

Det evalueringsmagiske eksperiment

Jensen, Julie Borup

Published in:
Cepra-Striben

DOI (link to publication from Publisher):
[10.17896/UCN.cepra.n33.538](https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n33.538)

Publication date:
2023

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Jensen, J. B. (2023). Det evalueringsmagiske eksperiment. *Cepra-Striben*, 33, 30-41.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n33.538>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Det evalueringsmagiske eksperiment

Artiklen omhandler et empirisk forsknings-eksperiment, hvor undervisere fra pædagog- og læreruddannelserne på Danmarks professionshøjskoler fik mulighed for at anvende forandringsteoretiske grundbegreber på en legende måde. Eksperimentets omdrejningspunkt var at afprøve metaforen magi, hvor evalueringsfaglige begreber fra forandringsteori blev koblet til metaforen under overskriften evalueringsmagi.

Eksperimentet behandlede forskningsspørgsmålet om, hvordan en legende proces med begreber om grundlæggende evalueringsfaglighed kunne skabe engagement og ejerskab til undervisningsevaluering hos undervisere på de to uddannelser. Artiklen analyserer empiriske fund om professionsunderviseres oplevelse af legende tilgange til evaluering, og den sætter dem i spil med teoretiske begreber som magi som styring, magi som socialt håndværk og metaforer som kreativt evalueringsgreb.

Et væsentligt fund er, at underviserens dialoger i eksperimentet i høj grad kom til at handle om grundlæggende forståelser af, hvad god undervisning er for dem.

Nøgleord: legende læring, professionsuddannelse, social magi, magiske begreber, legende evalueringsgreb

Baggrund

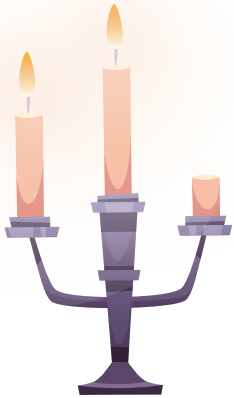
Denne artikel skriver sig ind i de seneste 5-10 års stigende kritik af neolibérale, standardiserede evalueringslogikker og tilgange til evaluering, som baserer sig på styring og kontrol af målopfyldelse (Krogstrup, 2016). De opleves ofte af praktikere som meningsløs ritualisering (Dahler-Larsen, 2022) og som noget, der fratager fagprofessionelle ejerskab til egen praksis (Langan, 2019).

Der har de seneste år derfor været skiftende forsøg på at sætte nye forståelser af den offentlige sektor i stedet – dermed også nye forståelser af evaluering (Bradfield & Meller, 2022).

Behovet for nye forståelser af evaluering gør sig endvidere gældende for uddannelsessektoren, hvor der ses et opgør med undervisnings- og læringstilgange, der fremmer et snævert, ensidigt fokus på præstation, tempo, entydig målopfyldelse, risikominimering og effektivisering (Jensen et al., 2022). Som eksempler på bredere lærings-tilgange har vi set 21st Century Skills (OECD, 2019), bæredygtighedspædagogik (Lund, 2020), læring gennem leg (Skovbjerg & Sand, 2022) og mange andre spire frem.

Også inden for professionsuddannelserne til pædagog og lærer udpeges kreative, praksisorienterede, eksperimenterende og legende tilgange til læreprocesser som afgørende for, at studerende udvikler dømmekraft, kulturel (professionel) identitet og tilhørsforhold i professionen – og bredt i kulturen (Lausen et al., 2022). Også professionsuddannelserne peger på, at disse mere komplekse tilgange til undervisning og læring ofte mangler meningsfulde måder at gribe evaluering an på, som kan indfange processernes værdiskabelse (Jensen, 2020). Imidlertid påpeger Cousins (2020), at hvis undervisere afskriver evaluering som noget, der er irrelevant for dem i deres undervisningspraksis, er der risiko for, at grundlæggende, evalueringsfaglige spørgsmål overlades til andre arenaer såsom de mere standardiserede, systemiske og kontrollerende.





Forskningsmæssig forankring

Det kan på baggrund af ovenstående synes at være en væsentlig opgave på underviserniveau, at man udvikler et ejerskab til evaluering og en evalueringsfaglig dømmekraft vedrørende brede læringstilgange.



Således er der en udvikling af bredere evalueringstilgange i gang, de såkaldte femtegenerationsevalueringer, som denne artikels empiriske eksempel bidrager til nuanceringer af. Ifølge Krogstrup og Mortensen (2020) betyder opgørene med de neoliberale evalueringsformer (den videnskabelige bølge før 1970'erne, den neoliberale bølge i 1990'erne og den evidensbaserede bølge efter 00'erne), at der i de senere år er blevet grebet ud efter de mere responsive og interaktive evalueringsformer, som udviklede sig i 1970'erne og 1980'erne (den dialogiske bølge).

Nu står vi ifølge Krogstrup (2020), Agger et al. (2018) og Lund (2011) midt i udviklingen af en femte bølge, der kendetegnes ved at være involverende, samskabende, deltagerorienteret og processuelt forankret. Den er også kendetegnet ved at have et kulturelt fokus på evaluering som noget, der bidrager til at skabe en meningsfuld, aktørdrevet, kontinuerlig samtale om virkninger og værdiskabelse i den enkelte kontekst (Lund, 2011). Dette bygger på en virkningsteoretisk/forandringsteoretisk forståelse af evaluering, som handler om at skabe evalueringskulturer i den konkrete organisation (Patton, 2012; Cousins, 2020; Bamberger et al., 2012).

Forskningsspørgsmål

For at vise, hvordan artiklen kan ses som et bidrag til forandringsteoretisk evaluering, undersøger jeg et empirisk eksempel fra et forskningseksperiment. Det var rettet mod at initiere en evalueringskulturel udviklingsproces, baseret på en forandringsteoretisk forståelse, i regi af Playful Learning-projektet (Playful Learning 2021). Playful Learning var et udviklings- og forskningsprojekt, der havde til formål at udvikle praksis og viden om legende tilgange til undervisning og læring i pædagog- og læreruddannelsen i hele Danmark, og var dermed et eksempel på et tiltag, der havde en bred læringstilgang. Mit forskningsfokus var underviserens læreprocesser i forbindelse med projektets forandringsproces.



Hovedparten af de cirka halvfjerds deltagere i evalueringseksperimentet var således pædagog- og lærerundervisere, som de seneste tre år havde drevet udviklingen af legende tilgange til læring for at understøtte udviklingen af studerendes brede professionskompetencer. Med en aktionsforskningsbaseret deltagelse i projektet havde jeg gennem observationer og feltinterviews hen over projektperioden fået kendskab til, at en stor del af projektets undervisere oplevede en afstand og fremmedgjorthed over for de evalueringsrammer og -metoder, som de normalt opererede inden for, og som de oplevede som kedelige og dræbende for kreativiteten og det legende. Dermed gav de udtryk for at opleve netop de problemstillinger, som jeg ridsede op i indledningen.

Jeg og otte undervisere fra to af professionshøjskolerne tilrettelagde derfor forskningseksperimentet som en workshop, hvor underviserne kunne lege med grundlæggende, forandringsteoretiske evalueringsspørgsmål, hvorefter de skulle ud i parallelle workshops og udforme legende evalueringsdesigns.

Gennem forskningseksperimentet undersøgte jeg følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan en legende proces omkring grundlæggende evalueringsfaglighed gribes an, og kan den skabe engagement og ejerskab til evaluering i legende tilgange til læring hos undervisere på pædagog- og læreruddannelsen?

Forskningsmetode og empiri

Inden jeg går videre, redegør jeg for mine forskningsmetodiske overvejelser i forbindelse med samskabende forskning gennem eksperimenter. Selve tilgangen til eksperimentet stammer fra kvalitativ aktionsforskning, hvor der lægges op til at

undersøge sociale praksisser ved at skabe mulighed for forandring (Duus, 2012).

Et væsentligt formål med eksperimentet var at understøtte deltagerne i at skabe forandringer, som de oplever som værdifulde i deres praksis (Jensen, 2019). Aktionsforskningens konkrete måde at gøre dette på er ved at samle de aktører, der er i gang med forandring, i værksteder, workshops eller laboratorier med et fremtids- og forandrings-sigte (Jensen, 2019). En antagelse er, at der skabes viden i disse workshops, og det er således en væsentlig del af aktionsforskningen, at man formidler den empiri, der bliver skabt her. De empiriske beskrivelser i denne artikel stammer således fra min feltportfolio, som er produceret som led i min deltagelse som forsker i Playful Learning-projektet.

Feltportfolien er udformet som en dag-/logbog, som samtidig er et refleksionsredskab. Logbogsføring stammer metodologisk set fra feltstudieforskning og beskriver og følger processer i den kontekst, som jeg selv var en del af (Widerberg, 2020). Logbogen udgør en autoetnografisk samling af et rigt empirisk materiale, der består af mine egne situationsbeskrivelser, overvejelser og dokumentation af handlinger (feltnoter, fotos, videoklip, lydfiler osv.). Det videnskabsteoretiske perspektiv er i denne sammenhæng en kropsfænomenologisk forståelse af autoetnografi (Denshire, 2014). Det kommer til udtryk i formidlingen af empirisk materiale, hvor de sanselige aspekter af min egen tilstedeværelse i rummet ekspliciteres. Dermed fremhæves de beskrivende og indlevende dele af mine observationer fremfor de emotionelle, psykologiserende eller litterære (Widerberg, 2020).

For at få andre stemmer i spil har jeg gennemført hurtige (oversat fra rapid) kvalitative forskningsinterviews over Zoom med to deltagende undervisere (Wanat et al., 2022). Interviewene foregik fire måneder efter forskningseksperimentet havde fundet sted og varede cirka 25 minutter hver.

Jeg anvendte en seminstruktureret interviewguide (Brinkmann, 2022) med fire temaer:

1. Hvornår oplever du, at evaluering skaber værdi?
2. Hvornår skaber de ikke værdi?
3. Hvordan ser du din rolle i evalueringsspørgsmålet omkring legende tilgange til læring?
4. Fik du et nyt syn på evaluering gennem magimetaforen? (Mere herom nedenfor).

Underviserne blev udvalgt ud fra observationer fra forskningseksperimentet, hvor én af dem over for mig på dagen gav udtryk for at være skeptisk over for den metafor, som jeg havde valgt for at gøre eksperimentet legende, og den anden havde givet udtryk for at have fået en række gode erkendelser ved at arbejde med evalueringsfaglighed gennem metaforen.



I det følgende fremstiller jeg den teoretiske begrundelse for at bruge en metafor som ramme for eksperimentet.

Teori: legende evaluering?

Ifølge Langan (2019), som har forsket i legende tilgange til evaluering med en responsiv evalueringstilgang, kan legende tilgange til evaluering skabes ved at anvende en række kreative greb, som har til hensigt at gøre evalueringen meningsfuld for deltagerne, for formålet og for evaluatorene. Grebene betegner han som *forstyrrelse* (han bruger ordet *disruption*), *begrænsning* eller *fiasko* (s. 168). *Forstyrrelse* kan dreje sig om at anvende helt evalueringsfremmede elementer (f.eks. fra sport, hvor man beder deltagere om at krølle feedbackark sammen og forsøge at ramme en kurv med dem) eller metaforer for at skubbe til forforståelser af evaluering. Langan giver selv et eksempel på en legende evaluering, der brugte et *pirattema* som metafor for at gøre lueringsaktiviteter.

Her stillede man opgaven "Gå på jagt efter skatki-ster fra undervisningsforløbet" som en metafor for den værdi, som deltagerne oplevede, at de havde fået med fra forløbet (s. 169-170). Man kan også udnytte *faktiske begrænsninger* af tid, ressourcer eller særlige stakeholderevalueringer (spørgeskemaer eller smileyformater) som kreative bespænd til at lave en konkurrence eller en quiz. Grebet *fiasko* bruges til at overdrive eventuelle negative oplevelser ved en aktivitet for at kunne udvikle og forbedre den (Langan, 2019). De kreative greb har til formål at gøre evalueringer overraskende, levende, dialogiske, friske og samskabende.

Overført til mit forskningseksperiment blev jeg og mine samarbejdspartnere inspireret af forstyrrelsesgrebets idé om at bruge en metafor, der ikke umiddelbart forbindes med evaluering. Da vi landede på "magi" som en metaforisk ramme for eksperimentet, var det som følge af, at vi vidste, fra projektets deltagere og flere teoretiske forståelser af det legende, at leg og magi ofte kædes sammen. Desuden indeholder magigrebene dilemmaer og paradokser, når det sættes i forbindelse med læring – eller evaluering. Magi kan opfattes som noget, der er vilkårligt og overnaturligt, hvilket står i modsætning til, at understøttelse af legende læreprocesser kræver en dyb og seriøs faglighed.



Derfor opfattes legende tilgange til læring ikke som magi, men som en følge af didaktisk og pædagogisk kunnen.

Det evalueringsmagiske eksperiment

Med magimetaforen som forstyrrelsesgreb rammesatte vi, at deltagerne arbejdede med *forandringsteoretiske begreber*, der blev italesat som *evalueringsmagi*. Metaforen magi var således en invitation til dels at gøre evalueringsaspektet relevant for legende tilgange til undervisning, dels at give underviserne mulighed for at tale om kulturer for evaluering i undervisningen.

Vi trak på Harry Potter-universet, hvor især professor Dumbledores mindekar for os at se var en egnet metafor for, at både magi og forandrings-teoretisk evaluering kræver faglig forudseenhed, retrospektive refleksionskompetencer og håndværksmæssig kunnen – i form af at kende og anvende evalueringsredskaber fagligt og kreativt (Kind, 2015). Overført til kollaborative forandrings-teoretiske begreber (Cousins, 2020) ser logikken i mindekarret således ud: I mindekarret kan Harry Potter og professor Dumbledore hælde minder ned og observere dem (dvs. empiri og dokumentation for fortidens hændelser og processer) og sammen finde mønstre og værdifuld viden (dvs. refleksion og vurdering af værdi), der kan anvendes som vejledning og guidning til fremtidig handling (dvs. overvejelser over, hvilken forandring man ønsker, hvorfor man ønsker den, og hvordan den opnåede forandring ser ud – dvs. tegn på forandring). At det følgende fremgår det, hvordan dette blev omsat i vores forskningseksperiment.

Eksperimentets gennemførelse

For at understrege magimetaforen materielt og rumligt var deltagerne blevet anbragt omkring runde borde med 6-8 personer omkring hver. I midten var der anbragt forskellige artefakter, som skulle illudere materialiteten omkring Dumbledores mindekar: Der var ét lille plasticbæger til hver person (flakoner til opbevaring af betydningsfulde minder), én sort paptallerken til hvert par (mindekar), én sortmalet spisepind med limpistolmønster til hver person (tryllestave), ét sæt laminerede evalueringsmagiske spørgsmål til hver person samt papir, som var printet med pergamentstruktur, og tusser, som kunne skrive på printet papir.

Sættene af evalueringsmagiske spørgsmål bestod af følgende sætninger, der var printet ud med skråskrift på pergamentlignende baggrund:

1. Hvilken magi¹ ønskede jeg at skabe (mål)?
2. Hvilke grunde havde jeg til at ønske dette (formål)?
3. Hvem bestemte, hvad der gjaldt som magi²?
4. Hvori bestod den legende ingrediens³, og hvad gjorde den ved læring?
5. Hvordan så magien ud (tegn på legende læring)?

Vi betegnede dem som evalueringsmagiske spørgsmål, men de var som nævnt dybest set en materialisering af forandringsteoretiske grundspørgsmål (Cousins, 2020; Krogstrup, 2016). De skulle anvendes til at udøve evalueringsmagi på deltagerens undervisningsminder: Det vil sige, at deltagerne skulle fortælle hinanden om en undervisningssituation, hvor det legende havde bidraget positivt til de studerendes læring (at hælde mindet i mindekarret). Derefter skulle de stille ovenstående spørgsmål til hinandens minder (at udøve magi). Som en sidste bemærkning havde vi hældt klare væsker i de små flakonplasticbægre. Disse væsker reagerede kemisk på hinanden, når de blev blandet sammen, enten ved at skifte farve eller bruse over.

Hvordan udspandt dette sig? Det beskrives i det følgende ud fra mine feltnoter og det visuelle materiale.

1 Legende proces og erkendelse hos studerende.

2 Hvori bestod det legende, og skabte det værdifuld erkendelse hos de studerende?

3 Min didaktiske handling.

Magi og evaluering – empirisk stemningsbillede

Jeg ser ud over et stort, dunkelt oplyst lokale. Der hænger LED-lys i form af hvide kærter ned fra snore, der er spændt ud under loftet. Der er runde borde med duge, og forskellige artefakter smykker bordene: spisepinde forklædt som tryllestave, små bægre med væsker i, guld-paptallerkner, pergament, laminerede strimler med evalueringsmagiske ord. På den ene væg er der projiceret en GIF⁴ fra Harry Potter-fimene: Den forestiller Professor Dumbledore, der står på sit mørke kontor med mindekabinettet og mindekarret. Han trækker et svævende, trådlignende lys ud af tindingen på sig selv med sin tryllestav og hælder det i en lille flakon. Kender man Harry Potter-universet, vil man vide, at den lysende substans er et minde, som Dumbledore anser for at være betydningsfuldt, og som han derfor gerne vil gemme, så han senere kan genopleve det eller vise det til andre.

