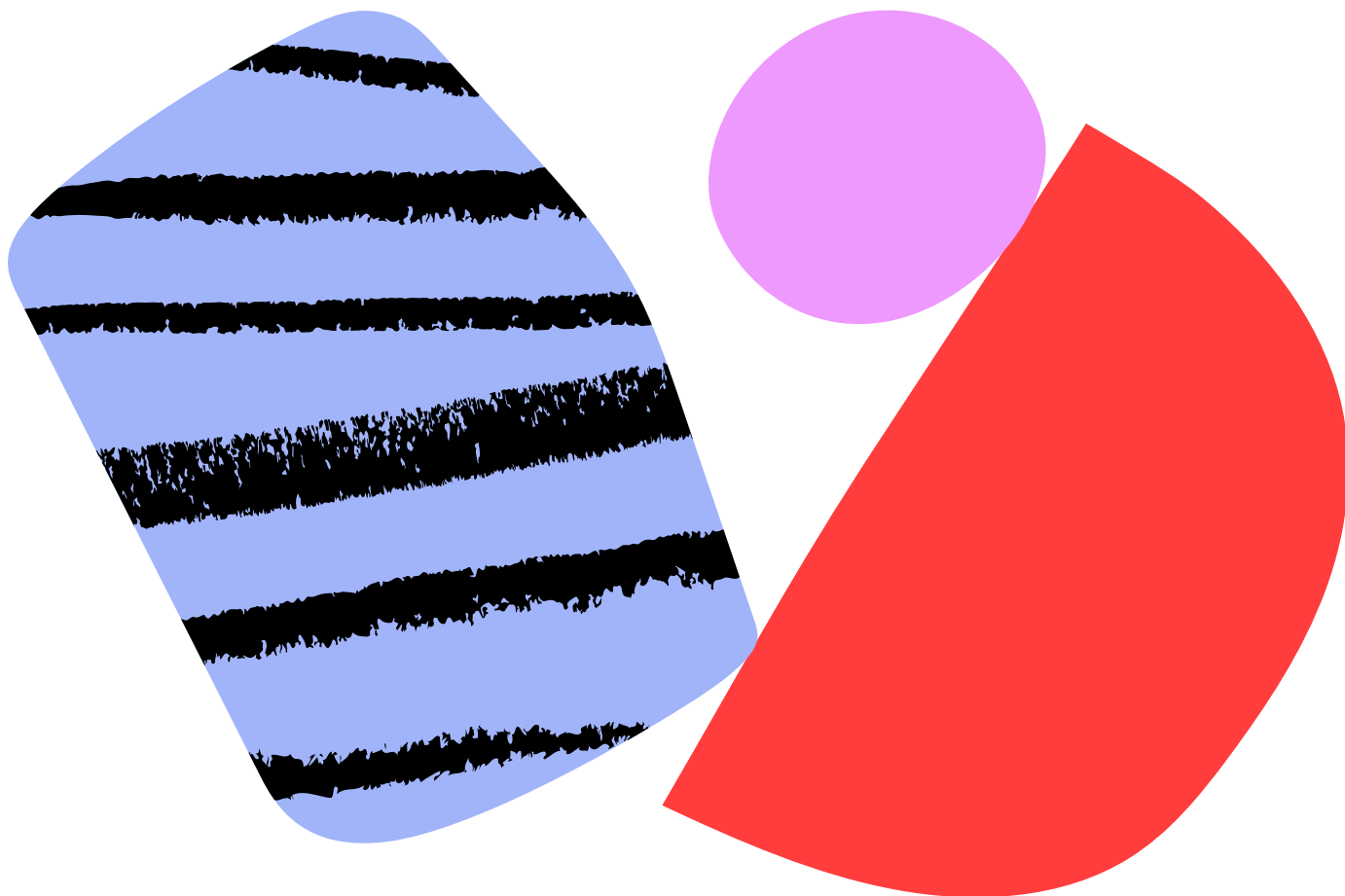
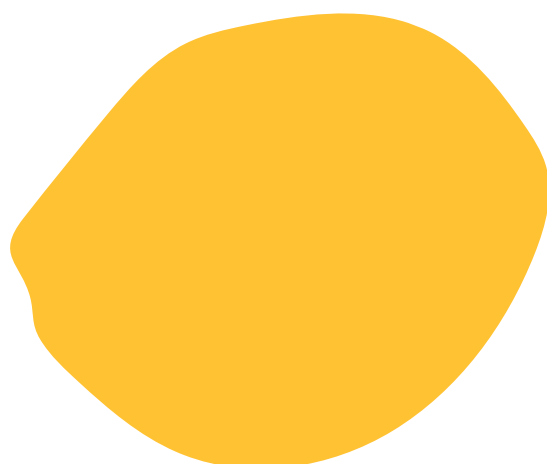




Playful Learning Formidlingsrapport

En rapport om forskning i legende tilgange til
undervisning på pædagog- og læreruddannelsen

2024



Forfattere

Helle Marie Skovbjerg
Julie Borup Jensen
Line Togsverd
Oline Pedersen
Helle Hovgaard Jørgensen
Vibeke Schrøder
Mikkel Snorre Wilms Boysen
Ole Lund
Jeppe Bundsgaard
Bent Sortkær
Mona Have Nielsen

Redaktion

Ditte Oberhausen Hoff
Signe Lehmann
Rebecca Sørensen

Design og layout

Runa Rossau Bondesen, wayfab

Foto

Emil Monty Freddie
Vibeke Schrøder
Inge Lynggaard

Udgivet af

Playful Learning Forskning
ISBN: 978-87-974866-9-6
1. Udgave 2024



Forord

Playful Learnings forskningsprojekt (2019-2024) er finansieret af LEGO Fonden og Danmarks seks professionshøjskoler. Forskningsprojektet er ledet af Designskolen Kolding og med deltagelse af Professionshøjskolen UCN, VIA University College, UC SYD, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Professionshøjskolen Absalon og Københavns Professionshøjskole samt Aalborg Universitet og DPU Aarhus Universitet. Derudover har forskningsprojektet samarbejdet med Monash University i Australien, Eindhoven University of Technology i Holland og Høgskulen på Vestlandet i Bergen i Norge.

En stor tak skal lyde til de involverede forskere og undervisere, som har deltaget og bidraget til forskningsprojektet.

Indholdsfortegnelse

Baggrund, formål og forskningsspørgsmål	6
Forskningsprojektets grundantagelser	8
Forskningskontekst, -metodologi og -design	10
Designbaseret forskning	10
Designprincipper	11
DBR-modellen	12
5V-poolen og fem designprincipper	15
Empirisk materiale	17
Kvantitativ effektmåling	17
Forskningsprojektets resultater	18
Legekvaliteter – et perspektiv på det legende	19
Hvorfor er et begreb om legekvaliteter vigtigt?	19
Legekvaliteter – at støtte de distinkte sprogliggørelser og den empiriske nænsomhed	20
Vi anbefaler	23
Legende tilgange i et kulturperspektiv	24
Tema I: Tid	24
Tema II: Deltagelse	26

Tema III: Præstation	27
Tema IIII: Kroppen	28
Vi anbefaler	30
Betydningen af rum og materialitet for legende tilgange	32
Hvad ved vi om PlayLabs?	32
Foranderlige materialer	33
Sammenfildrede læringsrum	34
Et eksempel med kuglebaner	35
Vi anbefaler	37
Didaktik og legende tilgange	38
Der er noget derude, der kalder på os	38
Den umiddelbare kropslige interaktion	38
Træhuse og superhelte	40
Low floor high ceiling	41
Tålmodighed og øvelse	43
Vi anbefaler	45
Afrunding og fortsættelse	46
Hvis du vil vide mere	47
Referencer	48

Baggrund, formål og forskningsspørgsmål

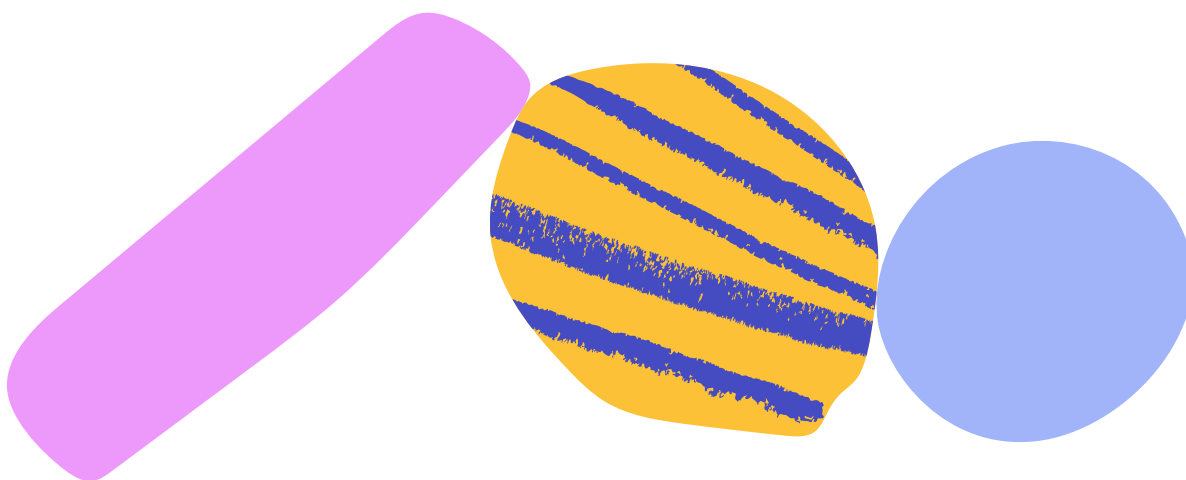
Denne rapport præsenterer resultaterne fra Playful Learnings forskningsprojekt (2019-2024). I samarbejde med Playful Learnings udviklingsprojekt (2018-2022) har forskningsprojektet udforsket hvordan legende tilgange til undervisning på pædagog- og læreruddannelserne kan være med til at udvikle didaktikken på uddannelserne. Dét for at understøtte kommende pædagoger og lærere til deres fremtidige profession ude i skolerne og i dagtilbuddene, så de kan realisere det legende i fremtiden. Samtidig har formålet været at bidrage med nye bud på didaktiske designs med legekvaliteter, der kan bruges af andre, og som kan være nye måder at realisere det legende ind i uddannelse på. Sidst men ikke mindst har formålet været at undersøge, hvordan praktikere og forskere kan undersøge sammen igennem en designbaseret tilgang, for at sikre, at forskningen ikke alene blev deskriptiv, men at forandringerne, udviklingerne og undersøgelserne kunne drives af en fælles nysgerrighed og skaberkraft.

De danske pædagogiske kontekster står over for en række udfordringer, som har betydning for børns trivsel, deres kreativitet og deres lyst til at lære. Når børnene begynder deres skolegang, er 15 procent af børnene bagud i forhold til deres kammerater, når det kommer til de sociale og emotionelle kompetencer, den sproglige kunnen og de matematiske kompetencer. Samtidig ved vi, at når de fleste børn kommer ind i skolen, så er de sultne for at lære, og de glæder sig til at komme i skole. I løbet af deres skolegang, så mister de lysten, og hver sjette ung går ud af skolen, uden at gå videre i en ungdomsuddannelse (VIVE, 2019; EVA, 2021).