Omkring bordene sidder der omkring halvfjerds mennesker. De bruger tryllestavene til at "trække" minder om særligt vellykket, legende undervisning ud af tindingen og "hælde" disse undervisningsminder i de små bægre med væsker. De svinger tryllestavene og får kemiske reaktioner til at ske ved at hælde væske fra de små bægre sammen i tallerkenerne. Væske skifter enten farve eller bruser over, når de bliver hældt sammen, og der lyder små og store udbrud og latter rundt omkring bordene. Deltagerne stiller nu evalueringsmagiske spørgsmål til deres undervisningsminder: "Hvad var formålet med at bringe legende kvaliteter ind i undervisningen?" spørger de hinanden. "Hvilke faglige mål arbejdede de studerende med?" "Hvilken værdi tilførte det legende de studerendes læring?" "Hvilke tegn så du på leg og læring?"

På baggrund af denne evalueringsmagiske analyse af deres undervisningsminder bruges magimetablen nu til at få et fremtidigt evalueringsaspekt med i legende tilgange til undervisning og læring. Det gøres ved at udarbejde en "evalueringsmagisk trylleformular", som kan bruges til at flette evaluering ind i planlægning af kommende undervisning med legende tilgang.

Trylleformularerne synliggør, at deltagerne selv har et rum for evalueringsbeslutninger i fremtiden, og jeg beder dem om at sige formularerne højt til hinanden omkring bordene. Til min overraskelse ledsager flertallet af deltagerne deres ord med sving med tryllestavene, og atter lyder der små grin og latterudbrud.

Analyse og diskussion – magi som metafor for evalueringshåndværket

Den ovenstående situation er, sammen med de efterfølgende interviews, kodet og analyseret i lyset af den tidligere beskrevne forskningsinteresse for at undersøge engagement for forandringsteoretisk evalueringsfaglighed gennem eksperimentet. Ud fra kodningen har jeg kondenseret meningsbærende temaer, som er uddybet nedenfor. Temaerne er 1) *Magi devaluerer vores faglighed*, 2) *Evaluering er (ikke) kedeligt*, 3) *Evalueringsskulturer* og 4) *Evaluering og synet på god undervisning*. Først fremstilles et interviewcitater, der kondenserer meningen på tværs af interviews og feltobservationer, og dernæst kommer en analyse og diskussion af citatets teoretiske implikationer.

MAGI DEVALUERER VORES FAGLIGHED

Jeg bryder mig grundlæggende ikke om, at vi bruger ordet magi i forbindelse med det legende i vores undervisning – det devaluerer vores faglighed, synes jeg.
(interviewperson 1)

Ovenstående blev sagt, da jeg spurgte ind til brugen af magimetablen i forhold til evaluering. Udsagnet bekræftede observationerne i og uden for eksperimentet: Underviserne udtrykte skepsis over for, at magi blev brugt som metafor for det legende i undervisning og læring (jf. "magic circle" i Whitton & Moseley, 2019). De oplevede endvidere, at deres velfunderede kompetencer til at inddrage legende tilgange til læring, og den deraf følgende studenterdeltagelse og faglige engagement, blev reduceret til noget "uforklarligt", når

4 Graphics Interchange Format.

legende tilgange blev omtalt som "magi". Ovenstående udsagn er derfor vigtigt i forhold til forstyrrelsesgrebet anvendelse i evaluering: Netop konteksten er afgørende for, om grebet, stik imod hensigten, kommer til at virke kontraproduktivt for evalueringens formål (som her var underviserengagement til evalueringsspørgsmål).

På den anden side kan udsagnet også vise, at forstyrrelsesgrebet har virket, men her som en provokation til refleksion over værdien af legende tilgange til undervisning og læring, og fagligheden bag. Samme underviser sagde imidlertid også følgende:

EVALUERING ER (IKKE) KEDELIGT

Udgangspunktet er, at evaluering umiddelbart lyder kedeligt. Men at sidde på denne måde og lege med artefakter gjorde evaluering enormt spændende – og legende.

(interviewperson 1)

Dette udsagn fortolker jeg som et udtryk for, at eksperimentet gav underviseren en oplevelse af, at evaluering blev mere vedkommende, hvilket også var min egen oplevelse i eksperimentsituationen.



At ordet "spændende" blev brugt, at underviserne i eksperimentet lo, og at de udøvede evalueringsmagi og havde en livlig dialog, opfatter jeg som et udtryk for følgende: De evalueringsfaglige spørgsmål – i kombination med de handlingsopfordrende artefakter som tryllestav og mindekar – gjorde det muligt for underviserne at forbinde sig selv og deres undervisning til evaluering.

Jeg fortolker ovenstående udsagn og mine egne observationer således: Virkningen opstod, ved at artefakterne og materialiseringen af de grundlæggende evalueringsfaglige spørgsmål satte den særlige stemning, uden hvilken selve metaforen *evalueringsmagi* havde mistet betydning. Fortolket i et sociomaterielt perspektiv kan udsagnet og observationerne være udtryk for, hvordan materialer, artefakter og rum kan skabe stemninger og fornemmelser, som påvirker deltagerne: Her fik de en positiv følelse (jf. "affective effects", Schilo, 2016). Disse materialer, artefakter og rum skaber desuden sociokulturelle associationer til en anden kulturel virkelighedsforståelse, i dette tilfælde Harry Potter-universets forståelsesramme i og med artefakterne og måden, som rummet var indrettet på, f.eks. med lys under loftet (Fenwick et al., 2011).

EVALUERINGSKULTUR

Vi blev grebet af stemningen og fandt ud af, at vi skal udvikle en evalueringskultur for legende tilgange til læring, for at vi får et sprog for det.

(interviewperson 2)

I lighed med det foregående citat kan dette citat fortolkes ind i en sociokulturel og sociomateriel forståelse af, hvilken betydning materialiseringen af magimetaforen får som en del af forstyrrelsesgrebet. Underviseren kobler underviseren *stemning* til det, at hun fandt ud af noget vigtigt sammen med de øvrige deltagere, og her ses der igen en affektiv effekt (Schilo, 2016).

Det vigtige for underviseren var erkendelsen af, at sprog og evaluering hænger sammen, og at det er nødvendigt at udvikle kulturen og sproget for at skabe plads til meningsfuld evaluering. Jeg fortolker dette som et udtryk for, at magi-metaforens formål – at understøtte ejerskab til evaluering og muliggøre agens – er blevet modtaget positivt af de deltagere, der har siddet ved underviserens bord.

Evaluering opfattes som noget, deltagerne har eller kan få magt over, men at det også kræver udvikling af en kultur, så det legendes værdi kan komme til syne – enten direkte gennem sproget eller i den kultur, som sproget er en del af (Fenwick et al., 2011).

EVALUERING OG SYNET PÅ GOD UNDERVISNING

Det gjorde evaluering meget mere relevant, og ved vores bord kom vi til at tale om, at evaluering hænger så meget sammen med, hvad vi anser for at være god undervisning.

(interviewperson 2)

Denne udtalelse er i tråd med, hvad jeg selv noterede i mine feltobservationer efter værkstedet. Jeg ser citatet ovenfor, såvel som de to foregående citater, som udtryk for, at denne underviser – metaforisk set – har taget ”tryllestaven i egen hånd” og set, hvilken betydning forandringsteoretiske begreber om evaluering kan få – som en del af den pædagogiske og didaktiske kultur, hvor man drøfter og reflekterer over egen undervisning. Den forstyrrelse, som magimetaforen afstedkom, mindede tilsyneladende deltagerne om, at evaluering handler om værdi i bredeste forstand (Cousins, 2020; Krogstrup, 2016).

Ovenstående citat får derfor lov at stå som en afrunding af spørgsmålet om, hvorvidt eksperimenter som *evalueringsmagi* kan skabe ejerskab

til evalueringsaspektet af de legende tilgange til læring blandt undervisere på pædagog- og læreruddannelsen.

Når citatet ses i sammenhæng med, at mange af deltagerne i eksperimentet som nævnt tog tryllestavene i hånden for at fremsige deres fremtidsrettede trylleformularer, ser jeg alt dette som verbale og kropslige udtryk for, at de i eksperimentet genopdagede egen evalueringsfaglige agens. Den materialiserede magimetafor ser på den måde ud til at fungere som et redskab for meningsskabelse, der igen afføder flere metaforer, eksempelvis ”evalueringskraft til” eller ”evalueringsmagt over” de legende tilgange til læring. Herudover antydede svingene med tryllestavene i observationerne, at deltagerne ønskede at skabe en fremadrettet, fælles bevægelse for at udvikle en evalueringskultur, sådan som interviewperson 2 er inde på. Dermed fik metaforen magi en kropsliggjort betydning, som i sig selv skabte en fornemmelse af, at der var udviklet energi og kraft nok til at skabe en forandring i egen organisation.

Samlet set peger analyserne i retning af, at magi som metafor kan have forskellig virkning, hvor den ene ser ud til at fremkalde skepsis, og den anden engagement. For at forstå magimetaforens forskellige virkninger på deltagerne, sætter jeg virkningerne i relation til to forskellige sociologiske perspektiver på begrebet magi, hvor den første handler om *magiske begreber*, mens den anden handler om *magi som social praksis*.

Diskussion

Følgende afsnit diskuterer de empiriske fund omkring magimetaforen op imod anden forskning under overskrifterne *magi – et strategisk magtmiddel* og *magi – et socialt håndværk*? Der lægges således både et kritisk sociologisk og et mikrosociologisk perspektiv på de empiriske analyser med henblik på at kvalificere artiklens konklusioner.

Magi – et strategisk magtmiddel?

Inden for kritisk sociologi gøres der undertiden brug af ordet magi i form af *magiske begreber* (Politt & Hupe, 2011), som bruges af politikere, embedsmænd, i pressen eller i strategier og organisatoriske beslutningslag. Magiske begreber

defineres som positivt konnoterede, konsensus-skabende, flydende betegnere, som fremstår som en indlysende løsning på et givet problem (heri består magien), og som er vanskelige at være uenig i eller tale imod (Bragaglia, 2021). Eksempler på magiske begreber kan være "innovation", "samskabelse", "borgeren i centrum", "bæredygtighed" osv.

Faktisk kan "Playful Learning", som er vores projekts hovedbegreb, også ses som en sådan flydende, positiv betegnere, som implicit antages at kunne løse en række uddannelsesmæssige problemer. I lyset af ovenstående analyser af det empiriske materiale kan denne forståelse af "magi" kaste lys over noget af den skepsis, som metaforen mødte.

Føres denne diskussion videre, forvandler flydende betegnere sig ifølge Politt og Hupe til magiske begreber, når de bruges som et strategisk eller ledelsesmæssigt magtmiddel, dvs. som en besværgelse eller trylleformular, der antages at få et givet problem til at forsvinde eller løse sig selv. Et eksempel kan være vendinger som, at sygehussektoren skal "innovere sig ud" af ressourcelkrisen, eller at "legende tilgange til læring" fører til mere inklusion og mindre frafald i pædagog- og læreruddannelsen.

Ifølge Bragaglia (2021) bliver denne magtudøvelse undertrykkende, hvis den ledelsesmæssige brug af begrebet ikke forholder sig til (medarbejder-nes) realiteter eller ikke har blik for rammerne for den praksis, som de skal virke i. Undertrykkelsen knytter sig til den forestilling, at med det magiske ord kan alt lade sig gøre. Hvis denne omnipotens imidlertid kun befinder sig på policy-, strategisk eller ledelsesniveau, kan det magiske ord komme til at virke som en fratagelse af beslutningskraft for de aktører, der skal omsætte ordet til handling (Bragaglia, 2021; Pollitt & Hupe, 2011). Hvis der endvidere er knyttet et evalueringsaspekt til de magiske begreber, hvor deres effekter forventes at blive synlige på præmisser, der på samme måde befinder sig på policy-, strategisk eller ledelsesniveau, så risikerer magtesløsheden på praksisniveau at blive endnu større.

Det ovenstående kan også kaste lys over den empirisk udtrykte oplevelse af, at magi som metafor reducerer den didaktiske faglighed og kunnen, der er nødvendig for at facilitere, at en legende proces omsættes til faglig udvikling og læring hos studerende. Det konkrete evalueringsmagiske eksperiment kan på den måde af deltagerne blive opfattet som et givet ledelsesmæssigt forandringsønske, og dermed kan det potentielt blive opfattet som en undertrykkende magtudøvelse. Dette giver anledning til særlig kritisk opmærksomhed i evalueringssituationer.

De ovenstående analyser peger imidlertid også i retning af, at eksperimentet skabte muligheder for at flytte omnipotensen eller agensen fra strategisk niveau til det niveau, hvor magien skal virke, nemlig hos underviserne.

Magi – et socialt håndværk?

Hvis de ovenstående analyser af eksperimentets virkninger vedrørende magimetaforen kvalificeres teoretisk, er Brian Rapperts (2021) begreber om det sociale livs magi og magi som socialt håndværk relevante. Rappert har undersøgt, hvordan tryllekunstnere opøver en færdighed til at skabe den sociale kontrakt, der skal til, for at publikum lader sig overbevise om tryllesnummeret. Magi handler på den måde mest om at skabe en stemning af, at noget særligt skal ske, og så have de teknikker og metoder, der får det særlige til rent faktisk at ske. Tryllekunstnere har forfinet disse stemningssættende praksisser og et konkret håndværk, der gør numrene overbevisende (Rappert, 2021). Magi ses her således ikke som noget overnaturligt, men som et håndværk, der kræver dygtighed, behændighed og samspil mellem mennesker for at virke.



Det er interessant at koble pointen om behændighed og samspil med mennesker med det, som underviserne i eksperimentet skal bruge de forandringsteoretiske begreber til i deres praksis. Ud fra den empiriske analyse kan jeg pege på, at hvis forandringsteoretisk evalueringsmagi skal "virke", skal underviserne få en idé om, at de kan bruge forandringsteorien til evaluering, og, på samme måde som i magien som socialt håndværk, skabe en social kontrakt med studerende.

Dermed vil evalueringen opleves som relevant og meningsfuld.

Desuden har Rappert undersøgt, hvordan man *underviser* i trylleri, og han hævder, at tryllekunstnerens vigtigste redskab til at lære magi er at studere det sociale liv omkring sig, og at magi handler om udforskning (*magic as inquiry*) (Rappert, 2021). Metaforen om magi er således med til at fremhæve, at evaluering på samme måde kan ses som et håndværk, der kræver metoder, nysgerrighed på praksis, gode spørgsmål, sensitivitet og kontekstbevidsthed for at synliggøre og fremhæve værdi – der i dette projekts regi forsøges skabt i undervisning med legende tilgang.

Opsamling og konklusion

Ovenstående observationer, citater, analyser og diskussioner tyder på, at det evalueringsmagiske forskningseksperiment gav deltagerne en række muligheder for at skabe forbindelse til forandringsteoretiske begreber om evaluering i forhold til legende tilgange til læring i pædagog- og læreruddannelsen. Denne meningsfuldhed ses som et skridt i retning af at tage ejerskab til evalueringsaspektet af legende tilgange til læring. På nogle områder peger analyserne ovenfor på, at evaluering kan blive et socialt og dialogisk rum dels til drøftelse af undervisningens kvalitative kvalitet, dels til deling af erfaringer med legende tilgange til undervisning og læring, som undervisere sammen kan drøfte værdien af.

Denne artikels fokus var at undersøge, hvordan et forskningseksperiment med forandringsteoretiske begreber under metaforen evalueringsmagi kunne give underviserne et ejerskab til evaluering i og af legende tilgange til læring på pædagog- og læreruddannelsen.

Ved at fokusere på undervisernes anvendelse af forandringsteoretiske begreber vil jeg fremhæve følgende indsigter, som kan være et bredere bidrag til forandringsteori i undervisning i mere komplekse uddannelses- og læringssammenhænge:

- Brug af kreativ forstyrrelse i form af en metafor må overvejes og gennemtænkes nøje, da den kan have virkninger, som opfylder hensigten – og det modsatte.
- Materialisering af begreber og metaforer (i dette tilfælde de forandringsteoretiske grundspørgsmål og magi), kan være en genvej til at gøre evalueringen legende, meningsfuld og vedkommende.
- Artefakter kan på lignende måde understrege, at forandringsteoretisk evaluering (også) er en social praksis og et socialt håndværk, som man som underviser har magt over.
- At eksperimentere med formater for forandringsteoretisk evaluering, som relaterer til, hvad der skal evalueres, kan være en vej til at skabe meningsfuldhed for både evaluator og evaluander.

Artiklens teoretiske og empiriske analyser peger således i retning af, at det legende, i form af et kreativt forstyrrelsesgreb, kan være et bidrag til forandringsteoretiske evalueringspraksisser, og at forandringsteoretiske begreber omvendt kan være et bidrag til at skabe evalueringsfaglig agens blandt undervisere i legende tilgange til læring.