Der er altså behov for at komme med ideer til pædagogisk udvikling, der kan komme med bud på, hvordan skolen kan være et sted, hvor børn og unge bliver ved med at have lyst til at lære. Der er brug for at styrke børn og unges kreative og eksperimenterende tilgang til verden, og deres livslange lyst til at lære og gøre.

I en nordisk kontekst er der tradition for, at legen og det legende har en central værdi for den pædagogiske praksis. Vi ved fra både psykologi, kognitionsvidenskab, fænomenologi, filosofi, sociologi og antropologi, at børns legekompetence har stor betydning for børns liv, udvikling og læring. Legende tilgange er en meningsfuld måde for børn at være deltager i læringsaktiviteter, med vidende fagprofessionelle ved deres side. Disse forskningsmæssige pointer bakkes også op af UN Global Initiatives og af EU Kommissionens fokus på *comprehensive skills* (OECD, 2017).

En lang række forskningsprojekter tager legen alvorligt, og her har særligt de helt små børn været i fokus, både i vuggestuen og i børnehaven. På dagtilbudsområdet interesserer studierne sig for legen som pædagogisk redskab, dvs. hvordan de fagprofessionelle kan igangsætte lege, der kan være med til at styrke børnenes sociale og personlige kompetencer. Der er også studier, der er særlig interesseret i børnenes legekultur, dvs. lege der udspiller sig i børnefællesskaberne, og hvor de fagprofessionelle ikke nødvendigvis er involveret, men hvor den vigtigste opgave her er at skabe rammer for det som traditionelt bliver kaldt den "frie leg". I disse studier henvises ofte til FN's Børnekonventions §31, hvor vigtigheden af



legen blandt andet også er programsat og peget på som en rettighed. På skoleområdet ser det anderledes ud, idet legen indtil nu ikke i samme grad er blevet tildelt en værdi som central for skolens opgave. Legen henvises ofte til pauserne og til SFO'en, og ofte skilles legen fra det faglige, ligesom bestemte dele af legen ikke får plads i skolen. Samtidig ved vi også fra en lang række forskningsprojekter, at de fagprofessionelle siden reformpædagogikkens fremkomst har brugt kvaliteter fra legen, særligt i forhold til de yngre børn, når aktiviteter i skolen skulle realiseres. Men vi ved også, at legen og det legende spiller en mindre og mindre rolle jo ældre eleverne bliver, og der findes stort set ikke forskningsprojekter, der arbejder med legen og det legende i udskolingen.

Disse tematikker er centrale, når vi skal forstå baggrunden for, hvorfor legen og det legende er central i pædagog- og læreruddannelserne. På pædagoguddannelsen har legen traditionelt set haft en vigtig rolle at spille. Det skyldes, at legen blev betragtet som et centralt fænomen for de børn, som de kommende pædagoger skulle ud at arbejde med og for. Viden og kompetence om legen spiller en rolle i flere moduler, og der synes altså at være en direkte sammenhæng mellem uddannelsens intention om legen og den pædagogiske praksis, som de skulle ud at virke i. Anderledes så det ud på læreruddannelsen. Her var det muligt at gå igennem læreruddannelsen uden at møde viden om legen og det legende, dette til trods for, at de kommende lærere eksempelvis i indskolingen, kommer til at møde legen som samværsform blandt børn.

Forskningsprojektets forskningsspørgsmål blev, i det lys, følgende for den kvalitative del af undersøgelsen:



Hvordan kan man bruge legende tilgange som katalysator for kulturel forandring og kapacitetsopbygning på pædagog- og læreruddannelsen?



Hvordan kan man bruge PlayLabs som et fysisk, materielt, socialt, kulturelt og affektivt rum for legende tilgange på pædagog- og læreruddannelsen?



Hvordan kan man bruge legende tilgange til at skabe en didaktisk tilgang til pædagog- og læreruddannelse?

Forskningsprojektets grundantagelser

Udgangspunktet for forskningsprojektets forståelse af uddannelse og læring er inspireret af den amerikanske filosof og uddannelses tænker, John Dewey (1986). Her er læreprocesser en erfaring af en fælles verden, hvor det, til trods for at andre også har gjort lignende erfaringer, er vigtigt, at den enkelte må igennem erfaringsforløb, for at man kan sige, at man har erfaring. Det betyder, at uddannelse er kendetegnet ved aktiviteter, hvor den enkelte kan få fingrene ned i det, som det drejer sig om, og på egen krop, finde ud af, hvad det drejer sig om. Forenklet kan vi sige, at det i læringsforståelsen ikke handler om at overføre viden fra underviser til studerende, men at de studerendes forbindelse til vidensproduktion må ske gennem handling, dvs. at de bliver inviteret til at gøre noget, og ved at de gør noget, så har de mulighed for at få erfaringer.

Når vi iscenesætter dette erfaringsrum, hvor det er muligt at få erfaringer gennem brugen af forestillingsevnen, er den levede, kødelige krop central og dermed også en vigtig dimension. Den britiske filosof, Kathleen Lennon (2015) understreger denne tætte forbindelse mellem krop, erfaring og forestilling i sin bog *Imagination and the imaginary*, hvor hun blandt andet viser denne vigtighed med inspiration fra Maurice Merleau-Ponty (2009). Lennon peger på, at det er ved at bruge vores sanser og bearbejde dem, at vi kan iværksætte vores forestillingsevne, og det er gennem denne proces, vores forestillinger viser sig. Det er gennem de kropslige iscenesættelser af handlingsviden, at erfaringerne kan muliggøres.

Det erfaringsrum, hvor de kødelige og konkrete kroppe kan handle, er konstitueret af og konstituerende for sociale praksisser. Det vil sige, at de uddannelsesaktiviteter, der iscenesætter et erfaringsrum, hvor den kødelige, levende krop kan leve og være, altid må være et socialt rum, båret af sociale praksisser. Sociale praksisser henviser til de kontinuerlige handlinger, forhandlinger og sociale processer, der finder sted i enhver praksis (Wenger, 2004; Schmidt, 1999). Sociale praksisser refererer både til stabilitet og gentagelser, men også til afbrydelser og forskelle (Skovbjerg & Sand, 2022). Det er i samspillet mellem de gentagelige, sociale praksisser og det foranderlige, der sker i forskydninger og brud, at vi forstår at det legende, spiller en rolle (Skovbjerg, 2021).

Leg, det legende, at lege, lege. Begreberne om det legende flyver og flyder. I forskningsprojektet har vi arbejdet systematisk med begreberne for det legende. Vores perspektiv på det legende tager blandt andet udgangspunkt i stemningsperspektivet på leg (Skovbjerg, 2021).



Vi har valgt at arbejde med begrebet om legekvaliteter som en måde at tale om det legende og legende tilgange på. Det har vi gjort for at understrege følgende:



at vi ikke leger i uddannelse, vi bruger legens kvaliteter til at skabe meningsfulde situationer for studerende i uddannelse.



at vi, ved at tale om legekvaliteter, knytter det legende til handlinger, der er bundet til konkrete situationer, og altid er legekvaliteter for dem, der er med.



at vi, ved at knytte legekvaliteter til handlinger, gør det muligt at stille spørgsmålet ud fra et designperspektiv.



at vi, ved at knytte det til et designperspektiv, operationaliserer det legende, så det kan bruges didaktisk.

Vi har valgt denne løsning, fordi vi gerne vil tydeliggøre vanskelighederne ved et statisk og hårdt defineret begreb, men også ved at pege på vigtigheden af at vide, hvad vi taler om, når vi taler om det legende, og ved at udvikle begreberne kontekstnært med henblik på at styrke sprogliggørelserne i projektet. Vi har i den forbindelse insisteret på, at der må være tale om sprogliggørelser, dvs. at der ikke er et begreb om det legende, men et landskab af begreber, der samlet set kan afdække, på en kontekstsensitiv måde, tæt på den empiriske realisering af det legende, hvad det er, som vi taler om og udvikler sammen.

Der er netop ikke tale om en legekvalitet, men en række af legekvaliteter, som må defineres i tæt samspil med den empiriske kontekst, hvor de udvikles. Det svarer til at stå og holde en jellycake – den blævrørende konsistens kræver, at man holder nænsomt og forsigtigt. Omvendt må vi have nogle greb til at holde om kagen, ellers så flyder den ud over det hele, og så kan vi nemt ende med, at det ikke bliver det legende, der bliver målet for de pædagogiske intentioner, men derimod alt muligt andet.

Du kan læse mere om arbejdet med - og udviklingen af begreber for det legende i afsnittet om legekvaliteter.

Forskningskontekst, -metodologi og -design

Forskningsgruppen består af en forskningsleder, 10 seniorforskere og 12 ph.d.-forskere. Seniorforskerne er organiseret i fire overordnede grupper: Kulturgruppen, som arbejder med forskningsspørgsmålet, der angår kulturelle forandringer, rum- og materialitetsgruppen, der arbejder med PlayLabs og materialer, der bliver brugt, når man arbejder med legende tilgange, didaktikgruppen, som arbejder med de didaktiske spørgsmål og effektgruppen, der arbejder med at måle effekterne for undervisere og for studerende, når det handler om at arbejde med legende tilgange. Seks ph.d.-projekter handler om legende tilgange på læreruddannelsen, og seks ph.d.-projekter handler om legende tilgange på pædagoguddannelsen.

Forskerne i projektet har samarbejdet nært med 36 undervisere på pædagog- og læreruddannelserne. Samarbejdet har udgjort den empiriske kontekst, hvor forskerne har skabt det empiriske materiale. Undviserne har været lokalt udpeget som ambassadører for Playful Learnings udviklingsprojekt, der siden 2018 har arbejdet med at udforske og udvikle legende tilgange til undervisning på pædagog- og læreruddannelsen. Udviklingsprojektet har været organiseret på de seks professionshøjskoler gennem seks ambassadørkorps, bestående af de ovennævnte 36 undervisere, hvor halvdelen kom fra pædagoguddannelsen og den anden halvdel fra læreruddannelsen. Undviserne har, som deltagere i udviklingsprojektet, været involveret i workshops, eksperimenter, sammenkomster og udforskninger i fællesskaber, alt sammen med henblik på at udvikle et didaktisk grundlag for legende tilgange.

Metodologisk er forskningsprojektet en kombination af kvantitative og kvalitative forskningstilgange. I kommende afsnit beskriver vi disse med flere detaljer.

Designbaseret forskning

Den kvalitative del af projektet er baseret på en kombination mellem design-based research (DBR) (van den Akker et al., 1999; van den Akker et al., 2006; Barab & Squire, 2004) og Research through Design (RtD) (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Binder et al., 2015). Dette er forskningstilgange, hvor forskere samarbejder tæt med et praksisfelt, i dette tilfælde professionshøjskolernes uddannelseskontekst, om at udvikle konkrete designs i felten, som afprøves flere gange over tid. Videnskabsteoretisk betyder det, at projektet er forankret i pragmatismen, hvor viden skabes, med henblik på at vurdere dens muligheder for forankring og forandring i verden. Viden er altså ikke noget, der afdækkes, men det er noget, der skabes og forhandles med dem, der er involveret, ligesom viden og udvikling altså ikke sker isoleret fra dem, som det angår, men at indsigterne må udspringe fra dette nære samarbejde.

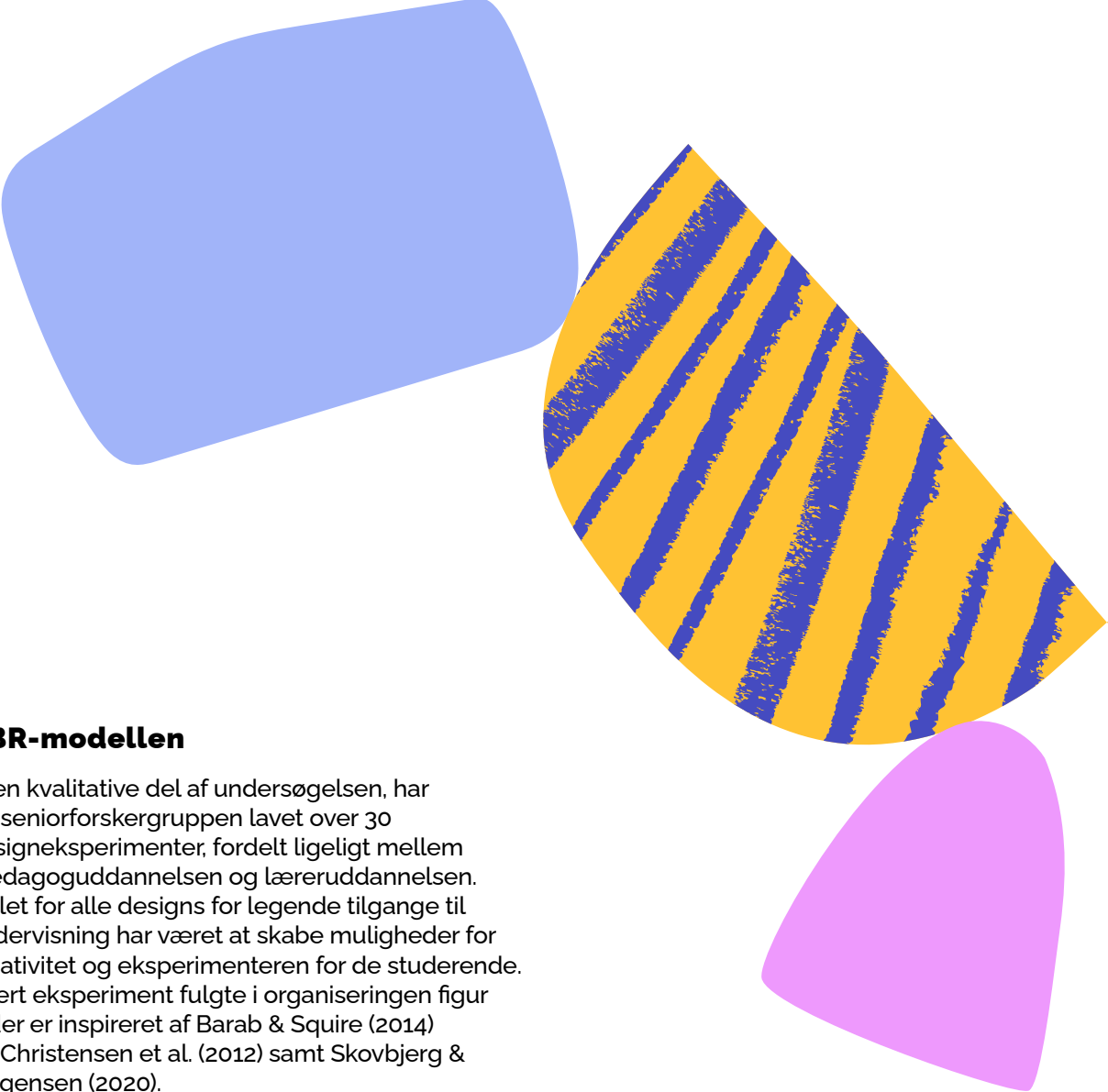
I samarbejdet med uddannelseskonteksten har designeksperimenter spillet en central rolle (Binder et al., 2015). Et eksperiment er en tilrettelagt uddannelsesaktivitet, der har ville afprøve centrale kvaliteter ved lege for at finde ud af, hvilke muligheder det giver. Eksperimenterne tilrettelægges ofte som en række iterationer, hvor der løbende kan foretages tilpasninger, med henblik på at finde ud af, om de intentioner som man har med sine designs, også kan lykkes.



Designprincipper

I den designbaserede forskningstilgang har vi arbejdet med designprincipper (van den Akker et al., 1999; Hanghøj et al., 2022; Jensen et al., 2022), som en måde at tydeliggøre intention, planlægning, afprøvning og refleksion. Designprincipper er en central metodisk strategi i det designbaserede forskningsarbejde, og de kan guide designet i en særlig retning i forhold til form, funktion, æstetik og praksis (van den Akker et al., 1999; Baumgartner & Belle, 2002; Bakker, 2019; Jensen et al. 2022; Hanghøj et al. 2022). I designbaseret forskning er arbejdet med designprincipper ikke kun en del af metoden, men også en del af analysen og resultaterne, idet vi tidligt undervejs arbejder med at afprøve, udvikle og reformulere designprincipperne.

Designprincipperne er både en måde at operationalisere den viden, som vi gerne vil tage beslutninger med afsæt i, og samtidig kan designprincipperne være en måde at opsamle viden undervejs. I den kontinuerlige vekslen mellem at udvikle ideer, inspireret af teoretiske afsæt, afprøve dem og reflektere over, hvad vi har lært, er designprincipperne det ekstraherede vidensbidrag. Se den konkrete beskrivelse i afsnittet om 5V-poolen og fem designprincipper.



DBR-modellen

I den kvalitative del af undersøgelsen, har vi i seniorforskergruppen lavet over 30 designeksperimenter, fordelt ligeligt mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Målet for alle designs for legende tilgange til undervisning har været at skabe muligheder for kreativitet og eksperimenteren for de studerende. Hvert eksperiment fulgte i organiseringen figur 1, der er inspireret af Barab & Squire (2014) og Christensen et al. (2012) samt Skovbjerg & Jørgensen (2020).

Kontekst

I kontekst-domænet startede vi, i fællesskab med underviserne, med at undersøge den udfordring, som vi gerne ville undersøge sammen. Det kunne eksempelvis være, at underviserne gik på opdagelse i det lokale PlayLab for at afdække, hvad for nogle ting, der allerede var der, og desuden interviewede vi dem i forhold til deres nuværende opdagelser af PlayLab.

LAB

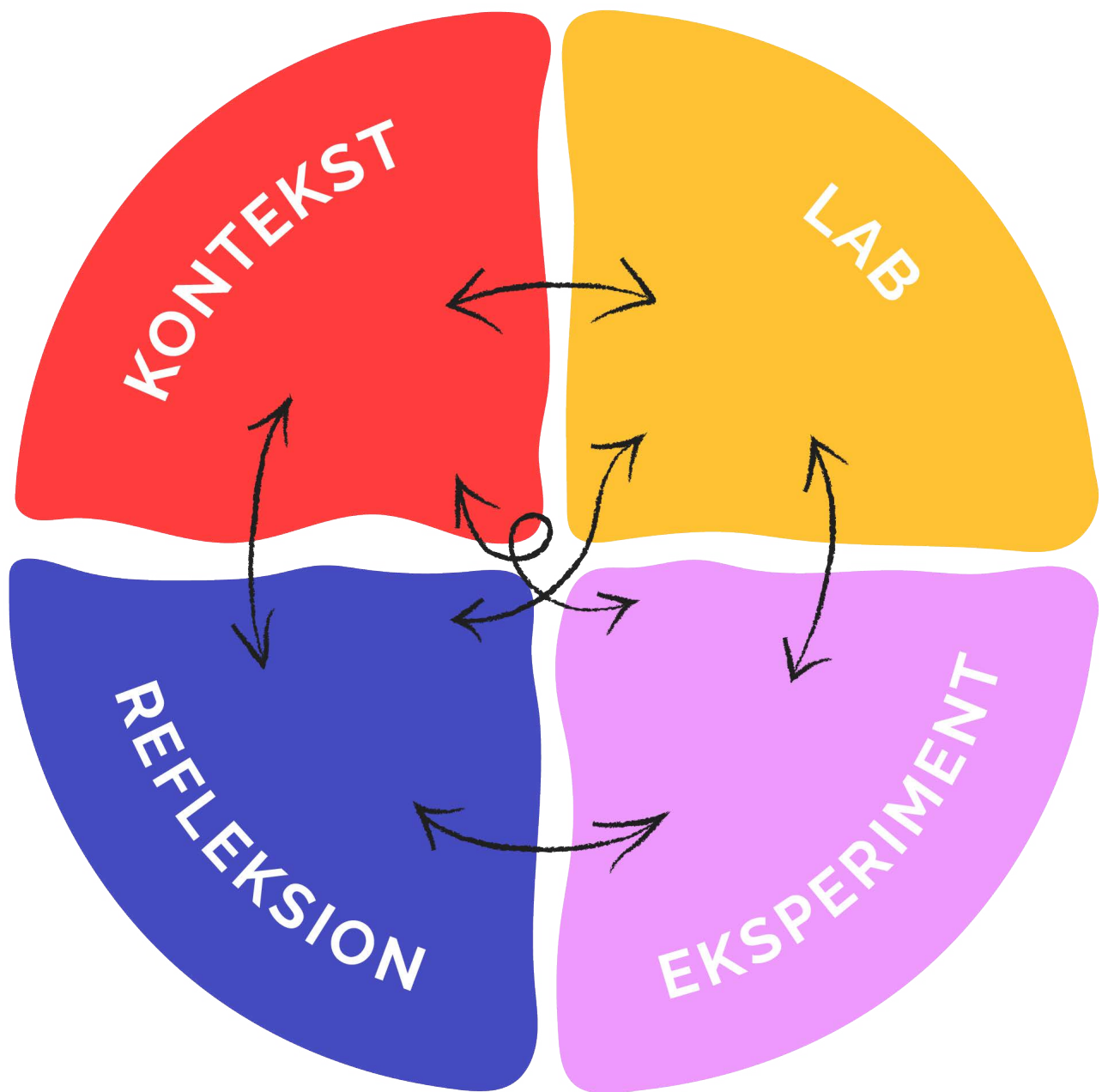
I lab-domænet udviklede vi, i samarbejde med underviserne, designprincipper med afsæt i kontekst og specifik litteratur knyttet til denne problemstilling. Vi arbejdede i vores planlægning med, hvordan specifikke lege kvaliteter kunne inddrages i de eksperimenter, som vi ønskede at udforske yderligere.