Litteratur

- Agger, A., Tortzen, A. & Rosenberg, C. (2018). Hvilken værdi skaber vi med samskabelse – og hvordan kan den måles og dokumenteres? Roskilde: Professionshøjskolen Absalon.
- Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2012). *Real World Evaluation – Working Under Budget, Time, Data and Political Constraints*. London: Sage.
- Bradfield, M. & Meller, F. (2022). REBEL: Producing publics through playful evaluation. *Public Art Dialogue*, 12(1), 138–157.
- Bragaglia, F. (2021). Social innovation as a 'magic concept' for policy-makers and its implications for urban governance. *Planning Theory*, 20(2), 102–120.
- Brinkmann, S. (2022). 'Introduction to Qualitative Interviewing', *Qualitative Interviewing: Conversational Knowledge Through Research Interviews*, s. 1–33. Oxford Academic
- Cousins, J.B. (red.) (2020). *Collaborative Approaches to Evaluation: Principles in Use*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2022). *Casualties of Causality*. London: Palgrave Macmillan.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology*, 62(6), 831–850.
- Duus, G. (2012). Aktionseksperimentet. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D.M.B. (red.) *Aktionsforskning: en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fenwick, T.J., Edwards, R. & Sawchuk, P.H. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial*. London: Routledge.
- Kind, A. (2010). A pensieve for your thoughts. I Irwin, W., & Bassham, G. (red.). *The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Jensen, Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198–219.
- Jensen, J.B. (2020). Hvordan kan evalueringer skabe grundlag for læring? I Weissert, N.P.J. & Boelsen, M.W. (red.). *Evaluering i udvikling: Bevægelser i teori, metoder og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, J.B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter: Et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I Sunesen, M.S.K. (red.). *Aktionsforskning: Indefra og udefra* (s. 61–84). Frederikshavn: Dafolo.
- Kind, A. (2010). A pensieve for your thoughts. I Irwin, W. & Bassham, G. (red.). *The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Krogstrup, H.K. (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H.K. & Mortensen, N.M. (2021). The fifth evaluation wave: Are we ready to co-evaluate? I Thomassen, A. & Jensen, J.B. (red.). *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations* (s. 59–78). Hershey, PA: IGI Global.
- Langan, M. (2019). Playful evaluation. I Whitton, N. & Moseley, A. (red.). *Playful Learning Events and Activities to Engage Adults* (s. 161–173). Abingdon: Routledge.
- Lausen, L.A., Oreskov, S.W. & Skovbjerg, H-M. (2022). Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet. *Ceptra-sriben*, 31. s. 26–37. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n31.502>
- Lund, B. (2020). Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne? *Forskning & Forandring*, 3(2), 47–68.
- Lund, G.E. (2011). Femte generations evaluering – nye muligheder og perspektiver. *CEPRA-Striben*, 10, 58–65.
- OECD (2019). *21st Century skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* OECD: Policy Document. Paris: OECD/CERI.
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of Utilization-focused Evaluation*. London: Sage.
- Playful Learning (2021). *Forskning: Playful Learning*. København & Billund: Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden.
- Pollitt, C. & Hupe, P. (2011). Talking about government: The role of magic concepts. *Public Management Review*, 13(5), 641–658.
- Rappert, B. (2021). The magic of social life: Online topics and resources. *Journal of Performance Magic*, 6(1), 1–23.
- Schilo, A. (2016). *Visual Arts Practice and Affect: Place, Materiality, and Embodied Knowing*. London & New York, NY: Rowman & Littlefield International.
- Skovbjerg, H.M. & Sand, A. (2022). Play in school – toward an ecosystemic understanding and perspective. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Taasen, Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering – av og for læring: med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal.
- Vedung, E. (2010). Four waves of evaluation. *Evaluation*, 16(3), 263–277.
- Wanat, M., Borek, A.J., Pilbeam, C., Anthierens, S. & Tonkin-Crine, S. (2022). Conducting rapid qualitative interview research during the COVID-19 pandemic – reflections on methodological choices. *Frontiers in Sociology*, 7.
- Whitton, N. & Moseley, A. (2019). *Playful Learning Events and Activities to Engage Adults*. Abingdon: Routledge.
- Widerberg, K. (2020). *Memory Work: An approach to remembering and documenting everyday experiences*. I Holmes, H. & Hall, S.M. (red.). *Mundane Methods: Innovative Ways to Research the Everyday*. Manchester: Manchester University Press.

Om at indfange et komplekst fænomen kvantitativt – med Playful Learning

Hvordan kan man skabe generel viden om undervisernes undervisningspraksis og deres opfattelse af god undervisning på professionshøjskolernes pædagog- og læreruddannelser? Det var opgaven i et forskningsprojekt, der var et led i Playful Learning, Research Extension. I denne artikel præsenterer vi vejen fra overordnet spørgsmål til endeligt spørgeskema og diskuterer de udfordringer, som det giver at afdække et komplekst fænomen i en kompleks praksis med kvantitative metoder.

Artiklen har relevans både som specifik udforskning af fænomenet Playful Learning, men kan også læses som en mere generel diskussion af anvendelsen af kvantitative metoder til at opnå generel viden om komplekse fænomener.

Nøgleord: Playful Learning, kvantitativ metode, udvikling af spørgeskema, undervisningspraksis, legende tilgange, evaluering

Indledning

Kvantitative undersøgelser har som mål at udtrykke generelle udsagn om et fænomen. Inden for metodelitteraturen er der således meget fokus på, hvordan der skabes repræsentative stikprøver af respondenter (Groves et al., 2009), hvordan spørgsmål formuleres og svarmuligheder opstilles (Hansen et al., 2015), hvordan data skal behandles statistisk så man kan sammenfatte resultaterne i få meningsfulde udsagn (Malchow-Møller & Würtz, 2011), hvordan man kan beskrive relevante sammenhænge (Madsen, 2008), og hvordan man skal tage højde for usikkerheden på resultaterne (Elbroe & Poulsen, 2015).

Men før alle disse væsentlige spørgsmål kan diskuteres, er der et helt centralt spørgsmål, som ikke får så megen opmærksomhed, nemlig hvordan man stiller spørgsmål til respondenterne. Det er et meningsfuldt og samlet set dækkende udtryk for det undersøgte fænomen.

Playful Learning er et begreb, der har fået stadig større opmærksomhed internationalt siden starten af 2000'erne (1). På dansk bruges indimellem udtrykkene *legende læring* eller *legende tilgange* til at beskrive begrebet. I Danmark lærte vi først for alvor Playful Learning at kende i 2018, da LEGO Fonden og de seks professionshøjskoler i et samarbejde lancerede, hvad de kaldte Playful Learning-programmet. Senere kom Playful Learning Research Extension til som et tilknyttet forskningsprojekt. LEGO Fonden støttede med et bidrag på over 100 millioner kroner, så undervisere og forskere på de danske professionshøjskoler kunne udvikle legende tilgange til professionsundervisning.

Som en del af forskningsprojektet blev en gruppe af forskere, herunder denne artikels forfattere, bedt om at undersøge "effekten" af Playful Learning i professionsundervisning. Det kan forekomme at være en simpel opgave. Men det er det ikke. Undervisning er et ganske komplekst fænomen, hvor man ikke kan forvente, at et "input" vil føre til et forudsigeligt "output". Beslutningen om at skabe mere "playful learning" (et fænomen, der i sig selv er komplekst, jf. vores overvejelser om definitioner nedenfor) vil have forskellige konsekvenser (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009), afhængigt af såvel 1) undviserne og deres opfattelser af, hvad god undervisning er, hvordan de opfatter deres fags mål og indhold, og hvordan de tilrettelægger deres undervisning,



2) studerende og deres opfattelser, forudsætninger, forberedelser og deltagelse, 3) rammerne for undervisningen – både de fysiske og de organisatoriske, 4) uddannelsens mål og indhold samt 5) vanerne og kulturen for undervisning på uddannelsesstedet og meget mere (Fougat et al., 2022).

Heller ikke Playful Learning er et enkelt og veldefineret fænomen, og det er ikke let tilgængeligt for måling. Det er vejen frem mod afklaring af disse fænomener og begreber, som vi vil dele i denne artikel. Det leder os frem til vores forsknings-spørgsmål som lyder: *Hvordan udvikles et instrument til at måle det komplekse fænomen Playful Learning?*

Der findes ikke mange, der har forsøgt at svare på et lignende spørgsmål, men i en anden del af LEGO's Playful Learning-projekt gennemførte Rambøll en evaluering, hvor de stillede undervisere og studerende spørgsmål om deres oplevelse af undervisningen (Jensen & Rørbæk, 2022) med fokus på holdning til Playful Learning og undervisning.



Den irske legeforsker Glenda Walsh har ligeledes i samarbejde med kolleger gennemført kvantitative undersøgelser af leg i undervisning (Walsh & Fallon, 2019), og hun har undersøgt, hvordan tidligere undersøgelser har defineret og operationaliseret spørgsmål om leg (Sproule et al., 2021). I vores udvikling af spørgeskema fandt vi desuden inspiration fra spørgeskemaer fra IEA-studierne (ICILS, PIRLS, TIMSS) og OECD's TALIS-studie samt i tekster om leg og legekvaliteter (Karoff, 2013; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

Playful Learning-programmet

Når vi sætter noget i værk i form af en indsats, forventer vi, at vi dermed forandrer noget i verden. I dette afsnit vil vi dels beskrive, hvad Playful Learning-programmet bestod i; altså hvilken indsats der blev sat i værk på landets pædagog- og læreruddannelser, dels beskrive, hvilken effekt man håbede, at indsatsen ville have; altså hvilken forandring Playful Learning-programmet ville afstedkomme.

Indsatsen var i dette tilfælde udbredelsen af Playful Learning-programmet, hvilket bestod i en række tiltag.

For det første etablerede man blandt pædagog- og læreruddannere et korps af "ambassadører", som gennem prøvehandling i deres egen undervisning, sparring med hinanden og i dialog med forskning og forskere udviklede en fælles forståelse af, hvad legende tilgange er og kan være i professionsuddannelserne. Samtidig havde ambassadørerne en rolle i form af at inspirere andre professionsuddannere til at eksperimentere med at inddrage legende tilgange i deres undervisning og tankesæt.

For det andet blev et eller flere lokaler på alle professionsuddannelsernes campusser ombygget til såkaldte Playlabs. Playlabs tager sig meget forskelligt ud (Schröder et al., 2022), men de er kendetegnet ved at være udstyret med møbler i mange former og farver og uden nogen fast placering. Lokalerne indeholder materialer til kreative udfoldelser – papir, ler, farver, genbrugsmaterialer m.m. – og de indeholder redskaber, der kan leges på og med (Lyager et al., 2020).

Og for det tredje igangsatte man en lang række kompetenceudviklingsinitiativer i form af aktionslæringsforløb, konferencer, workshops, møder m.m. med de øvrige undervisere. Playful Learning-programmets indsats består således af disse tre tiltag. Fælles for tiltagene er, at de primært søger at inspirere og tilbyde muligheder for alle pædagog- og læreruddannere ved at stille ressourcer til rådighed, snarere end ved at tvinge nye undervisningspraksisser igennem.

Professionshøjskolerne iværksatte Playful Learning-programmet med det mål at opbygge "en kapacitet, som kan sikre, at morgendagens pædagoger og lærere har et solidt fagligt grundlag for at arbejde med legende tilgange til børns udvikling og læring" (2). Så spørgsmålet om programmets effekt kan altså formuleres således: *Hvordan og i hvilket omfang har Playful Learning-programmet ført til udviklingen af en kapacitet, som kan sikre et solidt fagligt grundlag for, at morgendagens pædagoger og lærere kan arbejde med legende tilgange til børns udvikling og læring?*

Vi fortolkede dette effektmål således, at undervisernes *kapacitet* bestod i, at de delte en opfattelse af, at deres studerende skulle gøre sig erfaringer med og blive i stand til at udvikle playful learning-praksisser i deres fremtidige profession.

Vi fortolkede effektmålets udsagn om, at der skulle sikres et grundlag, således, at undervisningen af de lærer- og pædagogstuderende skulle antage en playful learning-karakter.

Og endelig fortolkede vi målet om at skabe et fagligt grundlag for pædagoger og lærere således, at underviserne skulle tilslutte sig målet om, at deres studerende skulle blive i stand til selv at kunne gennemføre undervisning med legende tilgange.

Hvad er Playful Learning?

Indtil nu har vi anvendt begrebet Playful Learning eller legende tilgange, som om det var klart, hvad det betød. Men det er det ikke, og det var det i endnu mindre grad, da projektet begyndte. I den første udgivelse fra Playful Learning-programmet *Playbook 1* (Lyager et al., 2020) blev følgende tre principper præsenteret, som var udviklet af ambassadørerne efter det første år med eksperimenter i deres egen undervisning:

At skabe fælles forestillinger

Playful Learning involverer forskellige medier, materialer og stemninger, der fungerer som didaktisk medspiller og åbner for forunderlige forestillinger og kreative veje til refleksion og læring.

At vove uforudsigelighed

Playful Learning består af åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke er muligt eller ønskeligt at kontrollere, hvilke nye muligheder og overraskende indsigter der opstår undervejs.

At insistere på meningsfuldhed

Playful Learning udfolder sig i ligeværdige fællesskaber, der giver både undervisere og studerende tilladelse til at redesigne processen og gentænke indholdet med henblik på at skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring.

Iterative and Experimenting. Teaching is characterized by an experimental and iterative approach to learning.

Actively Engaging. Teaching is based on active involvement of both faculty members and students.

Meaningful. Teaching engages faculty members and students where they are and expands their horizons.

Socially Interactive. Teaching is developed through social interactions between ambassadors, faculty members and students.

Joyful. Teaching is exciting and generates positive emotions for faculty members and students alike (Rambøll Management Consulting, 2019).

Det er principper, der beskriver progressiv undervisning, sådan som den er kendt fra reformbevægelsen i starten af 1900-tallet og fra teoretikere, blandt andre John Dewey (1916). Men hvad betyder det mere konkret for undervisningen, og i hvilken forstand er det legende?



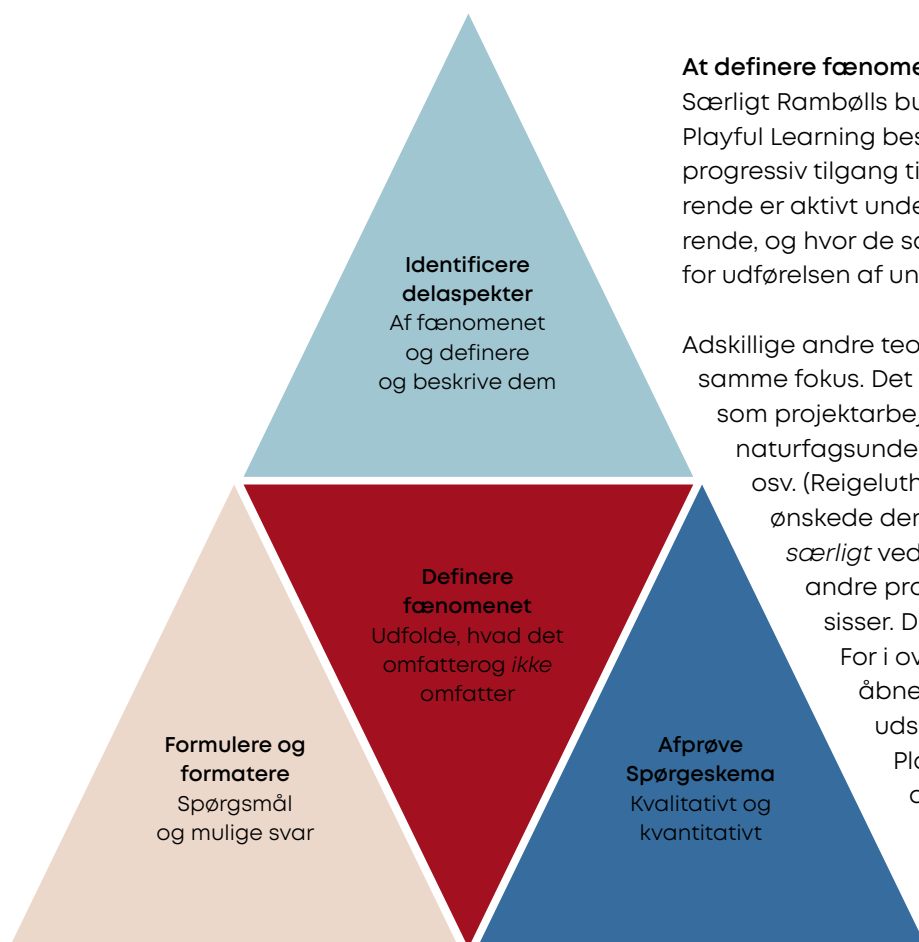
Konsulentvirksomheden Rambøll (3) leverer et andet bud på, hvad begrebet Playful Learning indbefatter. I en rapport fra starten af projektet beskriver Rambøll, at de i samarbejde med LEGO Fonden, Playful Learning-programmets ledelse og ambassadører fra professionshøjskolerne har udviklet fem "Principles of 'Playful Learning'". Disse formuleres således:

Med andre ord, hvordan ser en undervisningspraksis ud, der bygger på de tre eller fem ovenstående principper? Det var de spørgsmål, som vi stillede os selv, da vi begyndte at forberede en undersøgelse af effekten af indsatsen Playful Learning på professionshøjskolerne.

I denne artikel beskriver vi processen, der ledte frem til, at vi kunne udsende et spørgeskema, som vi mener kan bidrage til at kaste lys over effekten af indsatsen. Spørgeskemaet bestod af spørgsmål om undervisernes praksis, om deres forestillinger om god undervisning og om deres studerendes fremtidige praksis, om deres oplevelse af de studerendes opfattelse af undervisning, om evaluering og om deres involvering i Playful Learning-projektet. I denne artikel omtaler vi kun udviklingen af de spørgsmål, der omhandler undervisernes egen praksis og forestillinger om god undervisning.

I processen frem mod udviklingen af det endelige spørgeskema bevægede vi os gennem fire faser, som logisk set kan siges at starte med at definere fænomenet, identificere delaspekter, formulere udsagn, vælge spørgsmål- og svarformater og til sidst afprøve spørgeskemaet (figur 1 viser de fire faser). I realiteten kom vores arbejde til at foregå i bevægelser frem og tilbage mellem de fire faser (Dillman et al., 2009). Derfor er figuren ordnet som en trekant af trekanter, hvor det ikke er klart, hvad der kommer først, og hvad der kommer sidst, hvilket en linje eller en cirkel ville have lagt op til.

Selv om vores faktiske proces var en bevægelse frem og tilbage mellem de fire faser, vil vi i det følgende præsentere de fire faser én ad gangen.