Eksperiment

I eksperimentdomænet afprøvede vi, sammen med underviserne, de aktiviteter, som vi havde skabt ud fra den viden, som vi havde i kontekst, og den planlægning, som vi havde lavet baseret på designprincipperne. Vi afprøvede eksperimenterne over flere gange, og involverede også de studerende undervejs i korrektioner og refleksioner.

Refleksion

I refleksionsdomænet mødtes vi med underviserne og delte overvejelser om de eksperimenter, som vi var involveret i sammen med dem. Dét med henblik på at kvalificere vores intentioner og designprincipper samt den viden, som vi nu har skabt i forbindelse med eksperimentet.



Model 1: DBR-modellen

5V POOLEN

VI SKAL VÆRE SOCIALE

VI SKAL BRUGE ET BREDT SPEKTRUM AF LEBEKVALITETER, HVOR BÅDE GENTAGELSE OG BRUD ER VIGTIGE I HANDLINGERNE.

KROPPE, DER BÅDE BEVÆGER OG BEVÆGES OG SKABER RINGE I VANDET.



VI VIL ABSOLUT IKKE LAVE TIVOLI. VI SKAL DYRKE OG GRØ DE LEGENDE TILGANGE GENNEM EN

FARPROFESSIONEL TILGANG TIL DET EKSPERIMENTELLE. VI SKAL BRUGE DIVERSITET I MATERIALER OG MATERIALETTER, DER FORSTÅS I SAMSPIL OG SAMMENHÆNG MED LÆRINGSSTEDER.

VI SKAL IKKE KUN SPISE GULE BANANER

5V-poolen og fem designprincipper

I vores forskningsarbejde har vi som nævnt brugt designprincipper, som en måde at arbejde systematisk med samspillet mellem teoretiske begreber og empiriske indsigter. For at designprincipperne kan guide designprocessen, må de ramme et pragmatisk kompromis mellem abstrakte principper med stor forklaringsværd og kontekstsensitive principper. Vi har eksperimenteret med at formulere vores principper kort og i bydeform, for at styrke anvisningskraften, ligesom vi begrænsede dem til at samle sig i fem overordnede principper. I dette afsnit præsenterer vi vores fem designprincipper samt en grafisk model, vi har kaldt for 5V-poolen.

5V står for i alt fem "vi vil" og "vi skal," som tilsammen danner rammen om en pool. Der er fem designprincipper – fire som udgør kanten og et femte, som lægger sig på vippen. Det er principper, som vi må forpligte os på, når vi arbejder med legende tilgange. Poolen er en metafor for, hvad legende tilgange bør give mulighed for. Der er nogle klare rammer, og inden for dem, er der mange handlinger, som er mulige. Du kan svømme frem og tilbage, øve dine gentagelser igen og igen, så teknikken kommer i orden. Du kan også plaske rundt, afprøve en række andre værktøjer, der kan få dig til at gøre og røre sammen med andre. De fem designprincipper er følgende:

Vi vil absolut ikke lave tivoli. Vi skal dyrke og gro legende tilgange gennem en fagprofessionel tilgang til det at eksperimentere.

Dette princip peger på vigtigheden af, at legende tilgange ikke er en gimmick, som man blot tilføjer, for at få noget sjov. Legende tilgange er derimod noget, der både kræver øvelse og tålmodighed og er dybt forankret i det faglige. Først og fremmest er det en invitation til at afprøve legende tilgange og så se, hvad der sker med den faglige sag.

Vi skal bruge et bredt spektrum af legekvaliteter, hvor både gentagelse og brud er vigtige i handlingerne.

Dette princip understreger vigtigheden af at bruge mange af elementer af lege, for at sikre diversitet i deltagelsesmuligheder. Hvis du er vant til at bruge konstruktionslege som kvaliteter for din undervisning, så skulle du måske afprøve

elementer fra rollelegen, fra fantasilegen eller fra fangelegen.

Vi skal være sociale kroppe, der både bevæger og bevæges og skaber ringe i vandet.

Dette princip understreger vigtigheden af det sociale. Det vil sige, at legende tilgange ofte vil bruge det sociale fællesskab til at skabe sanselige og nærværende oplevelser, hvor kroppen bevæger sig, og også bevæges af det, som man er involveret i. Princippet peger også på, at med tiden vil der skabes flere og flere oplevelser, og derfor må man både tænke langstrakt og have tålmodighed.

Vi skal bruge diversitet i materialer og materialiteter, der forstås i samspil og sammenhæng med læringssteder.

Dette princip handler om de materialer, som indgår i de aktiviteter, vi iscenesætter. Her er det både vigtigt at tænke på at anvende diverse materialer – store og små, bløde og hårde, dem vi normalt har indenfor kan tages udenfor og den anden vej rundt. Desuden understreger vi med dette princip, at materialerne altid er sammenvævet med både de mennesker, der interagerer med dem, med kombinationer af materialer, med de handlinger, der foregår i rummet, og med de konkrete steder, hvor aktiviteterne finder sted.

Vi skal ikke kun spise gule bananer.

Dette princip er drilleprincippet. På en måde giver det ikke mening, for hvornår indtænker vi bananer, som vi skal spise i vores aktiviteter? Nok ikke så tit, men kunne vi faktisk gøre det? Princippet peger på vigtigheden af, at vi ikke altid gør det, som vi plejer, men at vi bør smage på meget og også smage på noget nyt, som vi ikke har prøvet før. Princippet opfordrer med andre ord til, at vi tør gå veje, som vi ikke før har gjort og geeke ud – nogle gange.

Nede i poolen finder du fire værktøjer, Stedmoskopet, Appellernes Bog, Play Tarot og KUUL, som kan understøtte arbejdet med legende tilgange, og som understøtter de fem designprincipper.



Om Stedmoskopet

Stedmoskopet er et værktøj, som du kan bruge til at komme med ideer til, hvordan du kan sammensætte fag, steder og materialer.

Om Appellernes Bog

Appellernes Bog er et værktøj, som du kan bruge for at få inspiration til, hvordan du kan skabe appeller i din undervisning, så de studerende bliver nysgerrige på legende tilgange, bliver inviteret ind i legende tilgange og bliver tiltrukket af legende tilgange.

Om Play Tarot

Play Tarot er et værktøj, der kan hjælpe dig med at bruge specifikke kvaliteter ved legen, når du planlægger din undervisning. Hvad er det for nogle handlinger, som du går med? Hvilke andre handlinger kan du også gå med? Du kan desuden bruge værktøjet til at evaluere de aktiviteter, som du har gennemført for at reflektere over, om der nu også var de legekvaliteter til stede, som du håbede på.

Om KUUL

KUUL er et værktøj du kan bruge, når du og dine kolleger skal reflektere og udforske, hvordan I arbejder med det at performe i jeres kulturelle uddannelsespraksis. Værktøjet inviterer dig og dine kolleger til at afprøve i din egen praksis, og reflektere over det, I oplever.



Empirisk materiale

I dataproduktionen anvendte vi korttidsetnografiske metoder som dokumentation (Pink & Morgan, 2013), observation, deltager observation, go along interview, semistrukturerede interview, ligesom erfaringerne blev fastholdt ved hjælp af foto- og filmdokumentation og feltnoter. Al data er produceret i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom at deltagerne har underskrevet skriftligt samtykke til at deltage i projektet og følger The Danish Code of Conduct for Research Integrity (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014).

Kvantitativ effektmåling

Ud over den kvalitative del af undersøgelsen har vi også undersøgt 'effekten' af Playful Learnings udviklingsprojekt. Vi sætter effekt i citationstegn, fordi ordet kan give indtryk af, at det er muligt at pege på konkrete ting og sige: Dette er en effekt. Det kan også give indtryk af, at man kan identificere nogle få ting, som er en effekt. Det kan man sjældent, når det drejer sig om projekter, der har til hensigt at ændre praksis i komplekse organiseringer som undervisning. Og slet ikke når udviklingsprojektet havde til hensigt at ændre mange aspekter af praksisserne på seks institutioner, to uddannelser, fire årgange over en længere periode. Playful Learnings udviklingsprojekt vil med sikkerhed have uendeligt mange effekter. Nogle undervisere indser noget om deres egen undervisning og ændrer den, andre møder kolleger, som de ikke ellers havde mødt, og får inspiration til hvordan de skal møde deres studerende, samarbejdsorganiseringer ændres, opfattelser af god undervisning ændres, forestillinger om, hvad

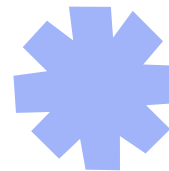
der kan lade sig gøre i undervisning, ændres, og sådan fortsætter det. Alt det kan man hverken identificere eller måle på én gang. Vi har i den kvantitative effektforskning derfor fokuseret på nogle få, centrale aspekter af de mange effekter. Vi vurderede, at nogle centrale effekter handlede om ændringer i opfattelse af god undervisning og om oplevelse af undervisningens praksis. Og vi vurderede, at det ville være interessant at undersøge effekten både fra underviseres og studerendes perspektiver.

Det har vi gjort i to spørgeskemaundersøgelser til henholdsvis undervisere på pædagog- og læreruddannelserne og studerende på de to uddannelser, som startede på første årgang ved vinteroptaget i 2023. Vi bad respondenterne svare på spørgeskemaerne tre gange, hen over cirka et år. Derved kan vi få indblik i, hvordan Playful Learnings udviklingsprojekt udvikler praksis hos undervisere nogle år efter, at projektet er iværksat, og hos studerende fra de kommer uden erfaring med legende tilgange i undervisning, til de måske har gjort sig erfaringer med fænomenet og har dannet sig en opfattelse af, hvad legende tilgange til undervisning er og kan. Dette arbejde afsluttes endeligt medio september 2024. Derfor formidles resultaterne fra den kvantitative effektmåling ikke i denne rapport, men udkommer efterfølgende.



Forskningsprojektets resultater

I de følgende afsnit vil projektets fund og resultater blive præsenteret. Resultaterne samler sig inden for de overordnede forskningsspørgsmål og angår legende tilgange inden for temaerne: kultur, didaktik og rum og materialitet. Resultaterne er løbende drøftet med og formidlet til de undervisere, som vi har samarbejdet med.



Af Helle Marie Skovbjerg

Legekvaliteter – et perspektiv på det legende

Som nævnt indledningsvist, så er det ikke enkelt at konceptualisere legen og det legende, hverken som generelt begreb eller i en uddannelseskontekst. Den amerikanske forsker Brian Sutton-Smith peger i indledningen af sin bog *The Ambiguity of Play* (Sutton-Smith, 1997) på, at vi godt ved, hvordan leg opleves, men så snart vi skal forsøge at teoretisere over legen, så lyder vi fjollede. Det er klart, at vi ikke har et ønske om at lyde fjollede i forskningstilgange, og samtidigt så har vi fra starten kendt til udfordringen ved legekonceptualiseringen, en udfordring, som vi ønskede at løse klogt. Derfor udviklede vi begrebet om legekvaliteter, som et perspektiv på det legende i uddannelse, der skulle hjælpe med distinkte sprogliggørelser af det legende, samtidig med at sprogliggørelsen skulle have øje for de empiriske detaljer.

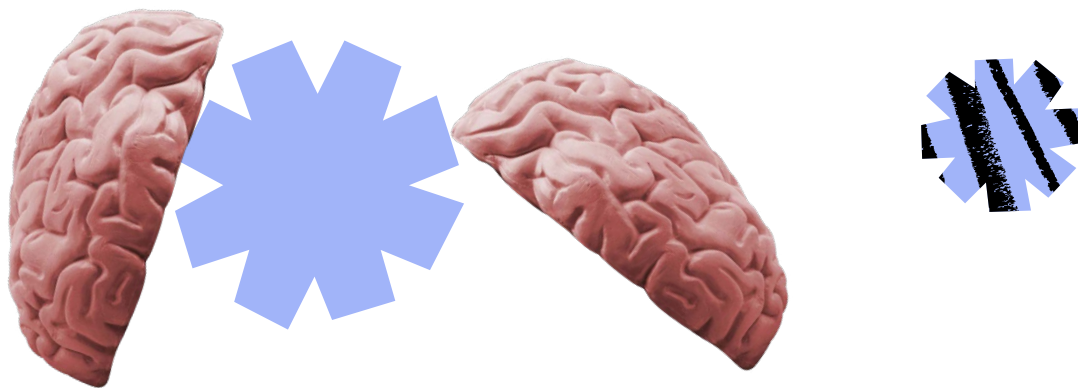
Hvorfor er et begreb om legekvaliteter vigtigt?

Når udviklingen af begreber og perspektiver på leg, som disse distinkte sprogliggørelser, har været en central del af forskningsarbejdet, så skyldes det også, at vi ved, at underviseres forestillinger om leg og det legende, både teoretisk og empirisk, har betydning for, hvordan det er muligt at handle pædagogisk og didaktisk. Det vil sige, at de beslutninger som undervisere tager i forhold til, hvordan de planlægger, realiserer og evaluerer undervisning, er influeret af deres ideer om, hvordan de kan tale om det legende, og hvordan de forestiller sig, at det legende ser ud helt konkret. Hvis undervisere eksempelvis har en stærk ide om, at den frie leg er den mest rigtige måde,

at legen og det legende kan leve på, og at fri leg ofte betyder underviserfri, så sætter de deres pædagogiske handlekraft ud af spil, kan vi sige. Når vi arbejder med legende tilgange til undervisning, er det derfor afgørende, at underviserne arbejder med deres forforståelse af, hvad det legende er, og hvordan det ser ud for dem, at de får sprogliggjort deres ideer om det legende, som de kan dele med hinanden. Dét for at sikre en kvalificeret brug af det legende i undervisningen.

De distinkte sprogliggørelser om det legende hænger også sammen med det, vi kalder empirisk nænsomhed om det legende. Det vil sige, at det, som underviseren planlægger for, når det realiseres, har underviseren så øjne og ører på plads til at kunne se, mærke, opleve, at det legende lever lige der? Har underviseren fornemmelse for, hvordan det legende kommer til live? Har underviseren en fornemmelse for, hvordan det ser ud for de studerende, når det legende kommer til live? De fleste har erfaringer med, hvordan legen ser ud og kommer til live, når den finder sted blandt børn, mens at det legende i undervisning i matematik, dansk eller pædagogik stadig er et forholdsvist uudforsket fænomen, og med empirisk nænsomhed peger forskningsresultaterne på vigtigheden af, at underviserne har opmærksomhed på, hvordan det legende realiserer sig i netop deres undervisning, i tilknytning til netop deres faglige sag.

Vi ved, at de distinkte sprogliggørelser af det legende samt den empiriske nænsomhed samtidig kommer til at betyde, at der kan ske konstruktive møder mellem det legende og den



faglige sag. Hvis der ikke er et samspil mellem det legende og den faglige sag, kan det komme til at betyde, at underviseren begrænser det legende til at være i mellemrummene mellem de alvorlige faglige involveringer – de såkaldte brain breaks. Det vil sige, at underviseren holder bestemte dimensioner ved det legende væk fra den faglige sag. Er fokus på samspillet mellem det legende og den faglige sag ikke til stede, kan det også komme til at betyde, at underviseren ikke bruger det bredere spektrum af dimensionerne ved legen, men derimod begrænser sig til det, som de umiddelbart selv har kendskab til og smag for. Sidst men ikke mindst ved vi også, at der er ikke opmærksomhed på de distinkte sprogliggørelser og den empiriske nænsomhed, så kan det betyde, at underviseren primært tager udgangspunkt i, hvad de selv har smag for i forhold til legen, og vil være mindre optaget af, hvordan det legende i undervisningen opleves af de studerende, som de involverer i aktiviteterne. Hvis det legende skal have betydning for undervisningen, så det virkelig betyder noget i forhold til læring og de studerendes udbytte af deres uddannelse, så er distinkte sprogliggørelser og den empiriske nænsomhed fuldstændig afgørende.

Legekvaliteter – at støtte de distinkte sprogliggørelser og den empiriske nænsomhed

Begrebet om legekvaliteter er et bud på disse distinkte sprogliggørelser, ligesom at det kan hjælpe os med at tilgå det legende som empirisk fænomen i undervisningen, med nænsomhed og nysgerrighed. Legekvalitetsbegrebet skal altså hjælpe os med at begrebsliggøre det legende, når vi planlægger, realiserer og evaluerer undervisning, og samtidig skal det også gøre det nemmere for os at tilgå det legende som empirisk fænomen.

Begrebet om legekvalitet tager afsæt i stemningsperspektivet på leg (Skovbjerg, 2021). Det skyldes, at dette perspektiv både insisterer på det nære empiriske, dvs. at definitionerne må ske tæt på der, hvor legen folder sig ud – som empirisk fænomen – og det teoretiske med et net af begreber, der indfanger fænomenet på en sensitiv måde. Samtidig er stemningsperspektivet forankret i et alment perspektiv, dvs. at perspektivet ikke knytter legen entydigt til udvikling og læring, men insisterer på, at legen siger noget grundlæggende om, hvem vi er som mennesker, og det må vi huske på, også når vi arbejder med det legende i undervisning og uddannelse. Som Skovbjerg formulerer det:

“Play tells us something basic about what it is to be human” (2021).

Når vi leger, så gør vi det for at hensætte os i en særlig måde at være til på – i legestemning med perspektivets vokabular – sammen med andre, hvor vi kan undersøge og udforske livet på forskellige måder. En pointe som stemningsperspektivet deler med en række andre legeteoretiske perspektiver (Sutton-Smith, 1997; Henricks, 2008).

Begrebet om legekvaliteter handler om beskaffenheder, dvs. en legs karakteristika, elementer eller *affordances*. Hvis man eksempelvis tænker på en gemmeleg, så vil gemmelegen have nogle beskaffenheder, som du så kan bruge, når du planlægger din undervisning, og som vil sige noget om, hvad det er for nogle legekvaliteter, som netop denne har. Gemmelegens beskaffenheder er noget med at gemme sig, noget med at nogle skal finde og nogle skal gemme, noget med at man bruger rummet, for at kunne udleve det, noget med at ens krop er i bevægelse, man flytter sig rundt, og skifter mellem at være helt stille og at være i bevægelse for at finde et sted at gemme sig.



Omvendt ser det ud med beskaffenhederne, hvis vi kigger på konstruktionslege som at bygge med LEGO. Her drejer konstruktionslegens beskaffenheder sig om at sætte ting sammen, forme materialet efter en idé man har, bruge forskelligt materiale, kroppen sidder ofte ned, side om side med andre, og man lader hænderne gøre arbejdet og beslutte, hvad der skal bygges. Leger man derimod en rolleleg, så er der atter andre beskaffenheder knyttet til den. Her drejer det sig om at kunne fortælle en historie, spille en rolle som mor, bamse, trold eller buschauffør, alt efter, hvad rollelegen handler om (Jørgensen & Skovbjerg, 2023).

Hvis du som underviser skal planlægge, realisere og evaluere undervisning, og du skal bruge legekvaliteterne, og det vil sige anvende beskaffenhederne, så er handlingerne, du planlægger, realiserer og evaluerer, kernen. Det vil sige, at du må interessere dig for de handlinger, som du designer for. Skal du derimod udforske, om det som du har planlagt for, dvs. de

legekvaliteter, du håber på, kommer til at blive realiseret, faktisk realiseres, så må du udforske beskaffenhederne i konkrete situationer. Det vil sige, at du ikke kan sidde på dit kontor og udtænke de legende tilgange til undervisning og så være sikker på, at de ender med at have legekvaliteter. Det kan du kun finde ud af, ved at undersøge og være nysgerrig på, hvordan de realiseres i konkrete situationer. Sidst men ikke mindst, så er legekvaliteter altid legekvaliteter for nogen, dvs. at det må være de studerende, som indgår i aktiviteterne, der definerer om legekvaliteterne realiseres eller ej. Det vil sige, at du må finde måder, hvorpå du kan have fornemmelse for, hvordan de studerende oplever undervisningen, som du designer for.

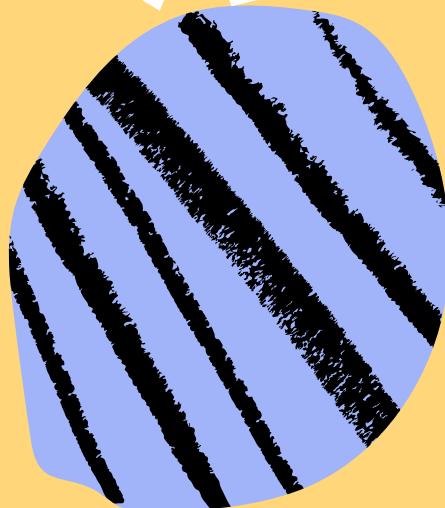
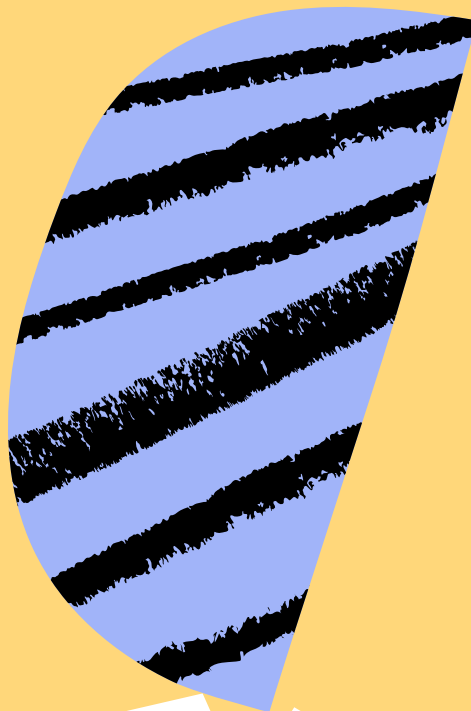
Vi har lavet en oversigt over de arketypiske legekvaliteter, som vi har kunne identificere i vores forskning.