At definere fænomenet

Særligt Rambølls bud på definition af fænomenet Playful Learning beskriver som sagt en generel, progressiv tilgang til undervisning, hvor de studerende er aktivt undersøgende og eksperimenterende, og hvor de samarbejder og har medansvar for udførelsen af undervisningen.

Adskillige andre teorier om undervisning har haft samme fokus. Det gælder så forskellige tilgange som projektarbejde, undersøgelsesorienteret naturfagsundervisning, rollespilsundervisning osv. (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009). Vi ønskede derfor at nærme os, hvad der er særligt ved legende tilgange i forhold til andre progressive undervisningspraksisser. Det var ikke nogen let opgave. For i overensstemmelse med den åbne, eksperimenterende og uforudsigelige grundforståelse var Playful Learning-programmet designet således, at et væsentligt resultat af Playful Learning-indsatsen netop skulle være en dybere forståelse af, hvad legende tilgange til undervisning er.

Figur 1. Delfaserne i udvikling af et spørgeskema.

Så udforskningen og forståelsen af begrebet og fænomenet Playful Learning var i proces, mens vi havde brug for at få det afgrænset og slået fast, så vi kunne udvikle et instrument, der kunne undersøge eksistensen og udviklingen af det på professionshøjskolerne.

Uafklaretheden om den præcise forståelse af legende tilgange fandtes også hos vores forskerkolleger i Playful Learning Research Extension, så vi havde mange samtaler med dem, hvor vi forsøgte at forstå, hvad de forstod ved begrebet Playful Learning, og hvordan de afgrænsede det fra andre fænomener.

For at forstå et fænomen skal man således ikke blot beskrive det i sig selv, men også afgrænse det i forhold til andre fænomener (Reimer & Sortkær, 2017). Det blev således også et centralt tema at udforske, hvad der afgrænser fænomenet Playful Learning. Vores strategi blev derfor at identificere fremherskende undervisningspraksisser på pædagog- og læreruddannelserne for at kunne beskrive, hvad Playful Learning *ikke* var, og for eventuelt at kunne identificere, hvordan disse andre allerede eksisterende undervisningspraksisser blev nedtonet undervejs i indsatsen for at skabe rum for mere legende tilgange.

I identificeringen af disse andre undervisningspraksisser tog vi udgangspunkt i vores eget kendskab til pædagog- og læreruddannelserne, men vi talte også med pædagog- og læreruddannere, vi læste teoretisk litteratur om undervisningspraksisser (fx Reigeluth & Carr-Chellman, 2009), og vi talte med de øvrige forskere i Playful Learning-programmet. De fleste af sidstnævnte var selv aktive undervisere på lærer- og pædagoguddannelserne.

Vi identificerede en række praksisser, men for at begrænse omfanget af spørgeskemaet valgte vi at fokusere på to meget typiske praksisser, som vi benævnte instruktivistisk og casebaseret undervisning. Derudover var vores hypotese, at Playful Learning kunne komme til udtryk i to versioner, som har væsensforskellige grundtræk. I et tidligt arbejdsdokument formulerede vi på denne baggrund vores hypotese således:

Der findes et mindre antal typer af undervisningspraksisser. Vi antager at de kan samles i:

- instruktivistisk praksis
- casebaseret praksis
- Playful (deltageraktiv og undersøgende)
- Playful (motiverende og sjov).

Vi antog, at disse typer af undervisningspraksisser ikke eksisterer i rene former, idet en given underviser vil trække på alle fire typer af praksis, men i forskellig grad. Underviserne vil derfor ofte have træk fra flere forskellige typer, men de vil typisk benytte nogle typer mere end andre. Underviserne kan højst sandsynligt se styrken i alle disse undervisningspraksisser, men vil med forskellige begrundelser fokusere på et mindre antal – både af ideologiske/didaktiske årsager og af tidsårsager/oplevelse af nødvendighed.

Som det fremgår, valgte vi at skelne mellem to typer af Playful Learning. Den ene karakteriserede vi som "deltageraktiv og undersøgende" – i stil med de beskrivelser, som Rambøll gav i deres rapport. Den anden karakteriserede vi som "motiverende og sjov", fordi vi gennem vores litteraturstudier og samtaler med ambassadører og forskerkolleger kunne høre, at der kunne være en tendens til at glemme undervisningens mål, når der var leg involveret, således at legen blev reduceret til et motiverende, sjovt indspark, før man kunne gå tilbage til det alvorlige, undervisningen. I det følgende arbejde blev vi mere nuanceret i vores forståelse af netop denne tilgang, således at den i det endelige spørgeskema er en fuldt anerkendt og respekteret opfattelse, der kan være velbegrundet og velfungerende. Undervisning er ikke nødvendigvis god, bare fordi den er alvorlig.

I tabel 1 har vi gengivet det, som vi i dag betragter som præcise definitioner af de fire tilgange. Disse definitioner har haft mange former og er mest blevet udtrykt i tale, når vi skulle præsentere vores tanker og resultater for andre forskere, for undervisere og studerende.

De har ikke tidligere været præsenteret på skrift, og deres tilblivelseshistorie er netop et eksempel på, hvordan de fire delfaser i udformning af spørgeskemaer er filtret ind i hinanden, sådan som det også fremgår af figur 1.

UNDERVISNINGSTILGANG	DEFINITION
Instruktivistisk	Underviseren er den vidende, som formidler indhold til de studerende. Indholdet kan være viden i form af fakta, systemer, teorier eller praksisbeskrivelser, og det kan være tilgange i form af analysemetoder, handlemønstre i praksis og kritisk tænkning. Underviseren benytter sig desuden af diskussioner, fremlæggelser og klassesamtaler for at variere undervisningen. Intentionen er at formidle så meget indhold så præcist og grundigt som muligt og på en måde, så de studerende efterfølgende har tilegnet sig denne viden. Underviseren anviser tekster, som de studerende kan læse som forberedelse, og præsenterer de studerende for opgaver, som de kan øve sig på.
Casebaseret	Praksis er en kompleks og sammenfiltret størrelse. Underviseren faciliterer de studerendes arbejde gennem konstruerede eller virkelige cases fra praksis, hvor de studerende får mulighed for at forstå, hvordan teorierne forsøger at beskrive de grundlæggende mekanismer og sammenhænge. De studerende læser og diskuterer casene og relaterer dem til den teori og praksis, der er lektionens tema. Underviseren fungerer som diskussionspartner og vejleder. Intentionen er, at de studerende gennem arbejdet med cases får "krop" på teorierne, således at de vil kunne genkende situationer og bruge teorierne til at forstå og handle formålstjenligt i disse.
Playful (deltageraktiv og undersøgende)	Underviseren skaber forudsætningerne for, at de studerende er deltagende og medansvarlige. De studerende arbejder undersøgende, eksperimenterende og afprøvende. Undervisningen inspirerer til kreativitet og indsætter de studerende som medskabende i forhold til form og indhold. Intentionen er, at de studerende gennem den medskabende rolle får rum til at komme med input og "opfinde" nye måder at forstå og løse problemer i praksis på.
Playful (motiverende og sjov)	Underviseren skaber et uhøjtideligt rum, hvor underviser og studerende trygt og sikkert kan åbne sig, lege og have det sjovt med hinanden. Den rare stemning skaber en motiverende og fri atmosfære, hvor de studerende kan grine af sig selv og hinanden. Intentionen er, at de studerende kan udfolde deres kreativitet og tilegne sig fagenes indhold uden at føle sig bange eller pressede, når noget er svært.

Tabel 1. Definitioner af undervisningstilgange.

At identificere delaspekter

Et fænomen er ofte komplekst og mangesidigt. Playful Learning handler ikke bare om det konkrete møde mellem underviser og studerende, men også om, hvordan underviseren (og de studerende) opfatter det, der skal læres, hvordan man lærer, hvordan relationen mellem underviser og studerende skal være, hvordan forholdet mellem fokus på faglighed og trivsel er osv. Alle disse delaspekter af, hvordan undervisning foregår, og hvad man opfatter som vigtigt i god undervisning, vil typisk være forbundne og afhængige af en grundlæggende opfattelse.

Delaspekterne er relevante, når man skal forstå, hvad man undersøger, men de er også relevante, fordi de kan bidrage til at forstå og beskrive forskelle mellem forskellige tilgange til fænomenet. Og ofte vil forskellige personer være stærke i forskellige aspekter af et fænomen. Nogle vil måske undervise med legende tilgange, hvor der er fokus på kroppen, andre vil være mere optaget af at få de studerende til at være skabende med materialer, og andre igen vil have fokus på at skabe grundlag for eksperimenterende praksisser.

Når man skal udvikle et spørgeskema, er det derfor vigtigt at identificere, hvad et givent fænomen eller en given opfattelse kan bestå af (Reimer og Sortkær, 2017). Identificering af delaspekter vil ofte foregå, som det gjorde i dette projekt; som en integreret del af afgrænsningen af undersøgelsesobjektet og sideløbende med, at man udvikler spørgsmål, sådan som vi lægger op til i figur 1.

I tabel 2 gengiver vi en oversigt over centrale delaspekter af undervisningstilgange. Disse delaspekter udviklede vi som sagt i en proces, der vekslede mellem at definere fænomenet, formulere spørgsmål og identificere delaspekter, og de blev ændret og tilpasset på baggrund af de afprøvninger, som vi foretog af spørgeskemaet undervejs. Det er således først ved udarbejdelsen af denne artikel, at vi er i stand til at formulere en samlet oversigt.

De korte beskrivelser yder naturligvis ikke delaspekterne fuld retfærdighed, men skal læses i sammenhæng med de øvrige delaspekter og i modsætning til de øvrige undervisningstilgange.

DELASPEKT	INSTRUKTIVISTISK	CASEBASERET	PLAYFUL (undersøgende)	PLAYFUL (motiverende)
Primære artefakter	Tavle, projektor, papir, skriveredskaber.	Casebeskrivelser.	Materialer til at tegne, modellere, bygge, lege med, der fremmer kreativ afprøvning.	Materialer, der er uvante, overraskende, sjove.
Rum	Underviseren er placeret centralt, de studerende sidder ved borde i rækker eller grupper.	Underviseren bevæger sig mellem grupper af studerende.	Rummet ændres løbende alt efter aktiviteterne. Ofte foregår undervisningen uden for klasselokalet.	Rummet organiseres, så de studerende føler sig hjemme og trygge ved hinanden.
Roller og relationer	Underviseren taler, studerende tager noter, studerende deltager i klasse-samtaler.	Studerende undersøger cases, studerende diskuterer teori ud fra cases, underviseren vejleder.	Studerende er med til at skabe undervisningen, studerende og underviseren udvikler aktiviteter sammen.	Underviseren har ansvar for, at de studerende er trygge, de studerende får plads til at lege og udfolde sig.



DELASPEKT	INSTRUKTIVISTISK	CASEBASERET	PLAYFUL (undersøgende)	PLAYFUL (motiverende)
Formål	De studerende skal tilegne sig teorier og metoder, som de siden kan bruge i praksis.	De studerende skal få erfaringer med at forstå praksis ud fra teori og metoder.	De studerende skal få erfaringer med at deltage i en undersøgende, skabende og uforudsigelig praksis.	De studerende skal få erfaringer med, hvordan legende tilgange kan skabe tryghed og motivation.
Faglighed	Faglighed er at have overblik over og tilegne sig fagets teorier og metoder.	Faglighed er at kunne anvende teorier og metoder.	Faglighed er at kunne agere undersøgende, eksperimenterende og reflekterende i praksis.	Faglighed er at have overblik og kunne anvende teorier og metoder.
Læringsteori	Man lærer gennem at læse og lytte til veltilrettelagte og systematiske gennemgange af teori og metoder og afprøve dem i kontrollerede sammenhænge.	Man lærer gennem at undersøge, reflektere over og diskutere praksis med udgangspunkt i teorier og metoder.	Man lærer gennem at samarbejde om at prøve sig frem, eksperimentere, undersøge, og ved at være kreativ og åben for aktiviteter, tanker og ideer, der kan forekomme fremmedartede.	Man lærer, når man føler sig tryk, glad og motiveret, og når aktiviteterne er varierede.

Tabel 2. Delaspekter af undervisning med angivelse af forskellige tilganges primære måde at realisere delaspektet på.

At formulere og formatere spørgsmål og mulige svar

Et spørgeskema består af spørgsmål, som man ønsker, at respondenterne skal forholde sig til. Ofte er det, som man vil vide noget om, ikke noget, som man kan spørge direkte til. Det skyldes enten, at det er et såkaldt latent fænomen (det vil sige, at det ikke kan iagttages, men ligger bag det, som fremtræder), eller at det er så komplekst, at det må deles op. En undervisningstilgang er kendetegnet ved både at være latent og kompleks. Man kan ikke gå ind i et undervisningslokale og umiddelbart udnævne undervisningstilgangen. Den kommer til syne gennem praksis, og den vil oftest bestå af træk fra flere teoretisk adskilte praksisser.

Undervisningstilgangen vil komme til syne gennem måden, hvorpå rummet organiseres, de anvendte materialer, relationen mellem underviser og studerende og så videre, sådan som vi har beskrevet det i tabel 2 om delaspekter af undervisningspraksisser.

Man bliver derfor nødt til at stille flere spørgsmål for at få afdækket, hvordan de forskellige delaspekter er fordelt, og for at kunne udpege nogle praksisser, som i særlig grad hører til en given undervisningstilgang. En almindelig måde at formulere spørgsmålene på er at spørge, om respondenterne er enig i udsagn eller udfører handlinger, som er udtrykt i en række udsagn.

Opgaven består derfor i at formulere udsagn, som samlet set beskriver det fænomen, som man ønsker at afdække (Krosnick & Presser, 2010).

Når man skal formulere sådanne udsagn, kan man i teorien tage udgangspunkt i sin teori og sin definition af fænomenet og på den baggrund formulere udsagnene. Men sådan fungerer det sjældent i praksis, for selv hvis man har en klar forestilling om, hvad man vil måle, vil det typisk vise sig, at det ikke var alt, som man faktisk havde tænkt igennem. Desuden vil der ofte være en meget lang række udsagn, som man kan sige, hvis man er enig i en given opfattelse eller udfører en given aktivitet. Vi valgte derfor at prøve at komme dybere ned i vores egen forståelse af, hvad de fire undervisningstilgange kunne bestå i, ved at forsøge at formulere en lang række af udsagn, som vi mente kunne udsiges af undervisere, som udføvede de forskellige tilgange.

Vores mål var at formulere en lang række af udsagn, som vi vurderede ville kunne udsiges af en underviser, som underviste med henholdsvis en instruktivistisk, en casebaseret, en Playful (delta-geraktiv og undersøgende) og en Playful (motiverende og sjov) tilgang. Det var et forsøg på at formulere, hvordan det helt konkret vil se ud, når man udøver en given praksis eller har en given holdning. Derigennem udfoldede vi altså fænomenet gennem konkrete praktiske udsagn, og det arbejde medvirkede til, at vi i denne artikel mere detaljeret kan beskrive, hvordan delasppekter af de forskellige tilgange arter sig.

Vi oprettede et regneark, hvori vi skrev udsagn ned, som vi udviklede på baggrund af brainstorme, vi præsenterede dem for kolleger og ambassadører og tilføjede og slettede på den baggrund, vi samlede udsagn, der handlede om det samme, vi interviewede undervisere om deres praksis, vi brainstormede igen, og vi afprøvede igen og så videre. Undervejs forsøgte vi at skabe ensartethed på tværs af undervisningstilgange, fx ved at udarbejde udsagn, der modsvarede udsagn, som passede til andre tilgange, således at vi eksempelvis for alle fire tilgange formulerede udsagn om materialer, som man som underviser typisk benytter.

Når man undersøger en effekt af et givent fænomen – i vores tilfælde Playful Learning – så kan man ubevidst eller bevidst have en forestilling om, at det undersøgte fænomen er bedre eller rigtigere end andre fænomener. Og på den baggrund kan man have en tendens til at formulere udsagn, der stemmer med den forestilling, på en mere positiv måde. Det er af flere grunde ikke hensigtsmæssigt, blandt andet fordi respondenterne så vil blive påvirket til i højere grad at vælge disse udsagn, så man ikke får en retvisende beskrivelse af fordelingen.

Derfor forsøgte vi at være meget opmærksomme på at formulere udsagnene, så der ikke explicit eller implicit var en undervisningspraksis, der bliver fremstillet normativt bedre end de øvrige. Vores mål var at formulere udsagn inden for alle fire tilgange, som vi alt andet lige selv ville være tilbøjelige til at finde fornuftige og hensigtsmæssige.

Når man formulerer udsagn, er det nødvendigt, at udsagnene følger en række principper, der sikrer, at formen ikke betyder, at respondenter bliver i tvivl om, hvad hun skal svare. Disse principper går igen i metodelitteratur om udarbejdelse af spørgeskemaer (fx Groves et al., 2009; Olsen, 2006):

- kun ét indhold i hvert udsagn
- enighed om, hvad et udsagn betyder
- dækkende udsagn
- udsagn relaterer sig til ét underliggende fænomen, ikke flere (fx vil mange undervisningstilgange indebære, at læreren fortæller eleverne om teori)
- udsagn, som ikke alle er enige (eller uenige) i, og hvor der vil være så stor variation som muligt.

Når man står tilbage med et (for) stort antal udsagn, er spørgsmålet, hvordan man vil bede respondenterne forholde sig til dem.

I tidligere undersøgelser af underviseres praksis og holdning til undervisning, havde vi erfaret, at undervisere har en tendens til at give udtryk for, at de er enige i eller udfører aktiviteter, der er ganske forskellige og udtryk for meget forskellige opfattelser. Dette er især et problem, når man (som vi) har forsøgt at formulere udsagn, der stiller de fire undervisningstilgange i det bedst tænkelige lys.