Tabel 1: Oversigt over de arketyperne
beskaffenheder og legekvaliteter og
eksempler på, hvordan de kommer til udtryk.

Beskaffenheder, der viser sig som legekvaliteter igennem handling	Bygger Fifler Samler Balancerer	Hopper Danser Gynger Løber	Efterligner Forestiller (sig) Performer Overværer	Driller Smadrer Ødelægger Råber
Eksempler på, hvordan beskaffen- hederne kommer til udtryk 	Rolige kroppe. Ofte med hænderne først. At etablere det, der kommer til at ske. Rytme, kontinuitet og takt. 	Skifter mellem at gentage noget og så med brud nu og da. Kroppen er i centrum. Der er ofte fart, højde og retning involveret. At udforske gennem kroppen. 	Det sociale er vigtigt, og det handler om at byde ind i det sociale. Publikum spiller en stor rolle. Det handler om at lede efter forbilleder, og at være forbilleder for nogen. 	Det handler om at bryde med kulturelle koder for, hvad man bør. Ofte knyttet til det gakkede, frække og skøre. Man udvider sin egen kapacitet og sætter sig selv på spil. 

Vi anbefaler

- 1** Vi anbefaler, at man som underviser arbejder kontinuerligt med distinkte sprogliggørelser - i samarbejde med kolleger, studerende og forskning.
- 2** Vi anbefaler, at man som underviser arbejder kontinuerligt med den empiriske nænsomhed i forhold til ens egen konkrete undervisning, og at man deler sine erfaringer og hører om andres, så de billeder på, hvordan det legende ser ud, føles, opleves, mærkes og lyder, kontinuerligt udbygges.
- 3** Vi anbefaler, at man bruger Play Tarot til at understøtte dette arbejde.





Af Line Togsverd, Oline Pedersen & Julie B. Jensen

Legende tilgange i et kulturperspektiv

Som beskrevet i tidligere afsnit om designbaserede tilgange, har vi arbejdet sammen med lokalt udpegede undervisere på pædagog- og læreruddannelsen om at afprøve og undersøge legende tilgange til undervisning. Formålet med vores forskning har været at få viden om, hvordan eksisterende, kulturelle betingelser og omstændigheder for uddannelse indvirker på undervisningen og vice versa, når underviserne arbejder eksplicit for at undervisningen kan blive legende. Vi lægger den teoretiske forståelse til grund, at uddannelse er en kulturel praksis (Bruner, 1996; Biesta, 2015). Med det mener vi, at uddannelsesinstitutionernes undervisere, koordinatore, ledere og studerende trækker på, producerer og reproducerer både større samfundsmæssige og mere lokal-organisatoriske kulturelle værdier og grundlæggende antagelser om, hvad uddannelse er til for og handler om; om hvad læring er og hvordan læring foregår; samt om hvad studerende er, hvad de har brug for, og hvad der kan forventes af dem (Schein, 1985).

Sådanne kulturelle forståelser og grundlæggende antagelser er ikke altid artikulerede, ekspliciterede eller bevidste, men de træder ofte frem, når større forandringer sættes i værk, f.eks. gennem et udviklingsprojekt som Playful Learning. De grundlæggende antagelser kan pludseligt blive bevidste, når aktørerne enten oplever spændinger eller bump på vejen eller befriende muligheder i eksperimenterne med at skabe undervisning

på andre måder. Derfor er grundlæggende antagelser og kulturelle praksisser vigtige at udforske og overveje, når man vil undersøge, hvad legende tilgange til undervisning er og kan være.

Når vi i denne del af rapporten belyser legende tilgange til undervisning i et kulturelt perspektiv, lyser fire grundlæggende antagelser op som særligt betydningsfulde temaer, der enten bremser eller understøtter muligheder for legende tilgange til læring. Temaerne er: Tid, deltagelse, præstation og krop. De fire temaer belyses i det følgende som adskilte analytiske dimensioner, men de er i praksis sammenhængende aspekter af de kulturelle muligheder og udfordringer, som viser sig, når en uddannelsesinstitution ønsker at udvikle legende tilgange til undervisning.

Tema I: Tid

Vores undersøgelser peger på, at kulturelle antagelser om tid har betydning, når man eksperimenterer med at muliggøre legende tilgange til læring (Jensen et al., 2022). Undervisning struktureres og organiseres i tid og tidsintervaller, og tid er gennemgående noget, både undervisere og studerende taler om og forholder sig til. I vores analyser viser det sig, at opfattelser af tid og af, hvordan tid skal og kan være et organiserende princip for uddannelse, bliver tydeligere, når man eksperimenterer med



legende tilgange i undervisningen. Underviserne oplever gennemgående, at de studerendes kulturelle antagelser om tid bliver tydelige i undervisning med legende tilgange. De fortæller om at møde studerende, der uddannelseskulturelt er socialiseret til at orientere sig mod at afkode og levere, hvad der forventes, at effektivisere og økonomisere med tiden, dvs. at "blive færdige" med opgaven. De studerende orienterer sig således efter tid på særlige, uddannelseskulturelle måder. En underviser fortæller:

"For jeg har nemlig erfaret, at de er færdige efter fem minutter nogle gange. Altså, jeg har faktisk sat 45 minutter af til denne her opgave. Hvordan kan I være færdige allerede nu?"

Med afsæt i den tyske sociolog Hartmut Rosa, kan man forstå undervisernes erfaringer som resultat af eller symptom på, at vores kultur- og samfundsliv er domineret af acceleration – en fordring om stadig større fart og effektivitet (Rosa, 2019). Underviserne oplever, at det som konsekvens heraf kan være vanskeligt for studerende at fordybe sig og at tage sig tid til at udvikle egne perspektiver, forståelser og løsninger, sådan som legende tilgange til læring undertiden lægger op til. En underviser udtrykker det sådan her:

"Der kunne jeg godt tænke mig, at kulturen hed: 'Okay, vi er faktisk tilfredse med den her, men skal vi ikke undersøge noget mere? Kunne vi bidrage med nogle uddybende spørgsmål? [...] Kunne vi selv komme med noget ny?' Altså det ligger jo også lidt i kulturen: 'Jeg har gjort det, du sagde vi skulle.'"

I vores eksperimenter fortæller både studerende og undervisere, hvordan de oplever, at legende tilgange til undervisning kan give mulighed for at fordybe sig i uddannelsesaktiviteter, hvor tiden opleves ganske anderledes. Den objektive tid – altså de konkrete timer eller minutter, som

stilles til rådighed for en specifik opgave – kan subjektivt opleves anderledes, når legende tilgange er i spil i undervisningen. En underviser fortæller, hvordan tiden går hurtigere, når de studerende arbejder med legende tilgange:

"Og de kommentarer, der så kom fra de studerende, det var 'jamen Gud, er der allerede gået fire timer?'. Altså, så kan de slet ikke forstå, at tiden var gået så hurtigt."

Tilsvarende fortæller en anden underviser, hvordan tiden ikke bare opleves anderledes, men også bringer de studerende nye og kvalitativt bedre steder hen, når undervisningen foregår med legende tilgange:

"Vi har sådan nogle opgaver, hvor [...] så laver de facebookprofiler på den teoretiker eller [...] hvis den der teoretiker havde et museum, hvordan så det museum så ud. Så laver de [...] foldere, og de bygger museet, og sådan nogle ting. Og det er [...] som om, at den tid der, den går bare på en anden måde, end hvis de skulle sidde. Altså det er nogle andre spørgsmål, der også kommer. Det er ikke sådan: 'Hvor meget skal det fylde? Hvor lang tid skal vi bruge på det?' Det er mere sådan: 'Åh, hvad kunne man ellers gøre?'"

Vores analyser giver desuden indblik i, hvordan legende tilgange til læring giver anledning til nye pædagogiske og didaktiske måder at indtænke tid på forskellige niveauer. En underviser fortæller om en delikat balance af forholdet mellem de studerendes forudsætninger, hendes pædagogiske og didaktiske ambitioner og den tid, hun afsætter:

"Og så det der med at give tid [...] det tager faktisk tid for dem at komme ind i en aktivitet, det tager tid for dem at starte det op og så lige sætte sig ind i det her tankespor, og så tager aktiviteten også tid, og så skal de faktisk [...] også ud af denne her aktivitet, [...] der er også noget kognitivt på spil i forhold til det her med at bearbejde"



Legende tilgange har med andre ord gjort undervisere opmærksomme på tid som et fænomen, der kan være kulturelt formbart. De har således eksperimenteret med nye måder at balancere den objektive tid med de studerendes subjektive oplevelse af tidens forløb, og dermed muliggjort nye erfaringer og kulturelle antagelser om tid. Eksemplerne illustrerer, hvordan kulturelle antagelser om objektiv og subjektiv tid gensidigt forstærkes i dynamiske spændinger mellem kulturel kontinuitet og forandring. Kontinuitet i form af, at der i både pædagog- og læreruddannelsen er forudbestemte og eksternt definerede mål, der skal nås, ligesom der er træge kulturelle antagelser om tid i de uddannelsesmæssige praksisser, som både undervisere og studerende tager for givet. De forsvinder ikke af sig selv, fordi undervisningen er legende, men reproduceres i praksis og påvirker, hvad legende tilgange til undervisning kan blive til. Men vi ser også, at vores eksperimenter med legende tilgange til undervisning giver underviserne mulighed for arbejde mere intentionelt med tid i en uddannelsesmæssig praksis.

Tema II: Deltagelse

En anden uddannelseskulturel antagelse, der står frem i en kulturanalyse af legende tilgange til læring, handler om studerendes deltagelsesmuligheder. Det bliver tydeligt, at der til legende tilgange knytter sig forhåbninger om, at de i sig selv er inkluderende og skaber flere deltagelsesmuligheder i den eksisterende uddannelseskultur. Vores analyser nuancerer dette og peger på, at legende tilgange er præget af en udspændthed mellem på den ene side at være inviterende i forhold til de studerende, samtidig med, at de kan være ganske krævende (Togsverd & Pedersen, 2024).

Det inviterende ser vi i, at de studerende opfordres til at byde ind med deres egne ideer, oplevelser og meninger, og til at eksperimentere og afprøve nye ting i relation til de fag og emner, der er undervisningens omdrejningspunkt. Vi kan således se en intention om at skabe en uddannelseskultur, hvor de studerende positioneres mere centralt i forhold til deres egne læreprocesser. Flere studerende fortæller, at de herigennem får nogle deltagelseserfaringer, som inspirerer dem i deres praktikker. Her er det en lærerstuderende, der fortæller:

"Det jeg oplever med mange af mine egne elever, det er, at de godt kan være lidt trætte af, at [...] de [...] altid [skal] bedømmes på om det er rigtigt eller forkert. Men her der bliver de lidt gjort til herre over udfaldet."