Derfor valgte vi oprindeligt at benytte et spørgeformat, som var inspireret af Q-metoden (Stephenson, 1953), hvor respondenterne ikke kan være (lige) positiv overfor alle udsagn, men tvinges til at prioritere mellem disse. Helt konkret samlede vi i vores pilotundersøgelse (se det følgende afsnit: Afprøvning af spørgeskema) en liste på 16 udsagn, der repræsenterede de fire identificerede undervisningspraksisser – fire fra hver tilgang.

Respondenten fik til opgave at rangere disse udsagn. Gennem interviews og skriftlige tilbagemeldinger fra respondenterne blev det tydeligt, at det var en belastende opgave at rangere så mange udsagn i forhold til hinanden. De gav blandt andet udtryk for, "at det var en sær oplevelse at skulle rangere udsagn, som de alle anså for vigtige og meningsgivende" (skriftlig respondentfeedback modtaget forår 2022).

I vores endelige spørgeskema valgte vi derfor at præsentere respondenterne for fire udsagn ad gangen, som skulle rangeres, alt efter hvad respondenterne var mest enige i, se et eksempel i figur 2. Hvert udsagn repræsenterede én af de fire identificerede undervisningspraksisser.

1. Et af de tre mest brugte materialer i min undervisning er ting, der overrasker de studerende.

2. Et af de tre mest brugte materialer i min undervisning er ting, der inspirerer kreativitet.

3. Et af de tre mest brugte ting i min undervisning er projektoren.

4. Et af de tre mest brugte materialer i min undervisning er casebeskrivelser.

FORRIGE NÆSTE 12%

Figur 2. Eksempel fra spørgeskemaet, hvor respondenterne skal rangere fire udsagn.

Afprøvning af spørgeskema

Endelig skal spørgeskemaet afprøves. Det gjorde vi løbende helt fra starten, hvor vi diskuterede vores ideer med forskerkolleger og undervisere. Undervejs gjaldt det enkelte items og formuleringer samt svarskalaer, mens det hen mod slutningen af

processen i højere grad var det samlede spørgeskema, som vi testede. Den løbende afprøvning var således med til at give os input til alle de tre andre faser (jf. figur 1).

Det var særligt tre forhold, som vi testede:

For det første var det helt centralt, at vores påstande var i overensstemmelse med vores definition af det fænomen, som vi ønskede at indfange. Denne del af afprøvningen er beskrevet ovenfor.

For det andet ønskede vi at teste, om vores formuleringer var forståelige og blev forstået som intenderet. For at teste dette udførte vi en række pilottest, hvor vi lod respondenter besvare spørgeskemaet, mens én fra vores forskergruppe sad ved siden af og gennemførte et interview (se Olsen, 2006). Fokus var her på respondentens umiddelbare forståelse af spørgsmålene, og hvilke tanker respondenter gjorde sig, mens spørgeskemaet blev besvaret. Et eksempel herpå er udsagnet: "Feedback fra de studerende er afgørende for, at jeg kan tilpasse min undervisning, så de studerende får optimale læringsmuligheder."

Under gennemgangen med respondenter blev vi opmærksomme på feedback som et bredt begreb, der kan foregå på mange måder. Vi forsøgte derfor at nuancere "feedback" ved at lave flere udsagn, som omhandlede forskellige feedback-former (fx formel feedback, uformel feedback, feedback gennem aflæsning af de studerendes fysiske reaktioner på aktiviteter osv.). Endvidere var formuleringen om optimale læringsmuligheder for ukonkret og forudsatte, at underviserens mål var at skabe læringsmuligheder. Udsagnet endte med følgende form: "Jeg giver de studerende en medskabende rolle som producenter af undervisningen ved at give plads til deres input (i forhold til opgaveløsning, forløb og indhold, arbejdsformer)."

For det tredje gennemførte vi endnu en pilottest, hvor 216 undervisere på pædagog- og læreruddannelserne i Danmark besvarede en udgave af spørgeskemaet. Dette gav dels en række skriftlige kommentarer, som både angik spørgeskemaets form og ordlyd, men også og især angik tilbagemeldingerne om den valgte metode, som tvinger respondenter til at rangordne en række udsagn. Dette metodiske greb viste sig at være uvant og udfordrende for respondenterne. Tilbagemeldingerne medførte en række ændringer, fx at vi justerede formatet, så respondenter kun skulle rangordne fire udsagn ad gangen i stedet for 16.

Denne pilottest blev også brugt til at teste besvarelsernes statistiske fordelinger. Vi testede blandt andet, om der var tilstrækkelig varians mellem de enkelte spørgsmål (alle skal helst ikke svare det samme), og om der var tilstrækkelig samvariens mellem spørgsmålene: Vil en respondent, der erklærer sig enig i fx det instruktivistiske udsagn ved ét spørgsmål, ligeledes tendere til at være enige i de øvrige spørgsmåls instruktivistiske udsagn?

Disse tre typer af pilottest medførte både større og mindre justeringer af spørgeskemaet. Derudover foregik der samtidig en række andre test i form af diskussioner med kollegaer, samtaler med studerende, læsning af artikler, deltagelse i konferencer og workshops. Alle disse møder fik indvirkning på den konkrete udformning af spørgeskemaet og medførte ligeledes justeringer af spørgeskemaet i større og mindre grad (4).

Diskussion

Formålet med artiklen har været at give læseren et indblik i, hvordan vi meningsfuldt er kommet frem til at kunne undersøge tilblivelsen og eksistensen af fænomenet Playful Learning i de undervisningspraksisser, der eksisterer på landets pædagog- og læreruddannelser. Undersøgelsen er først ved at nå i mål med selve dataindsamlingen, som er foregået fra marts 2022 til maj 2023 gennem i alt tre runder, hvor vi har fået alle ansatte undervisere på landets pædagog- og læreruddannelser til at besvare spørgeskemaet. Resultaterne af selve spørgeskemaundersøgelsen er ikke i fokus i denne artikel, men vil blive præsenteret fyldestgørende i kommende artikler.

Alligevel er enkelte indledende analyser særdeles relevante for denne artikel, og vi vil kort præsentere dem i det følgende. Udarbejdelsen af spørgeskemaet bygger på den tese, at der eksisterer fire typer af undervisningspraksis. Vores statistiske analyser af undervisernes besvarelser understøtter denne tese ved at indikere, at hver af de fire typer af undervisningspraksis opnår en vis tilslutning fra undervisere. Samtidig ser vi, at en given underviser *har en tendens til* at hælde mere til én af typerne end de andre.

Endelig antyder vores analyser, at undervisere sjældent kun benytter enten den ene eller den anden type praksis, men har en praksis, der er sammensat af alle fire typer undervisningspraksis.

Udviklingen af spørgeskemaet og resultaterne af disse indledende statistiske analyser, garanterer ikke, at vi rent faktisk indfanger fænomenet Playful Learning i al dets kompleksitet, men bestyrker os i, at vi har udviklet et spørgeskema, der kan differentiere mellem fire typer undervisningspraksis, som eksisterer på landets pædagog- og læreruddannelser.

I denne artikel har vi præsenteret en model for udvikling af spørgeskemaer. Den fremhæver den ikkelineære proces, som reelt har fundet sted. Tidligere har vi i vores refleksioner over arbejdet med at udvikle spørgeskemaer indimellem oplevet det som næsten pinligt, at vi ikke havde gjort arbejdet grundigt nok fra starten, fordi vi ikke havde en definition og en forståelse af delaspekter på plads, før vi gik i gang med at udvikle spørgsmål. Men i dag har vi erfaring fra en lang række projekter, også store internationale projekter, hvor vi har deltaget i og været vidne til processer, der på mange måder ligner den, som vi beskriver i denne artikel. Vi er derfor af den overbevisning, at der er tale om en almindelig praksis, som også bør være en anerkendt praksis. Vi har i denne artikel argumenteret for, hvorfor det bør være sådan.

Artiklen forsøger således ikke at beskrive en eksemplarisk proces, men skal snarere læses som et ærligt og realistisk billede af, hvor rodet og ikke-lineær en proces, det ofte er at udvikle spørgsmål til at indfange komplekse fænomener. Vi håber, at artiklen vil bidrage til en gennemsigtighed i denne centrale og kritiske del af den kvantitative forskning, som udviklingen af spørgeskemaet ofte er.

Det er ikke sikkert, at resultatet er det bedst mulige til at måle effekten af Playful Learning-programmet på landets professionshøjskoler, men vi føler os ret sikre på, at med spørgeskemaet og de definitioner og beskrivelser, som det har givet os anledning til at udvikle, er vi nået et stort skridt nærmere. Om ikke andet, så fordi andre kan tage udgangspunkt i disse tanker og kritisere og forbedre dem.

Slutnoter

1. https://books.google.com/ngrams/graph?content=playful+learning&year_start=1800&year_end=2019&corpus=en-2019&smoothing=1
2. <https://playful-learning.dk/om-programmet>
3. Virksomheden Rambølls rapporter er naturligvis skrevet af mennesker, men det fremgår ikke af rapporterne, hvem der har stået for arbejdet.
4. Vi bringer ikke det endelige spørgeskema i artiklen, men deler det hjertens gerne, hvis læseren måtte være interesseret.



Litteratur

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Dillman, D.A., Smyth, J.D. & Christian L.C.M. (2009). *Internet, Mail, and Mixed-Mode Surveys – The Tailored Design Method*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elbroe, C. & Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden – statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foug, S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfelt, M. (2022). Scenariedidaktik på tværs af roller, ting, tid og rum. I Foug, S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfelt, M. (red.). *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 43-62). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Groves, R.M., Fowler, F.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. (2. udg.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hansen, N.H.M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S.L. & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, H. & Rørbæk, L.L. (2022). Smoothing the path to practice: Playful learning raises study happiness and confidence in future roles among student teachers and student ECE teachers, *Studies in Educational Evaluation*, 74.
- Karoff, H.S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86.
- Krosnick, J. & Presser, S. (2010). Question and questionnaire design. I Marsdan, P.V. & Wright, J.D. (red.). *Handbook of Survey Research*. Bingley: Emerald.
- Lyager, M., Heiberg, T. & Lehmann, S. (2020). *PlayBook 1*. Aalborg: Bording.
- Madsen, B.S. (2008). *Statistik for ikke-statistikere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Malchow-Møller, N. & Würtz, A. (2011). *Indblik i statistik – for samfundsvidenskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. København: SFI.
- Rambøll Management Consulting (2019). *Baseline Evaluation of the Playful Learning Programme*. København: Rambøll Management Consulting.
- Reigeluth, C.M. & Carr-Chellman, A.A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base*. New York, NY: Routledge.
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I Engsig, T.T. (red.). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schrøder, V., Jørgensen, H.H. & Skovbjerg, H.M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26).
- Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 14(24).
- Sproule, L., Walsh, G. & McGuinness, C. (2021). Signalling playfulness: disguising work as play in the early years' classroom, *International Journal of Play*, 10(3), 228-242.
- Stephenson, W. (1953). *The Study of Behavior; Q-technique and its methodology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Walsh, G. & Fallon, J. (2019). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 41(4), 396-413.

Legeeksperimenter, refleksionsværksteder og fårehyrder:

Perspektiver på evalueringsmetoder i designbaseret forskning om udvikling af legende undervisning.

I denne reflekterende artikel undersøger og diskuterer jeg evalueringsmetoder i designbaserede forskningsprojekter med afsæt i kollaborativ og iterativ udvikling og evaluering af legeeksperimenter til undervisning ved pædagog- og læreruddannelsen. Disse eksperimenter er i nærværende projekt evalueret på to måder: For det første gennem kollaborative refleksioner og kvalificeringer i forskellige uddannelseskontekster med henblik på at udvikle legeformater. For det andet som iterative vurderinger af disse formater af praksiseksperter.

I artiklen fremstiller jeg de to tilgange som 1) refleksionsværksteder som evalueringsmetode til kollaborativ udvikling og 2) fårehyrning som designkvalificerende ekspertvurderinger. Til sidst diskuterer jeg praktiske anvendelsesmuligheder og metodologiske implikationer ved praksisnære og iterative evalueringsmetoder i designbaseret forskning om legende undervisning.

Nøgleord: evaluering; designbaseret forskning; legende uddannelse; uddannelsesforskning; dialogisk design

Introduktion og kontekst

Af en række nyere forskningsstudier og -overblikke fremgår det, at legende videregående uddannelse er et forsknings- og praksisfelt i udvikling. Det har som mål at fremme undervisning og uddannelse gennem fx eksperimenterende, kreative,

æstetiske og kunstneriske læreprocesser med teoretisk og filosofisk forankring i legs kvaliteter (Boysen et al., 2022; Holflod, 2022b; Jensen et al., 2021; Nørgård et al., 2017; Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

Legende tilgange i videregående uddannelse er ofte orienteret mod at projicere essensen af eller karakteristika fra leg ind i læringsaktiviteter og -kontekster.



Det handler fx om at indgå i åbne, usikre og eksperimenterende processer eller fagligt arbejde med kreative, undersøgende og æstetiske perspektiver (Holflod, 2023c; Nørgård, 2021; Sicart, 2014; Skovbjerg & Jørgensen, 2021).

I forskningsprogrammet Playful Learning Research Extension er der udgivet flere forskningsoverblikke, der blandt andet peger på, at sammenkoblingen af legende tilgange og formel uddannelse er udfordrende og krævende (Boysen et al., 2022; Holflod, 2022a; Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2021). Legende videregående uddannelse er som anvendt forskningsfelt præget af pædagogiske og didaktiske interventioner og eksperimenter, men det er udfordrende at evaluere interventioner med opmærksomhed på uddannelsers kompleksitet (Brown, 1992).

Derfor kan design og udvikling af legende pædagogik, undervisning og uddannelse nødvendiggøre kollaborative og iterative evalueringspraksisser (Dancu et al., 2011) for at udvikle og styrke sammenhænge mellem legende perspektiver og uddannelse såvel som mellem forskning og praksis (Boysen et al., 2022; James, 2022; King, 2018). I denne artikel undersøger jeg derfor evalueringsmetoder, som dels medtænker deltagere fra praksis som epistemiske partnere (Estalella & Criado, 2018), dels tilgår evalueringer af legeeksperimenter med inspiration fra "dialogisk designkultur" (Holflod, 2022c; Manzini, 2018).

Målet med dette er at modne og skærpe anvendelighed og relevans af legeeksperimenter i uddannelsespraksis gennem tæt og iterativt samarbejde med praktikere fra videregående uddannelser. Begrebet "legeeksperimenter" anvendes i denne artikel om designeksperimenter i uddannelse.



De er interventioner, som jeg i samarbejde med undervisere har udviklet med afsæt i perspektiver fra legende videregående uddannelse.

I artiklen tematiserer jeg kollaborative og iterative evalueringsmuligheder forbundet med legeeksperimenter i videregående uddannelse og eksemplificerer det gennem parafraseringer af empirisk materiale fra tværprofessionel udvikling og evaluering. Dette materiale stammer fra mit samarbejde med undervisere og konsulenter om at udvikle legeeksperimenter til tværprofessionelle uddannelsesaktiviteter mellem pædagog- og læreruddannelsen med viden fra legeforskning, didaktisk design og professionsuddannelse.

Jeg har efterfølgende faciliteret samarbejder og workshops med undervisere i både nationale og internationale undervisningskontekster. Målet har været en kollaborativ evaluering og videreudvikling af legeeksperimenterne (Holflod, 2023d; Holflod & Berg, 2022).

Målet med denne artikel er med afsæt i metodologiske og anvendelsesorienterede perspektiver på evaluering i designbaseret forskning samt praksisnære eksempler at reflektere over og fremskrive metoder til at evaluere legeeksperimenter og videreudvikle dem som robuste legeformater. Et format er her et udvidet legeeksperiment, og formatet udfolder eksperimentets kontekstuelle og situationelle vilkår, teoretiske og empiriske belæg samt operationelle perspektiver. Denne artikel skal derfor læses som en metodologisk, reflekterende artikel, som omhandler praktiske og evalueringsmæssige implikationer samt teoretiske opmærksomhedspunkter ved designbaseret forskning (Yan, 2020).

Artiklen bidrager dermed til forskningsfeltet om legende videregående uddannelse (på engelsk: playful higher education), og hvordan det kan evalueres praksisnært, og til aktuelle metodologiske diskussioner om at evaluere designbaseret forskning på uddannelsesområdet. Artiklen retter sig mod at besvare følgende forsknings spørgsmål:

Hvordan kan vi iterativt og kollaborativt evaluere legeeksperimenter i legende videregående uddannelse – og hvilke anvendelsesmuligheder og implikationer har det for teoriudvikling og praktisk kvalificering af interventioner i designbaseret forskning?

I artiklen indleder jeg med at rammesætte evalueringsperspektiver i designbaseret forskning og designeksperimenter i videregående uddannelse. Herefter fremstiller jeg tilgange til designbaseret forskning fra mit forskningsprojekt, et ph.d.-projekt mellem 2020 og 2023, og udfolder derfra konkrete metodiske greb i form af *kollaborative refleksionsværksteder i variable testmiljøer samt iterative vurderinger af praksiseksperter* som designkvalificerende evalueringer.

I artiklens analytiske afsnit viser jeg, hvordan et legeeksperiment, som er udviklet og afprøvet i tværprofessionelle uddannelseskontekster, kan kvalificeres gennem refleksionsværksteder. Herefter udfolder jeg, hvordan legeeksperimentet udvikles som et legeformat gennem dialog med praktiskere, der til sidst er med til at kvalificere legeformaterne gennem iterative ekspertvurderinger. I artiklens diskussion reflekterer jeg afslutningsvist over anvendelsesmuligheder og implikationer ved evalueringer af legeeksperimenter samt relationer mellem designprocesser, teoriudvikling og modning af interventioner.