Vores analyser viser, at det at blive 'gjort til herre' over undervisningens forskellige dele ofte opleves inviterende og inspirerende. Men med det legende skabes der også en uddannelseskultur, der positionerer studerende på måder, som kan opleves som nye former for krav. De studerende forventes at deltage på nye måder, hvis de legende tilgange til undervisningen skal lykkes. Således mødes de med forventninger om at udvise selvstændighed, engagement og åbenhed - åbenhed forstået både som villighed i forhold til at være åben om sig selv og villighed til at eksperimentere. Nogle af disse krav udtrykkes af en underviser, der fortæller hvordan hun lægger op til, at de studerende finder nye måder at formidle:

"Og så har jeg sagt til dem, at 'jeg gider ikke, at I skal komme med noget på skrift [...] Og jeg gider heller ikke at se PowerPoint'. 'Nå, hvad gør vi så?' 'Det må I sådan set selv om. Det kan være en filmtrailer eller et eller andet, som I så kan vise frem. Eller I kan også danse det, eller hvad I nu vil.'"



Legende tilgange til læring kan altså bevæge uddannelseskulturen i en retning, hvor de studerende tilbydes muligheder for at udfolde sig og eksperimentere. Men de kræver også, at de studerende er villige til netop dette. Det er der mange, der er, men der er også studerende, som ikke umiddelbart griber disse nye muligheder. Nogle af de ord, de studerende bruger til at fortælle, hvorfor de selv eller deres medstuderende er tøvende eller endda afvisende i forhold til at deltage i undervisning med legende tilgange, er "for vildt", "pinligt", "svært" og "grænseoverskridende".

Når legende tilgange til undervisning opleves svært og grænseoverskridende, har det for mange studerende at gøre med en usikkerhed overfor, om de kan imødekomme de forandrede krav til præstation, som følger med den forandrede undervisning. Præstation og præstationens rolle i forhold til legende tilgange til læring behandles i næste afsnit.

Tema III: Præstation

Enhver uddannelseskultur rummer krav om præstation, som kan være mere eller mindre eksplicite. Vores analyser viser, at kulturelle grundantagelser om præstation kommer i spil, når der eksperimenteres med legende tilgange til undervisning (Jensen et al., 2022). Også her er der tale om en udspændthed, hvor legende tilgange på den ene side kan bidrage til at lette kulturelt bestemte forestillinger om, hvad det vil sige at præstere, mens de studerende på den anden side mødes med nye præstationskrav. Både undervisere og studerende fortæller om at eksperimentere med at lette præstationskrav ved eksempelvis at tydeliggøre, at "det bare er noget vi leger" eller fællesgøre erfaringer af, at være søgende og i proces. En studerende fortæller:

"Det gik meget hurtigt og uden stress, fordi jeg bevægede mig rundt, og fordi jeg var fri til at tale."

At der her er tale om en studerende, der fortæller om sine oplevelser til en mundtlig eksamen, er ikke umiddelbart til at afkode. Hun greb sin undervisers opfordring til at eksperimentere med at fremlægge til eksamen, og konstruerede en to meter lang interaktiv planche, som hun brugte som afsæt for hendes oplæg.

Vores analyser viser imidlertid, at undervisning med legende tilgange også kan give studerende oplevelser af at skulle præstere. En studerende fortæller:

"Så jeg vil nok indrømme, at når jeg ser de der farveblyanter og store stykker papirer, der kommer ind, så går jeg i panik, fordi jeg tænker: 'Åh nej, nu skal vi tegne'. Øhm. Men når vi så kommer i gang, så er det noget helt andet, også fordi vi altid er i grupper, så selvom jeg ikke tegner særlig kønt, så kan jeg få noget kreativt hjælp fra min partner. Men det er panikken der går igennem mig hver gang, jeg tænker bare 'nej nej!'"

Der er flere centrale elementer i denne udtalelse: både at den studerende oplever panik og ubehag i sammenhæng med undervisning med legende tilgange; at hun har den erfaring, at ubehaget kan overkommes; og endelig at vejen til at overkomme ubehaget handler om, at der er en kultur, hvor de studerende hjælper hinanden. Vores undersøgelser peger generelt på, at legende tilgange til undervisning stiller store krav til det sociale miljø og fællesskab i uddannelseskulturen.

Med legende tilgange til undervisning føjes nogle nye normer og idealer til undervisningen – eksempelvis normer og idealer om, at det er bedre at eksperimentere og eventuelt fejle,

end det er at gå den sikre og velkendte vej mod målet. For nogle studerende skaber det usikkerhed, hvis de ikke kan afkode, hvad der kendetegner henholdsvis en god og en dårlig præstation. To undervisere fortæller:

"De var styret af, at de tænkte, at det var noget bestemt, jeg ville have, de skulle vise. [...] Jamen kan du så ikke lige komme med et eksempel, hvordan vi så skal gøre det, fordi så kan vi godt gøre det."
"De bliver, de er sådan lidt usikre til at starte med, fordi de ved faktisk ikke helt, om de har løst opgaven, sådan som de skal. Altså fordi der ikke nødvendigvis lige er sådan en opskrift på det. Det efterspørger de nemlig lidt."

Disse citater handler om konkrete studerende, der kan have svært ved at navigere i legende tilganges mere diffuse krav til præstation, hvor det er processen mere end facit, der tæller. Men citaterne peger også på nogle kulturelle og strukturelle forhold, der handler om, at pædagog- og læreruddannelsernes bekendtgørelser og studieordninger ikke eksplicit værdisætter legende tilgange. Det betyder, at selvom det eksperimenterende og udforskende er i højsædet, når vi bruger legende tilgange, så ændrer det ikke ved de mål, der er grundlaget for eksamenerne. En underviser udtrykker dette dilemma således:

"Det er jo en svær balance, fordi det er jo ikke det, det er jo ikke deres evne til divergent tænkning, vi måler, når vi måler dem på [...] prøvedagen vel."

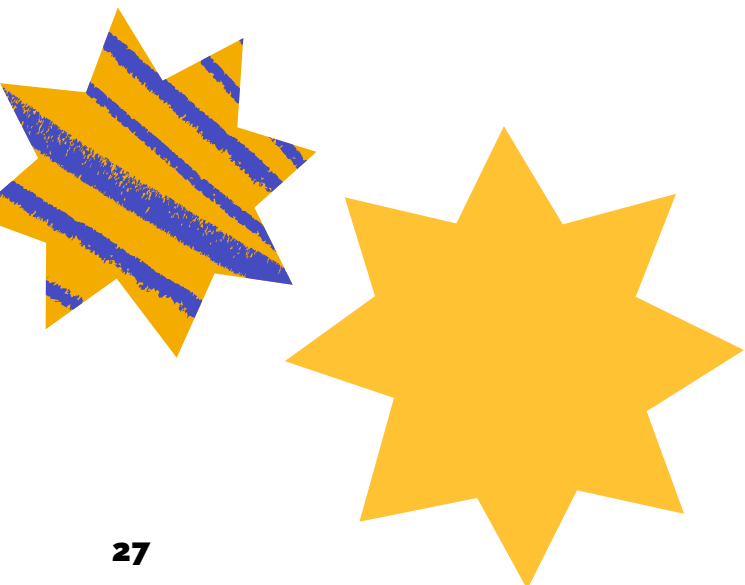
Tema III: Kroppen

Kroppenes rolle i de legende tilgange er tæt forbundet med vores kulturelle normer for kroppe i uddannelsessystemet jf. tavs viden (Polanyi, 1958). Man kan tale om kulturelt velkendte studenterkroppe og kulturelt velkendte underviserkroppe: mange vil genkende den studenterkrop, der kommer ind i undervisningslokalet, søger en stol, sætter sig bag et bord, vender ansigtet mod underviseren, studenterkroppen bevæger sig kun lidt, den lytter og tager noter, og nogle gange rækker den hånden op og stiller et spørgsmål (eller svarer). Synkront hermed placerer den kulturelt velkendte underviserkrop sig centralt i undervisningslokalet, den vender sig mod de studerende, den står ofte op, den håndterer kommunikationsmedier som PowerPoints og skriver på tavle og flip-over, den søger undertiden øjenkontakt med så mange studerende som muligt, måske gestikulerer den og går rundt i lokalet.

Legende tilgange til undervisning kan skubbe til de velkendte kropslige kulturmønstre, og det betyder, at de studerendes og underviserens kroppe involveres på nye måder i undervisning og læring. En underviser beskriver det således:

"Det er jo mest ind i kroppene på én – alle de gange, man er gået ind i et undervisningslokale, og fået at vide, man skulle være ret passiv, fordi det er det, der forventes. Og hver gang man har skejdet ud, har man fået at vide, at nu skal man sætte sig ned og høre efter, hvad der bliver sagt, Det er så kropsligt og dybt forankret i alle. Lige præcis denne her fornemmelse af, at i det legende skal man lige pludselig noget uforventet, og man kan mærke den der, ja helt kropslige reaktion."

Når de studerende og underviserne gennem det legende involverer sig på nye måder i rum



og materialer, når de bruger deres kroppe til at stå, gå, løbe eller hoppe, eller de inddrager gulvet, gangene eller udendørsarealerne i bestræbelsen på at relatere sig til fag og fagligt indhold, så skaber det røre i forhold til kroppenes kulturformede vaner og velkendte positioneringer, og det skubber til forventningerne til kroppenes rolle og positioner i en uddannelseskontekst (Skovbjerg & Jensen, 2023).

Vores undersøgelser peger på, at når det legende bringes ind i undervisningen er det også et kropsligt forhold: nogle gange føles det godt i maven på både studerende og undervisere, mens det andre gange får kroppene til at stivne. Vi formulerer det således, at kroppe kan frigøres i legende tilgange til læring, men kroppene kan også hæmmes. Gennem det legende kan kroppen føles let og tilpas, tiden kan flyve, man kan glemme sig selv og bare være til stede. Omvendt kan kroppen blive stiv, usikker og utilpas i forhold til at skulle indgå i noget ukendt, og der kan opstå en stor selvbevidsthed om, hvordan kroppen er og tager sig ud i andres øjne. Alle disse fornemmelser og kropslige responser opleves subjektivt af den enkelte underviser og studerende, men kulturen og det sociale blander sig i oplevelserne, former dem og udfordrer dem gennem gentagne fortolkninger og genfortolkninger af, hvad der er på spil i de kropslige fornemmelser og bevægelser. Netop de fælles fortolkninger og genfortolkninger er dem, der er med til at opbygge nye vaner, kulturel viden og normer for, hvad undervisning er og kan være, og hvilke roller kroppene kan spille i den forbindelse.