Metodologiske anslag: perspektiver på evaluering i designbaseret forskning

I de sidste 20 år er designbaseret forskning blevet en fremtrædende tilgang i anvendt uddannelsesforskning med mål om at udvikle og innovere praktiske løsninger på autentiske problemer gennem kollaborative og iterative processer (Anderson & Shattuck, 2012; Holflod, 2022c). Designbaseret forskning er en fleksibel metodologi, der forener designeksperimenter, teoriudvikling og praksisinnovationer med henblik på at adressere ofte komplekse problemstillinger i uddannelse (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019).

Designeksperimenter er her centrale elementer (Brown, 1992; Design-Based Research Collective, 2003), hvor testning og evaluering af dem kan bevæge sig mellem kvalitative og kvantitative metoder samt formative og summative evalueringsformer. Hensigten er at undersøge et givent designs (fx didaktisk design, pædagogisk eksperiment eller uddannelsesdesign) robusthed og sammenhæng med dets både praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014). Wang og Hannafin (2005) beskriver designbaseret forskning som 1) pragmatisk, 2) "grounded", 3) interaktiv, iterativ og fleksibel, 4) integrativ og 5) kontekstuel. I et evalueringsspektiv er det blandt andet væsentligt, at designbaserede forskningsprocesser betoner kollaborative relationer mellem forskere og praktikere som afgørende aspekter i skabelsen af potentielle forandringer i praksis (Christensen et al. 2012; Design Based Research Collective, 2003). Det implicerer nære forbindelser mellem designprocesser og de kontekster, som forskningen udføres i (Wang & Hannafin, 2005).

Designbaserede forskningsprojekter følger ofte forskellige modeller i forskning og udvikling – præget af faser med kontekst- og domæneundersøgelser, udvikling og design, eksperimenter og implementering samt evaluering og refleksion (se fx Christensen et al., 2012; Goff & Getenet, 2017; McKenney & Reeves, 2019).

Denne artikel er navnlig orienteret mod evaluering og reflekterende processer i designbaseret forskning *efter* tentative afprøvninger af designeksperimenter. Det er et fællestræk i designbaseret forskning, at disse processer har konkluderende elementer med muligheder for både videnskabelige resultater, såsom teoretisk udvikling og designprincipper, og praktiske resultater såsom artefakter, pædagogiske formater og didaktiske design (Design-Based Research Collective, 2003: 6; Štemberger & Cencič, 2014: 68). Målet er her reflekterende og generaliserende med ambitioner om at udforske et givent designs eller eksperiments kvaliteter og robusthed samt dets mulige relevans for andre kontekster (Christensen et al., 2012: 14). I dette fremtræder imidlertid en videnskabelig fordring, hvad angår designbaseret forskning, om at tage ansvar for både forskningsmæssig og praktisk transparens og anvendelighed:

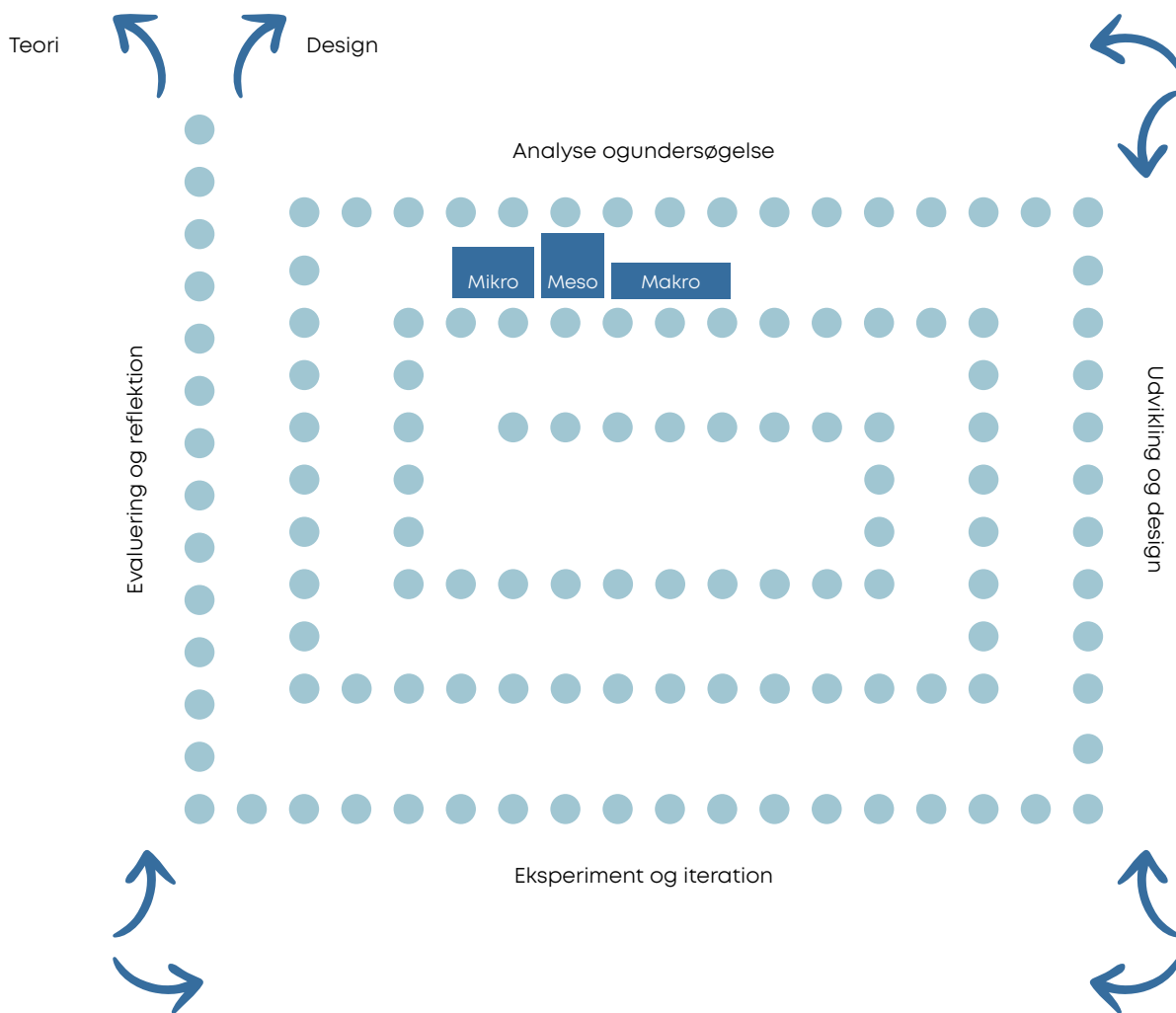
(...) the learning-sciences community needs to take responsibility for creating standards that make design experiments recognizable and accessible to other researchers, and for developing an infrastructure that can support summative evaluation

(Collins et al., 2004: 16).

Evalueringsprocesser i designbaseret forskning handler om at afprøve interventioner i naturalistiske kontekster for at danne robuste forståelser af dem med henblik på at kvalificere teoretiske bidrag (Design-Based Research Collective, 2003). Samtidig implicerer den nære relation mellem teori og praksis – mellem konkrete eksperimenter og teoriudviklende processer, at interventioner ikke i sig selv skaber teoretiske bidrag, og at teori uden praksisnærhed mangler såkaldt "proof of concept" (Easterday et al., 2016: 131). Barab & Squire diskuterer i forlængelse af dette, at det ikke er tilstrækkeligt i designbaseret forskning at demonstrere lokal og praksisnær anvendelse: "Design scientists must draw connections to theoretical assertions and claims that transcend the local context" (Barab & Squire, 2004: 8).

Denne artikel er baseret på et treårigt designbaseret forsknings- og udviklingsprojekt på tværs af pædagog- og læreruddannelsen i forbindelse med mit ph.d.-forløb (2020-23) – med forskellige selvstændige studier, talrige didaktiske design og adskillige legeeksperimenter. I projektet praktiserer jeg designbaseret forskning som en kollaborativ, integrativ og grundlæggende relationel metodologi præget af nært samarbejde med praktikere og multiple metoder i undersøgelser og dokumentation (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005). I projektet visualiserer og operationaliserer jeg desuden designbaseret forskning som fire forskellige – både rekursive og iterative – faser, som illustreres i figur 1 (Holflod, 2023d).





Figur 1. Visualisering af processer og faser.

I denne artikel fokuserer jeg på evaluerende og reflekterende processer, hvor jeg sammen med praktikere har undersøgt og diskuteret indledende afprøvninger og iterationer af legeeksperimenter i tværprofessionelle undervisningsforløb. Disse kollaborative evalueringsprocesser – på tværs af forskning og praksis – har bidraget til at understøtte teoriudvikling om legende videregående uddannelse såvel som konkret modning og kvalificering af legeeksperimenter.

Når interventioner udvikles i designbaseret forskning, er kollaborative evalueringer og refleksioner ofte uformelle, kontinuerlige og formative (McKenney & Reeves, 2019: 161-62). I denne artikel tematiserer jeg i stedet målrettede og formaliserede evalueringer til at undersøge og styrke gennemførte legeeksperimenter.

Denne formalisering tilgår jeg i projektet ved at afprøve og evaluere projektets legeeksperimenter i forskellige uddannelses kontekster med både formative og summative elementer for at skabe viden om deres indvirken på både praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014: 321).

McKenney og Reeves (2019) argumenterer for, at evaluering i designbaseret forskning kan forstås som alpha-, beta- og gammatestning af designinterventioner. Alphatestning handler om indledende vurderinger af designidéer for at fastslå robusthed og gennemførlighed, mens betatestning undersøger et eksperiments lokale anvendelighed og kontekstuelle betingelser. Gammatestning handler om at bestemme dets effekter og virkninger (McKenney & Reeves, 2019: 167-68).

I dette perspektiv udfolder jeg i artiklen navnlig *gammatestning*, da jeg fremstiller og diskuterer nye kollaborative afprøvninger og evalueringer af eksperimenter, som allerede er foretaget i undervisningsforløb på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Cobb et al. (2003) plæderer for, at nye forståelser og designmuligheder kan manifestere sig gennem iterative designprocesser med deltagere fra praksis. Jeg tilgår designbaseret forsknings- og udviklingssamarbejde mellem forskning og praksis som dialogiske fællesskaber (Holflod, 2022c), hvor udvikling og evaluering af legeeksperimenter muliggøres i dynamiske, flerstemmige, demokratiske og spændingsfyldte processer (Bakhtin, 1981; DiSalvo, 2022; Olesen et al., 2018).

Med afsæt i dialogisk tænkning og teori anvender jeg begrebet "dialogisk designkultur" (Manzini, 2018) om et relationelt foretagende mellem deltagere, hvor det er relationer mellem fænomener, der er ontologisk interessante – og i mindre grad fænomenerne i sig selv. Det implicerer, at viden og erfaring udvikles i sociale og dialogiske sammenfiltringer mellem multiple stemmer (såsom ideologier, tematikker, diskurser og værdier) som dynamisk og kontinuerlig betydningsdannelse. De videnskabsteoretiske orienteringer retter sig her mod dialogisk materialisme, hvor ikke alene deltagerne i evalueringskontekster påvirker fx designartefakter og eksperimenter, men hvor disse også gør noget ved og påvirker deltagerne (Shotter, 2013; Wegerif, 2022).

I dialogisk designkultur anskues deltagerne, her både forskere og undervisere, som et kollaborativt udviklingsfællesskab. Jeg er her inspireret af eksperimentel etnografi og begrebet epistemisk samarbejde, hvor deltagere er ligeværdige samarbejdspartnere i fælles problematisering af felten, og hvor forskning og udvikling er kollaborativ i sin relationelle form samt eksperimenterende i sin omgang med at skabe viden sammen (Estalella & Criado, 2015: 3-4; Estalella & Criado, 2018: 6-11).

Evalueringsmetoder: variable testmiljøer og fagfælleevalueringer af praksis

I denne artikel undersøger og reflekterer jeg over praksisnære, kollaborative og iterative evalueringsmetoder i designbaseret forskning.

Jeg er her optaget af, hvordan interventioner med legeeksperimenter kan vurderes og modnes i tæt samarbejde mellem forskning og praksis og derigennem udvikles som legeformater.

I artiklen begrebsliggør og realiserer jeg kollaborativ evaluering og videreudvikling af legeeksperimenter gennem gammatestning og ekspertvurderinger på to forskellige måder: som refleksionsværksteder i variable testmiljøer og som fårehyrning af legeformater. Et refleksionsværksted er i denne kontekst et kollaborativt evalueringsrum, hvor forskning og praksis sammen afprøver og reflekterer over en given intervention, et legeeksperiment.

Når jeg italesætter *variable testmiljøer*, handler det om, at jeg anvender denne evalueringsform til at afprøve, undersøge, problematisere og iterere eksperimenter på tværs af forskellige uddannelseskontekster med forskellige deltagende praktikere. På baggrund af disse tværkontekstuelle evalueringsprocesser og indsigter herfra har jeg efterfølgende sammenskrevet fælles diskussioner og kvalificeringer af eksperimenter til *legeformater* og anvendt fagfælleevalueringer med praksiseksperter til at vurdere og styrke dem.

Min forskningshensigt med at anvende disse forskellige og komplementerende evalueringsmetoder er dels at undersøge og kvalificere legeeksperimenter og deres robusthed i forskellige kontekster, dels at udvikle legeformater som praktiske bidrag – og at skabe teoretiske indsigter i dialogiske designkulturer og epistemisk samarbejde med deltagerne (Estalella & Criado, 2018).

I de følgende afsnit udfolder jeg, hvad refleksionsværksteder i variable testmiljøer er, hvordan jeg har praktiseret dem, og hvordan jeg har inddraget praksiseksperter i fagfælleevalueringer af legeformater. I dette designbaserede forskningsprojekt har jeg sammen med undervisere fra pædagog- og læreruddannelsen udviklet, gennemført og itereret talrige legeeksperimenter, og vi har processuelt reflekteret over de givne eksperimenter lokalt anvendelighed, implikationer, styrker og svagheder.

I disse processer har vi vurderet, at nogle af legeeksperimenterne har vist sig særligt relevante for legende undervisning på tværs af pædagog- og læreruddannelsen med mål om at facilitere og styrke kommunikation, deltagelse, relationer og samarbejde. Det er de udvalgte eksperimenter, som er blevet ført videre ind i refleksionsværksteder. Disse værksteder har jeg tilrettelagt og gennemført i både nationale og internationale uddannelseskontekster med mål om at udforske og vurdere interventioner *gennem* interventioner sammen med fageksperter (undervisere, ledere og konsulenter) inden for legende videregående uddannelse.

Refleksionsværkstederne er sammenlignelige med fokusgrupper, som kvalitativ metode i designbaseret forskning – med mål om at artikulere, udfolde og kvalificere interventioner samt erfaringer med dem (McKenney & Reeves, 2019: 178-79). Det har desuden ligheder med *designcrits* (kortform for design critiques) som fælles evalueringer af designidéer og designinterventioner samt *akademiske designstudioer*, der med teoretisk afsæt i Donald Schön fokuserer på kollaborativ ”refleksion-i-handling” (Cennammo & Brandt, 2012: 842-43).

Refleksionsværkstederne adskiller sig dog alligevel fra ovenstående, når både forsker og deltager aktivt afprøver legeeksperimenter som afsæt for evaluering af dem. Jeg har konkret og generelt tilrettelagt refleksionsværkstederne som 1) introduktion til og afprøvning af et legeeksperiment, 2) fælles udforskning af eksperimentet gennem designspørgsmål og refleksions spørgsmål in situ og 3) afsluttende diskussion og kritik.

I denne artikel fokuserer jeg på et specifikt legeeksperiment, som senere er udviklet som legeformat til at illustrere og diskutere anvendte evalueringsformer i mit forskningsprojekt. Det pågældende legeeksperiment er ét blandt ni eksperimenter, der er udviklet som legeformater. Det hedder ”Moodboards – symbolske repræsentationer og konstruktioner” (se bilag: Legeformat #1). Legeeksperimentet er først afprøvet i tværprofessionelle uddannelsesforløb med studerende.

Det er derfra genafprøvet og evalueret i to refleksionsværksteder i en dansk uddannelseskontekst i tværprofessionelle miljøer på en professionshøjskole (med 10 undervisere og konsulenter fra pædagog- og læreruddannelsen), og det er til sidst gennemført og evalueret i tre refleksionsværksteder i tværfaglige britiske universitetsmiljøer (med mellem 15-25 deltagende undervisere fra forskellige fagmiljøer) med designiterationer mellem hvert refleksionsværksted. Idet jeg undersøger legeeksperimentet i forskellige kontekster og testmiljøer, anskuer jeg processen som komparative designeksperimenter, hvor samme genstandsfelt undersøges i forskellige intervenerende kontekster (Krogh et al., 2015).

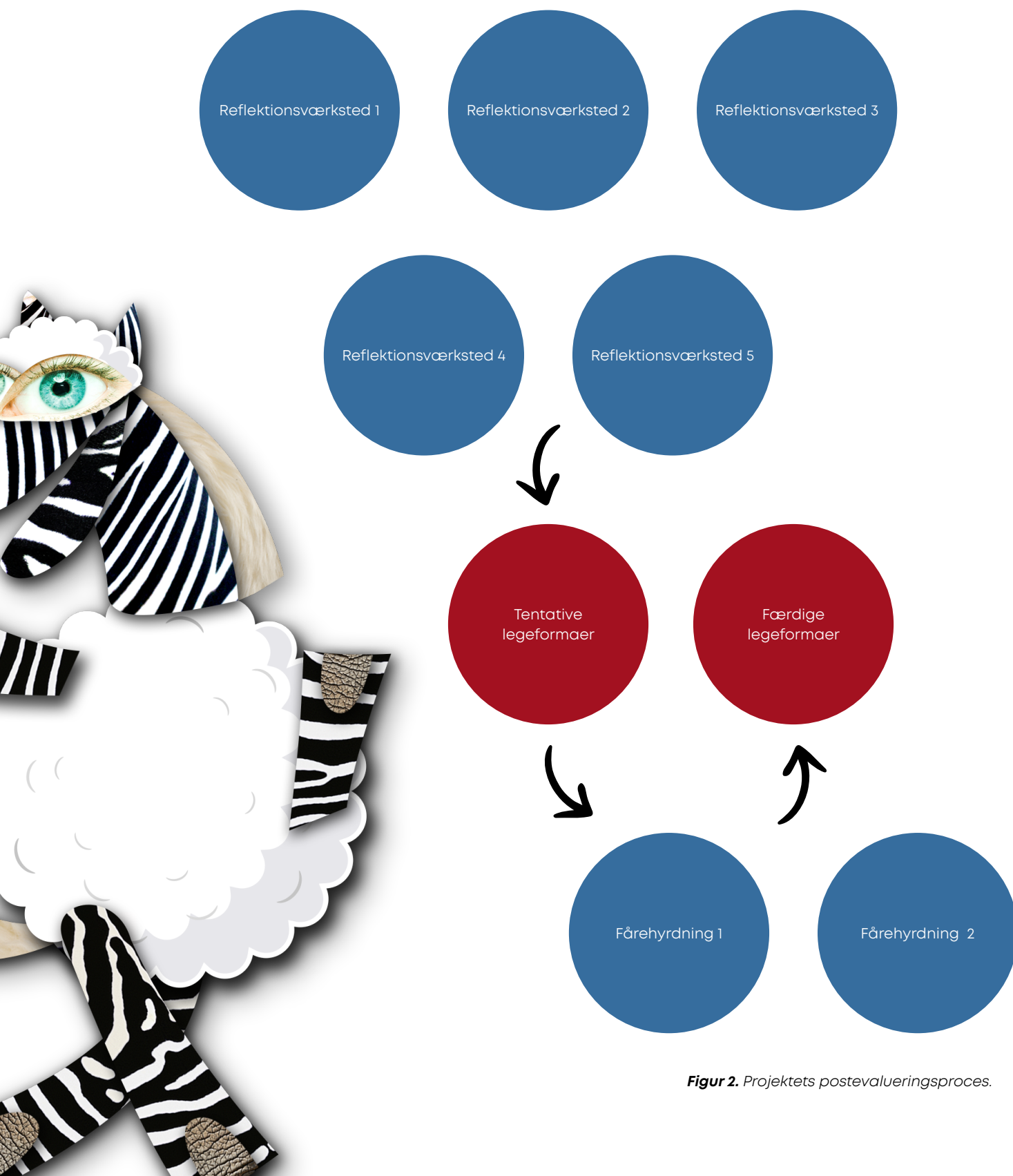
Gennem evaluerende processer i refleksionsværksteder har jeg sammen med praktikere diskuteret og kvalificeret legeeksperimenter for derefter at udfolde og materialisere det som et legeformat. Et legeformat er et pædagogisk format og designmønster (Goodyear, 2005), der adskiller sig fra et legeeksperiment ved at inkludere og fremskrive kontekstuelle, situationelle, refleksive, processuelle og designorienterede beskrivelser og diskussioner, som rækker ud over et legeeksperiments didaktiske fremstilling af, hvorfor og hvordan det udføres.

Legeformaterne er herfra formidlet til to fageksperter – en læringsdesigner i videregående uddannelse samt en forsker og udvikler i legende professionsuddannelse – med henblik på iterative ekspertvurderinger og mere summativ designkvalificering. Denne tilgang til evaluering er inspireret af *fårehyrdning* som udviklings- og evalueringsmetode, hvor eksperter fra praksis løsningsorienteret kommenterer og diskuterer designmønstre og -formater (Harrison, 2006). Her får forfatteren (fåret) feedback fra praksiseksperter (fårehyrder), der vurderer legeformaterne med henblik på afsluttende kvalificering og formidling. De valgte evalueringsformer er i dette projekt således iterative og formative evalueringer, refleksionsværksteder, der fører til mere summative og afsluttende evalueringer i form af fårehyrdning.



I både refleksionsværksteder og processer med fårehyrning er det en central hensigt at inddrage relevante deltagere i evalueringerne for at udvikle

og påvirke teoretisk og praktisk tænkning gennem indsigter og viden fra praksis. Den samlede proces for projektets evalueringer er visualiseret i figur 2.



Figur 2. Projektets postevalueringproces.

I forskningsprojektet anvender jeg forskellige empiriske metoder – i tråd med designbaseret forskning som integrativ tilgang – til at producere viden om deltagernes perspektiver på legeeksperimenter. Til refleksionsværkstederne har jeg dels skrevet feltnoter som deltagende observatør, indsamlet skriftligt og visuelt materiale, som er produceret under værksteder (såsom beskrivelser, korte deltagerrefleksioner eller visuelt materiale i form af billeder af processer og produkter), samt lydoptaget (og efterfølgende transskriberet) evalueringssamtaler. I forbindelse med fårehyrning hentes det primære empiriske materiale fra (mail) korrespondancer med tidligere nævnte fageksperter, fra deres kommentarer i dokumenter og fra annoteringer og refleksioner over kommentarer, hvilket er foregået i dynamiske dokumenter i Google Docs.

Med inspiration fra refleksiv tematisk analyse har jeg kodet det empiriske materiale og derved konstrueret og udviklet temaer gennem dels deskriptive og interpreterende, dels semantiske og latente (Braun & Clarke, 2021) analysestrategier – eller med andre ord mellem specifikke empiridrevne og generelle teoridrevne tilgange (Brandt & Sprogøe, 2019: 74-75).

De efterfølgende afsnit i denne artikel og deres analytiske pointer er baseret på komparative læsninger og parafraseringer af det empiriske materiale. Først eksemplificerer jeg, hvordan dette projekts evalueringsmetoder har bidraget med designkvalificerende perspektiver på legende interventioner i videregående uddannelse. I første del fremstiller jeg, hvordan disse processer muliggør udviklinger fra enkeltstående legeeksperimenter gennem flere iterationer til mere fleksible og tværkontekstuel vurderede legeformater og disses relationer til både robust teoriudvikling og modnede interventioner. I anden del udfolder jeg navnlig muligheder for at kvalificere eksperimenter form og indhold gennem fårehyrning som iterative ekspertvurderinger af praktikere.



Billede 1. Kollektive refleksioner.

Erfaringer fra refleksionsværksteder som kollaborativ udviklings- og evalueringsmetode

Det kan være udfordrende at indkredse og evaluere legs kvaliteter i uddannelsessammenhænge (Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Nørgård et al., 2017)

og samtidig udvikle robuste interventioner såvel som teorier (Nørgård & Moseley, 2021). I dette projekts refleksionsværksteder har jeg sammen med deltagere fra uddannelsespraksis reflekteret over og videreudviklet forskellige legeeksperimenter, hvilket blandt andet har været de førnævnte kollaborative moodboards. Et moodboard minder om en collage, hvor forskellige modaliteter – såsom tekst, billeder og materialer – anvendes til at skabe en kollektiv æstetisk repræsentation af et emne eller problemfelt gennem deltagernes erfaringer, sansninger, følelser og viden.

I forskningsprojektets tidlige interventioner tilrettelagde jeg dem sammen med undervisere som todimensionelle – både analoge og digitale – konstruktioner. I refleksionsværkstederne blev det imidlertid et centralt fælles fokus, hvordan de dels kunne udvides tredimensionelt som objektmedieret kommunikation og refleksion (Roos, 2006), dels kunne udvikles som mere legende og æstetiske udtryksformer. Derfor itererede jeg sammen med undervisere legeeksperimentet som konstruktionsleg om, hvordan fælles skabte objekter kan mediere samtaler og relationer – og dermed muliggøre mere abstrakte udtryksformer.

I evalueringerne var det et fælles fokusområde, hvordan legende pædagogik og undervisning tydeligt kan forbindes til faglige og uddannelsesmæssige mål, hvilket jeg tidligere har fremhævet som en central opmærksomhed i legende videregående uddannelse.

(Boysen et al., 2022; Holflod, 2022b).

Nok erfarer og artikulerer deltagerne i refleksionsværkstederne, at legeeksperimentet er meta-fagligt anvendeligt og meningsfuldt, men det skal udkrystalliseres i selve designet, hvordan de kropslige og æstetiske processer kan kontekstualiseres fagligt. Og med andre ord: Hvordan legende pædagogik og undervisning kan stilladsere faglige refleksionsrum, hvor oplevelser og indsigter fra legende processer samles op, giver retning og ikke blot muliggør pædagogiske mål, men også synliggør anvendelighed for faglige mål.



Billede 2. Moodboard på balancebræt.

De deltagende praktikere artikulerer i refleksionsværkstederne didaktiske behov for øget stilladsning, kontekstualisering og rammesætning, idet leg har approprierende kvaliteter (Sicart, 2014), som også kommer til udtryk i legende undervisning. Her kan legende processer potentielt over-

skygge mål med uddannelse og undervisning, hvis disse to elementer ikke sammenkobles løbende og tydeligt (Holflod, 2023a).

I de designkritiske faser diskuterede vi legeeksperimentets affordanser – og hvordan det kunne forbedres ved at give plads til flere og muligvis marginaliserede stemmer og udtryksformer. Det medvirkede ligeledes til et iterativt fokus på at udfolde og anvende symbolsk formsprog som afsæt for at muliggøre anderledes kommunikative strategier (Roos, 2006; Holflod, 2023b).



Billede 3. Moodboard på gulv.

Derfor blev legeeksperimentet udviklet som et mere kropsligt og æstetisk eksperiment, der integrerede rummet: Moodboardet gik fra at være noget, der blev skabt på papir eller at være på en skærm til i sidste iteration at være et eksperiment, som kunne foregå på bordet, på gulvet, i installationer og andre tænkelige steder.

Gennem erfaringer fra fem refleksionsværksteder udvikler jeg til sidst moodboards som legeeksperiment til et legeformat, der integrerer kollaborative erfaringer og refleksioner for at skærpe eksperimentets fleksibilitet, relevans og anvendelighed for praktikerne.

I udviklingen og gennemførelsen af legeeksperimenter og refleksionsværksteder har et væsentligt formål været at skifte kontekster, som jeg kalder *variable testmiljøer*, hvor eksperimenter undersøges, afprøves og evalueres formativt, iterativt og som "refleksion-i-handling" i epistemiske partnerskaber med deltagere fra praksis. Det betyder, som nævnt i artiklens præsentation af metoder, at et legeeksperiment er afprøvet og evalueret i flere forskellige nationale og internationale uddannelseskontekster.

Hensigten med dette er at udvikle robust teoretisk viden og kvalificere eksperimenter i epistemiske samarbejder, hvor deltagernes flerstemighed og forskellighed ses som potentialer til at styrke designprocesser (Holfod, 2022c). Ved at udforske og evaluere et eksperiment i flere testmiljøer – og deri undersøge både teoretisk og begrebslig forankring og udvikling samt praktiske anvendelsesmuligheder – skabes der et metodologisk rum til at kvalificere teoriudvikling som mere end lokal og kontekstuel viden.

Det er i designbaseret forskning en metodologisk fordring at demonstrere både anvendelse i og forandring af praksis samt teoretisk udvikling (Barab & Squire, 2004). McKenney og Reeves (2019: 39-40) diskuterer, hvordan designbaserede forskningsprojekter kan udvikle tre former for teori; lokal teori, "middle-range"-teori og "high-level"-teori, hvor sidstnævnte sjældent udvikles i designbaseret uddannelsesforskning. De fremhæver, at lokal teori ofte produceres gennem et begrænset antal manifestationer af et fænomen eller en intervention, som fører til kontekstsensitiv og domænespecifik viden, mens middle-range-teorier udvikler viden gennem forskellige kontekster og flere interventioner.

I et sådant perspektiv er dette projekts legeformater et praksisbidrag i designbaseret forskning, som udtrykker operationelle perspektiver på middle-range-teorier om sammenhænge mellem legende pædagogik, objektmediering og dialogisk undervisning (Holfod, 2023d). Det er blevet muligt ved kollaborativ udvikling og iterativ evaluering af legeeksperimenter på tværs af kontekster i uddannelser.

Erfaringer fra fårehyrning som designkvalificerende ekspertvurderinger

Da jeg med afsæt i refleksionsværksteder og kontinuerlige afprøvninger af legeeksperimenter i forskellige kontekster havde udviklet legeformater, inviterede jeg to praksiseksperter til at vurdere dem med henblik på at kvalificere deres form og indhold gennem perspektiver fra læringsdesign og legepædagogisk forskning og udvikling. Harrison (2006) fremstiller processer med fårehyrning som refleksive og konstruktive evalueringer af designmønstre, som i nærværende kontekst er pædagogiske legeformater.

Det fremføres, at det er hyrden, der kender fåret; at førstnævnte er kritiker og sidstnævnte er i en sårbar position, hvilket har indflydelse på deres gensidige kommunikationsmuligheder. Jeg har i dette evalueringsforløb konkret håndteret kommunikation gennem løbende mailkorrespondancer om muligheder for kvalificering samt ved annotering af hyrderne i formaterne i Google Docs. Disse direkte kommentarer til udfoldelse, omstrukturering, forbedring eller forandring er fx guidet af principper om *Half a Loaf* og *Big Picture*. De handler om, at ekspertvurderingen bør komme i mindre bidder og må gå fra de største udfordringer til trivialiteter samt vurdere og give feedback på problem og løsning først (Harrison, 2006).

Da legeformatet er en materialisering af længerevarende iterative udviklings- og interventionsprocesser, og processerne med fårehyrning havde delvist summativ karakter, var en væsentlig del af praksiseksperternes vurderinger forslag til anderledes strukturering, så form og udtryk tydeligere understøttede formatets indhold. De to hyrder kom som nævnt fra forskellige fagområder og med forskellige vidensperspektiver, som muliggjorde, at der dels kunne integreres viden fra forskellige discipliner i legeformaterne, dels kunne skabes tætte koblinger til den praksis eller de praksisser, som legeeksperimentet kunne udføres i. Det svarer til andres forskningserfaringer med fårehyrning, hvor et designmønster skabte muligheder for, at eksperterne kunne vurdere dets anvendelighed i andre kontekster (Rusman et al., 2011).

Legeformat #2 Moodboards - Symboliske repræsentationer og konstruktioner	
Overblik? Et moodboard er en sammensætning af materialer, billeder og ord som en tredimensionel konstruktion og repræsentation af følelser, erfaringer, tanker og oplevelser. Som kollaborativt eksperiment er hensigten at samarbejde om at gøre form til en idé, et problem eller et perspektiv - og dermed bliver det kollektive emotionelle og erfaringsbaserede visualisering af disse. Eksperimentet er peget af perspektiver fra objekt-medieret kommunikation og refleksion, arbejde med æstetiske og symboliske repræsentationer af sproglige konstruktioner - og et fokus på kollaborative konstruktionslege. Konteksten for legeeksperimentet er, at studerende i tværprofessionel samarbejde i uddannelsen ikke altid formår at mødes verbalt og tålmodigt, da de opererer med forskellige sprog for pædagogik, didaktik og praksis. Eksperimentet er målet at formidle en problemstilling eller et princip (fx fra småtalk) som en symbolisk repræsentation og konstruktion af det samt den oplevede multiplicitet i professionsperspektiver. Det bygger på antagelser om, at det verbale sprog ikke nødvendigvis kan indtage alt, man ønsker at formidle eller udtrykke - og at et kreativt-æstetisk formprog muligvis kan udfolde, udvide og nuancere et kollektivt multiple perspektiver. Det bliver et kreativt-æstetisk og legende samarbejde for tværprofessionel samarbejdsløsning og uddannelse. ==== Designproblem: Hvordan kan vi facilitere og udfolde kommunikation i tværprofessionel samarbejde i uddannelsen gennem symbolisk formprog? ==== I kollaborative undersøgelser af mulige løsninger med undervisere blev legeeksperimentet om moodboards udviklet som løsning på designproblemet. Eksperimentet er afprøvet 21 gange med forskellige udtryk, metoder eller ensartede sammensætninger. Konkret er det afprøvet fire gange i tværprofessionel læsegrænse, to gange i tværprofessionelle undervisningsforløb, en gang i en faglig refleksionsworkshop med undervisere og konsulenter fra en professionshøjskole og to gange ved bachelorkonferencer. Rækkevidden for eksperimentet er 250-undersøgende og 40-undervisere ved lærer- og pædagoguddannelsen samt universiteter. Legeeksperimentet startede som en kollaborativ øvelse med fokus på at skabe en plakat eller collage, men er senere blevet mere orienteret mod at arbejde rummet, den udføres i. Det betyder, at senere iterationer af moodboards konstrueres på borde, gulve og vægge - hvor som helst og under tiden nærmer sig konstruktive og æstetiske installationer. Moodboards er som legeeksperiment evalueret efter hver afslutning med deltagere for at indfange umiddelbare oplevelser med processen og dens potentialer og begrænsninger. I evalueringen er det blevet fremhævet, at det er vigtigt at kontekstualisere øvelsen - og moodboardet - i relation til uddannelsesforståelse, professionsrettede indsigter og/eller didaktiske intentioner. Eksperimentet finder videnskabeligt belæg i bl.a. objekt-medieret kommunikation som kollaborativ betydningsskabelse gennem fælles skabelse af objekter (Rosa, 2006) samt "messy talk" og perspektiver på at udvide og forankre tværfaglig og/eller tværprofessionel kommunikation og meningsdannelse gennem visualisering og materialiteter (Dorrick & Neff, 2011). ==== Hvordan gør man? Det starter med papir, karton, baller, fjer, tape, klister, figurer, snar, m.v. som deltagere finder relevante for at udtrykke sig gennem et æstetisk formprog - og hvor en kollaborativ og blide fælles og personlig symbolisk konstruktion. Målet er at tage et eksisterende princip, problem eller perspektiv og udfolde det gennem et andet formprog som indfange erfaringer, følelser, stemninger, oplevelser, tanker m.v. Konstruktionen slutter, når deltagere oplever, at deres moodboard indfanger og symboliserer deres fælles perspektiver, når intentionen med konstruktionen opleves symbolisk kommunikation.	1 Forfatter Hvem er modtager? Det er måske relevant for nogle - ikke så meget mig. Jeg er mere interesseret i din beskrivelse ovenfor.) 2 Forfatter Rykte dette længere op i starten? Det er i hvert fald vigtigt for mig, at jeg ved konteksten det er udviklet og testet i.) 3 Forfatter Fedt! 4 Forfatter Jeg ved at det at skabe et fællessprog i det tværprofessionelle kan få professionerne til at mødes og få en forståelse for hinanden, men jeg kan ikke lade være med at tænke på om det også løser den bagvedliggende samfunds-mæssige distance der er mellem professionerne? Ved du noget om det? 5 Forfatter Men det er vel ikke en løsning? Det samme gør sig vel gældende for hvor mange der har afprøvet dette legeformat. Forfatter Jeg under mig over at det fremstår som om der kun er en enkelt løsning på et problem. Det virker på mig som om løsningen er lavet førend problemet er formuleret. Jeg ved godt at du senere præsenterer messy talk, men det giver mig ikke nogen nyttig information. 6 Forfatter Jeg synes, det er lettere at læse, når teoriargumentet kommer til sidst. Og ovenfor har du beskrivelsen af eksperimenterne og evalueringen/justeringen af eksperimentet 7 Forfatter I beskrivelsen af hvordan man gør, mangler jeg en sidesfaktor. Hvor lang tid skal man bruge på denne aktivitet, så det bliver meningsfuldt og at man rent faktisk når til moodboard-delen?

Billede 4. Fårehyrers første evaluering.

Med afsæt i min metodologiske og videnskabs-teoretiske position i forskningsprojektet kan så-danne både processuelle, iterative og afsluttende evalueringsmetoder vurderes at understøtte dialogiske designkulturer. Det betyder, at fler-stemmighed og forskelle mellem stemmer (om fx læringsdesign, lege-teori, praktisk anvendelighed eller kontekstuel relevans) forstås som kvalificerende for formidling og udtryk i legeformater.

Når disse processer med fårehyrning er frugtbare, når jeg fx inviterer praktikere ind som medforskere og kritikere, åbnes et "dialogisk rum" (Wegerif, 2022), som ikke blot handler om at udveksle perspektiver. Det muliggør snarere, at man kan påkalde og inkludere fårehyrernes mange stemmer, hvor eksper-tvurderinger som kritiske evalueringer af praksis skaber muligheder for at kvalificere anvendelighed og gennemførlighed af legeeksperimenter i for-skillige uddannelseskontekster.

Med denne artikel reflekterer jeg således over, hvordan jeg som designbaseret forsker iterativt og kollaborativt har udviklet et legeeksperiment gennem forskellige evaluerende situationer -

gennem flere refleksionsværksteder og processer med fårehyrning, hvor adskillige og forskellige stemmer er inviteret ind som epistemiske partnere. Det "færdige" legeeksperiment (og deraf legefor-mat) er dermed udtryk for multiple stemmer fra forskellige deltagere med forskellige faglige og kontekstuelle perspektiver samt teoretiske og di-daktiske positioner. Det kvalificerer anvendeligheden og gennemførligheden af legeeksperimenter i forskellige uddannelseskontekster.

Diskussion og opsamling

I denne artikel har jeg kort undersøgt og reflek-teret over kollaborative evalueringsmetoder med metodologisk relevans for designbaseret forskning til udvikling og kvalificering af legende undervis-ning og pædagogik i videregående uddannelser - og navnlig til at nærme mig en besvarelse af artiklens forskningsspørgsmål.

Med artiklen viser jeg, hvordan bestemte evalue-ringsmetoder kan integreres i udvikling af legende videregående uddannelse - og argumenterer for, at praksisnær evaluering er nødvendig for at



skabe og formidle robuste pædagogiske interventioner. I forlængelse af dette fremstiller jeg i artiklen særligt tre perspektiver til evaluering af eksperimenter og interventioner i legende videregående uddannelse.

1. Åbne, iterative og kollaborative evaluerings- og designprocesser i forskellige kontekster muliggør dels teoriudvikling, som rækker ud over lokale teorier, dels designmodning med praksis..
2. En dialogisk designkultur kan åbne for et udviklings- og evalueringsrum, hvor flerstemmighed og epistemisk samarbejde med praksis kvalificerer legeeksperimenter og legeformater mellem forskning og praksis.
3. Materialisering af legeformater som udvidede og kontekstualiserede beskrivelser af legeeksperimenter muliggør overførbarhed mellem kontekster, hvori eksperimenter og formater kan anvendes.

Både refleksionsværksteder og ekspertvurderinger er iterative og kollaborative – og også tidskrævende. Det påvirker, hvordan de kan anvendes som metoder til evaluering, om end de kan kvalificere udvikling og anvendelighed af legende interventioner i videregående uddannelse (Dancu et al., 2011). De iterative processer er imidlertid en del af designbaseret forsknings generaliseringspotentialer – til vurdering af en interventions robusthed på tværs af kontekster (Christensen et al., 2012).

En metodologisk nøgleudfordring i evalueringsprocesser i designbaserede forskningsprojekter er, at forskeren har flere funktioner: Jeg er fx i dette projekt både designer, forsker, intervenserende, evaluerende og dokumenterende. Christensen et al. (2012) peger hertil på nødvendigheden af at forholde sig til Hawthorne-effekten – og dermed de effekter, som forskning altid har på deltagere (og hvilken viden, den afstedkommer), når de ved, at de er deltagere i forskning.

I artiklen har jeg fremstillet relationer mellem forskning og praksis – og koblinger mellem evaluerende metoder til at modne og kvalificere designviden og eksperimenter i legende videregående uddannelse. Jeg er ansporet af et metodologisk imperativ om, at praksisnær udvikling kræver praksisnært samarbejde – med andre ord: At undersøgelser og evalueringer af et givent designs eller eksperiments robusthed og anvendelighed foregår i et samspil mellem praktiske og teoretiske mål (Easterday et al., 2014).

Det er samme designbaserede fordring, som Collins et al. (2004) plæderer for: At anvendt forskning og uddannelsesfeltet må tage ansvar for at udvikle og formidle genkendelige og anvendelige designstandarder (såsom legeformater) og en evaluerende infrastruktur (såsom iterative og kollaborative refleksionsværksteder og ekspertvurderinger). I disse evalueringsprocesser må eksperimenters potentielle effekter og virkninger også vurderes, fx som gammatestning (McKenney & Reeves, 2019), så teoretisk og praktisk udvikling og anvendelighed rækker ud over lokale forhold og betingelser (jf. Barab & Squire, 2004).

Legende videregående uddannelse er begrebsligt, teoretisk og praktisk udspændt mellem legs åbenhed, uforudsigelighed og implicitte legende indstillinger overfor aktuelle systematiseringer, strukturer og betingelser, som er til stede i videregående uddannelse (Holflod, 2022b; James, 2022; Jensen et al., 2021; Nørgård, 2021). Evalueringer af legeeksperimenter må derfor på den ene side forholde sig kontekstsensitivt til både legs kvaliteter og uddannelsers kompleksiteter (James, 2022; King, 2018; Holflod, 2022a; Skovbjerg & Jørgensen, 2021), men designbaseret forskning må på den anden side formå at vise relevans og anvendelighed, som rækker ud over lokale kontekster.

Her kan systematiske evalueringsmetoder som refleksionsværksteder og fårehyrder, hvor forskning og praksis kollaborativt og iterativt undersøger, evaluerer og kvalificerer legeeksperimenter, være meningsfulde tilgange i fortsat udvikling af legende videregående uddannelse.

Litteratur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Brandt, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *British Association for Counselling and Psychotherapy*, 21(1).
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Cennamo, K. & Brandt, C. (2012). The "right kind of telling": Knowledge building in the academic design studio. *Education Technology Research and Development*, 60, 839-858.
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 5(9).
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Dancu, T.N., Gutwill, J.P. & Hido, N. (2011). Using iterative design and evaluation to develop playful learning experiences. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 338-359.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- DiSalvo, C. (2022). *Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Easterday, M.W., Rees Lewis, D.G. & Gerber, E.M. (2016). The logic of the theoretical and practical products of design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4).
- Easterday, M.W., Rees Lewis, D.G. & Gerber, E.M. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences*, 1, 317-324.
- Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental Collaborations: Ethnography throughout Fieldwork Devices*. New York, NY: Berghahn Books.
- Estalella, A. & Sánchez-Criado, T. (2015). Experimental collaborations: An invocation for the redistribution of social research. *Convergence*, 21(3), 301-305.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1).
- Harrison, N. (2006). The language of shepherding. I Manolescu, D.-A., Voelter, M. & Noble, J. (red.), *Pattern Languages of Program Design 5*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Holflod, K. (2023a). *Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen*. I Knudsen H., Kristensen, J.-E. & Bundgaard, J. (red.), *Leg på spil – i pædagogik og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Holflod, K. (2023b). Objects-to-relate-with. *The Journal of Play in Adulthood*, 5(1), 46-60.
- Holflod, K. (2023c). *Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser*. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, 2.
- Holflod, K. (2023d). *LEGENDE TVÆRPROFESSIONELLE UDDANNELSER: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Holflod, K. (2022a). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 465-480.
- Holflod, K. (2022b). Voices of playful learning. *The Journal of Play in Adulthood*, 4(1), 72-91.
- Holflod, K. (2022c). Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research. I Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (red.), *DRS2022: Bilbao*, 25 June -3 July, Bilbao, Spain. Bilbao: Design Research Society.
- Holflod, K. & Berg, M.S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33).
- James, A. (2022). *The Use and Value of Play in HE: A Study*. Independent scholarship supported by The Imagination Lab Foundation. [Engagingimagination.com](https://engagingimagination.com).
- Jensen, J.B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H.M. (2021). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198-219.
- Jørgensen, H.H., Schrøder, V. & Skovbjerg, H.M. (2022). Playful learning, space and materiality: An integrative literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 419-432.
- King, P. (2018). An evaluation of using playful and non-playful tasks when teaching research methods in adult higher education. *Reflective Practice*, 19(5), 666-677.
- Krogh, P.G., Markussen, T. & Bang, A.L. (2015). *Ways of Drifting: 5 Methods of Experimentation in Research through Design*. I Chakrabarti, A. (red.), *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries: Theory, Research Methodology, Aesthetics, Human Factors and Education*. New York, NY: Springer.
- Manzini, E. (2016). Design culture and dialogic design. *Design Issues*, 32(1), 52-59.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). New York, NY: Routledge.
- Nørgård, R.T. (2021). Philosophy for the playful university: towards a theoretical foundation for playful higher education. I Bengtson, S.S.E., Robinson, S. & Shumar, W. (red.), *The University Becoming: Perspectives from Philosophy and Social Theory* (s. 141-156). New York, NY: Springer.
- Nørgård, R.T. & Moseley, A. (2021). The playful academic. *The Journal of Play in Adulthood*, 3(1), 1-8.
- Nørgård, R.T., Toft-Nielsen, C. & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272-282.
- Olesen, B.R., Phillips, L.J. & Johansen, T.L.R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I Olesen, B.R., Phillips, L.J. & Johansen, T.R. (red.), *Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis* (s. 11-37). København: Akademisk Forlag.
- Roos, J. (2006). *Thinking from Within: a Hands-on Strategy Practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Rusman, E., Bruggen, J.V., Cörvers, R., Sloep, P.B. & Koper, R. (2009). From pattern to practice: Evaluation of a design pattern fostering trust in virtual teams. *Computers in Human Behaviour*, 25, 1010-1019.
- Shotter, J. (2013). Reflections on sociomateriality and dialogicality in organization studies: From 'inter-' to 'intra-thinking' in performing practices. I Carlile, P.R., Nicolini, D., Langley, A. & Tsoukas, H. (red.), *How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies* (s. 32-57). Oxford: Oxford University Press.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvalliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 14(24).
- Štemberger, T. & Cencić, M. (2014). Design-based research in an educational research context. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65, 62-75.
- Wang, F. & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 5-23.
- Wegerif, R. (2022). 9. Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue. I Culp, J., Drerup, J., de Groot, I., Schinkel, A. & Yacek, D. (red.), *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*. Paderborn: Brill mentis.
- Yan, Z. (2020). *Publishing Journal Articles: A Scientific Guide for New Authors Worldwide* (s. 107-118). Cambridge: Cambridge University Press.

Legeformat #1: Moodboards – Symbolske repræsentationer og konstruktioner

Et moodboard er en sammensætning af materialer, billeder og ord til en tredimensionel konstruktion og repræsentation af følelser, erfaringer, tanker og oplevelser. Som kollaborativt eksperiment er hensigten at samarbejde om at give form til en idé, et problem eller et perspektiv – og dermed bliver det kollektivets emotionelle og erfaringsbaserede visualisering af disse. Eksperimentet er orienteret mod samarbejde på tværs af uddannelsesgrænser og guidet af perspektiver fra objektmedieret kommunikation og refleksion, arbejde med æstetiske og symbolske repræsentationer af sproglige konstruktioner og et fokus på kollaborative konstruktionslege.

Konteksten for legeeksperimentet er, at studerende i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse ikke altid formår at mødes verbalt og tekstligt, da de opererer med forskellige sprog for pædagogik, didaktik og praksis. I eksperimentet er målet at formgive en problemstilling eller et princip (fx fra mashups) som en symbolsk repræsentation og konstruktion af det samt den oplevede multiplicitet i professionsperspektiver. Det bygger på antagelser om, at det verbale sprog ikke nødvendigvis kan indfange alt, hvad man ønsker at formidle eller udtrykke, og at et kreativt-æstetisk formsprog muligvis kan udfolde, udvide og nuancere et kollektivs multiple perspektiver. Det bliver et kreativt-æstetisk og legende samtale- og refleksionsværktøj for tværprofessionel samarbejdsføring og uddannelse.

Designproblem

Hvordan kan vi facilitere og udfolde kommunikation i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse gennem symbolsk formsprog? I kollaborative undersøgelser af mulige løsninger med undervisere blev legeeksperimentet om moodboards udviklet som **løsning på designproblemet**. Eksperimentet er afprøvet ni gange med forskellige udtryk, men ellers ensartede rammesætninger. Konkret er det afprøvet fire gange i et tværprofessionelt læringsrum, to gange i tværprofessionelle undervisningsforløb, én gang i en faglig refleksionsworkshop med undervisere og konsulenter fra en professionshøjskole og to gange ved britiske universiteter. Rækkevidden for eksperimentet er 250+ studeren-

de og 40+ undervisere ved lærer- og pædagoguddannelse samt universiteter.

Legeeksperimentet startede som en kollaborativ øvelse med fokus på at skabe en plakat eller col-lage, men er senere blevet mere orienteret mod at anvende rummet, som den udføres i. Det betyder, at senere iterationer af moodboards konstrueres på borde, gulve og vægge – såvel som papir og karton – og undertiden nærmer de sig kunstneriske og æstetiske installationer.

Moodboards er som legeeksperiment evalueret efter hver afprøvning med deltagerne for at indfange umiddelbare oplevelser med processen og dens potentialer og begrænsninger. I evalueringer er det blevet fremhævet, at det er vigtigt at kontekstualisere øvelsen – og moodboardet – i relation til uddannelsesforståelse, professionsrettede indsigter og/eller didaktiske intentioner. Eksperimentet finder videnskabeligt belæg i blandt andet objektmedieret kommunikation som kollaborativ betydningsdannelse gennem fælles skabelse af objekter (Roos, 2006) samt "messy talk" og perspektiver vedrørende udvidelse og forankring af tværfaglig og/eller tværprofessionel kommunikation og meningsdannelse gennem visualiseringer og materialiteter (Dossick & Neff, 2011).

Hvordan gør man?

Det starter med papir, karton, balloner, fjer, tape, klister, figurer, sakse m.v., som deltagerne finder relevante for at udtrykke sig gennem et æstetisk formsprog – og lave en kollaborativ, både fælles og personlig, symbolsk konstruktion. Målet er at tage et eksisterende princip, problem eller perspektiv og udfolde det gennem et andet formsprog samt indfange erfaringer, følelser, stemninger, oplevelser, tanker m.v. Konstruktionen slutter, når deltagerne oplever, at deres moodboard indfanger og symboliserer deres fælles perspektiver; når intentionen med konstruktionen opleves symbolsk kommunikeret.

Eksperimentet var indledningsvist inspireret af UX-design og moodboardøvelser fra: [Toolkits.dss.cloud/design/method-card/moodboard-2/](https://toolkits.dss.cloud/design/method-card/moodboard-2/)