En underviser taler om de frigørende potentialer, der ligger i, at de studerende bruger deres kroppe mere aktivt, når de arbejder med det faglige stof på legende måder:

"...de studerende kommer jo allerede med en viden, med nogle erfaringer fra deres egen verdensforståelse. Så når de mødes i en kontekst, hvor udgangspunktet i deres egne kroppe og deres egen livsforståelse, så er det klart, at det huskes bedre og forstås grundigere, end hvis de skal forholde sig til en kognitiv tekst eller noget litteratur eller et oplæg eller sådan noget først."

Fra et kulturanalytisk perspektiv er det vores pointe, at det kræver tid og praktisk erfaring med det legende at skabe en legende uddannelseskultur, hvor det opleves normalt og kropsligt bekvemt, at det at lære noget også indebærer, at kroppen er aktiv og i bevægelse.



Vi anbefaler

Når vi med et kulturanalytisk blik har undersøgt legende tilgange til undervisning i pædagog- og læreruddannelserne, er tid, deltagelse, præstation og krop som nævnt trådt frem som temaer, hvortil der knytter sig nogle særlige og relevante spændinger. Tid i det legende kan både støde ind i eksisterende normer på en måde, hvor normer for tid synes at hæmme det legende, og omvendt kan det legende nogle gange opløse disse normer og få tiden til at flyve af sted. I forhold til mulighederne for deltagelse så vi, at det legende både kan være inviterende og krævende og rumme potentialer for både inklusion og risiko for eksklusion. Når det gælder præstation, har vi set, hvordan det legende formår at røkke ved og skabe handlerum og frihed i forhold til en eksisterende præstationskultur, samtidig med at det legende også kan blive en ny arena for præstation. Endelig finder vi, at kroppen spiller en central rolle i det legende, den spiller med og mod og det viser sig f.eks. i kropslig veltilpas lethed eller som utilpas stivhed. At det legende er forbundet med disse spændinger, får os til at konkludere og pointere, at det legende i sig selv kan udfolde sig på mange måder, og at det afgørende er, hvilken kultur man som studerende, underviser, teams, ledelser og organisationer får skabt omkring det legende i en uddannelsessammenhæng, og hvordan den holdes flydende, levende og inviterende.

På den baggrund har vi følgende anbefalinger til undervisere:

Tid:

1

Vi anbefaler, at man sammen reflekterer over, hvordan tid spiller ind i forhold til undervisning med legende tilgange, herunder: hvornår opleves den knap og hvornår skubber det legende til tiden? Hvornår tænker I, at tiden er en naturlov, og hvornår har I indflydelse på dens brug?

2

Vi anbefaler, at man laver små eller store eksperimenter med tid i forhold til legende tilgange, eksempelvis ved at skrue op eller ned for tidsstyringen i forhold til specifikke opgaver eller forløb. Inddrag gerne de studerende i både eksperimenterne og refleksionerne over de erfaringer, I gør jer.

Deltagelse:

3

Vi anbefaler, at man er bevidst om og sammen forholder sig til, at legende tilgange til læring både kan være inviterende og krævende, og at man med det afsæt har øje for vigtigheden af at få skabt en kultur og nogle rammer, hvor det er trygt for de studerende at kaste sig ud i det legende.

4

Vi anbefaler, at man er nysgerrig i forhold til eventuel tøven og modstand fra studerende relateret til det legende, og at man møder denne med interesse i forhold til, hvad man kan lære om deltagelsesmulighederne i legende tilgange.

Præstation:

- 5** Vi anbefaler, at man udforsker hvordan det legende spiller sammen med præstation i jeres undervisning og institution: er der tidspunkter hvor det legende skaber frirum fra den eksisterende præstationskultur? Og er der samtidig andre tidspunkter, hvor det legende i sig selv bliver en arena for nye præstationskrav?
- 6** Vi anbefaler, at man gennem legende tilgange eksperimenterer med præstationskravene i undervisningen, f.eks. sådan at de bliver mere gennemskuelige eller mere produktive.

Krop:

- 7** Vi anbefaler, at man sammen udvikler sensitivitet over for, hvad kroppe fortæller om legende processer i undervisning – frigøres kroppene, eller stivner de? Hvordan spiller kroppene sammen, både underviseres og studerendes? Tager eller får nogen studerende kropslig plads og vokser, mens andre trækker sig og bliver mindre?
- 8** Vi anbefaler, at man eksperimenterer med, hvordan leder- og især underviserkroppe viser vejen i det legende – føler du dig tilpas, udviser din krop tillid til den legende proces, og giver du de studerende plads til at bruge kroppen i de legende læreprocesser?



Af Helle Hovgaard Jørgensen & Vibeke Schrøder

Betydningen af rum og materialitet for legende tilgange

I forbindelse med Playful Learnings udviklingsprojekt er der etableret PlayLabs på campusser på alle landets seks professionshøjskoler. Et PlayLab er et legende læringsrum, der er udviklet og designet af undervisere fra de lokale ambassadørkorps. Derfor ser professionshøjskolernes PlayLabs forskellige ud og er designet med udgangspunkt i forskellige designprincipper. Formålet med at etablere PlayLabs var at understøtte legende tilgange til undervisning på pædagog- og læreruddannelserne, ved at eksperimentere med undervisningsrummets indretning og materialer samt at pege på betydningen af rum og materialiteter for de legende tilgange.

Et PlayLab kan dele karaktertræk med andre læringslaboratorier, ved at være et alternativ til traditionelle undervisningsrum. Materielt adskiller de sig fra professionshøjskolernes fagspecifikke lokaler, henvedt f.eks. musik, fysik/kemi og idræt, samt ordinære lokaler, kendetegnet ved traditionelle borde- og stoleopstillinger, ved at interiør og materialer er 'open-ended' og multifunktionelle. Det kan være vanskeligt at få øje på én bestemt faglighed i et PlayLab. Det overlades dermed til brugerne at gøre et PlayLab til et fagligt rum. Samtidig er det en pointe, at et PlayLab også kan fungere som inspiration til nye former for undervisning andre steder end i det specifikke PlayLab. I det følgende vil

vi præsentere centrale fund i vores forskning, vedrørende betydningen af rum og materialitets for legende tilgange.

Hvad ved vi om PlayLabs?

Et anderledes og åbent rum

Professionshøjskolernes PlayLabs er karakteriseret ved at være anderledes rum. De fremtræder anderledes end de øvrige undervisningslokaler på pædagog- og læreruddannelserne. De er hverken 'hvide' traditionelle undervisningslokaler eller faglokaler, der er bygget op sammen med en specifik faglighed, der bliver undervist i på uddannelserne. Det 'hvide' undervisningsrum har tradition i forelæsningen, der formidler tanker om et fagligt emne. Der er en tavle, hvor forelæseren typisk placerer sig, samt borde og stole, hvor de studerende placerer sig. Rummet er 'hvidt' og indikerer uforstyrret og 'ren' tankevirksomhed. Faglokalet er derimod indrettet med fagspecifikke materialer, der lægger op til, at man lærer sig fagets praksisser. Det kan være at spille musik, lave mad eller gennemføre kemiske forsøg. Da materialerne i faglokalet er udviklet sammen med faget, er det meget tydeligt, hvad de forskellige materialer, der er i lokalet skal bruges til, f.eks. guitar, gryder, kolber osv.

PlayLabs på pædagog- og læreruddannelserne er hverken 'hvide' eller fyldt med materialer, hvor det fagligt giver sig selv, hvad man kan bruge dem til. Da eksempelvis University College Lillebælt (UCL) i sin tid skulle udvikle og bygge deres PlayLab, var principperne om *choice*, *wonder and delight* fra Project Zero en af de grundlæggende inspirationskilder (Mardell et al., 2016). Principperne beskriver, hvordan oplevelsen af det legende kommer til udtryk blandt børn i skolen, og de er altså brugt i denne kontekst også. For de andre professionshøjskolars udvikling var inspirationerne nok nogle andre, men udfaldet viste sig at være det samme – at PlayLabs blev nogle anderledes rum, der inviterede til at indgå i interaktioner på andre måder med det faglige stof.

Et PlayLab kan desuden beskrives som et åbent rum. Mens det er oplagt, hvordan undervisere og studerende skal tage faglokalerne og de traditionelle 'hvide' undervisningslokaler i brug, er PlayLabs designet til at være åbne og uudgrundelige steder, der netop inviterer til nye handlinger gennem valgmuligheder og muligheder for at undre sig og glæde sig. I PlayLabs er der utraditionelt og uventet inventar og møblering, som f.eks. brugte møbler, der modsætter sig det institutionelle look og nye unikke designs, der er fremstillet til, at man kan agere og sanse på nye måder, som f.eks. klatrestativ, rutsjebane, sand, sandbord. Der er også en anden farvesætning, end det ellers ses på campusserne. En stor del af interiøret er designet til at være multifunktionelt og åbent på en måde, hvor man kan bruge tingene til mange forskellige ting, og det er ikke indlysende, hvornår det slutter. Der er f.eks. hjul på borde og kommoder, så de nemt kan flyttes, eller de består af dele, der kan sættes sammen på forskellige måder. Det multifunktionelle og åbne ved materialer og interiør har som konsekvens, at

alting kan bruges på flere måder. Med et begreb fra Madeleine Akrich er inventaret i PlayLab 'svagt scripted'. Det vil sige, der ikke er én indlysende måde at tage inventaret i brug, man bliver nødt til at gøre noget ved det, så det føjer sig efter den hensigt, man har. Inventaret skal altså 'redesignes' eller med Akrich' ord 'descriptes', og det bliver den opgave, underviseren skal 'løse' for at kunne bruge rummet til et specifikt fagligt formål (Akrich, 1992).

Det er altså ikke umiddelbart aflæseligt, hvordan fagene skal udfolde sig i et PlayLab, da det hverken er et traditionelt undervisningslokale eller et traditionelt faglokale, og da indretningen af lokalet er åbent og multifunktionelt. Det kræver et didaktisk designarbejde, rummet skal 'descriptes' (Schröder et al., 2022).

Foranderlige materialer

Et PlayLabs karakteristika er desuden, at de materialer, der findes i et PlayLab er foranderlige. De er, ligesom interiøret, også kendetegnet ved at være multifunktionelle og åbne. Det kan være sand, iPads, fjer, LEGO-klodser eller store terninger, hvor underviseren selv skal skabe sammenhænge med det faglige formål. Vi har arbejdet med et socio-materielt perspektiv, som betyder, at det sociale og det materielle er sammenbundet, og vi kan ikke forstå det ene uden det andet. Vi har haft fokus på, hvordan det sociale er med til at forme det materielle i undervisningskulturen og omvendt. Vi har skelnet mellem materialer og materialitet med inspiration fra Sørensen (2009). Her bliver materialer forstået som afgrænsede enheder af ikke-menneskelig karakter. Det kunne eksempelvis være en stol, en bold eller en klods. Materialitet derimod forstår vi som en kombination mellem brugere og undervisningens mange dele. Det vil sige, at

en bold som materialitet kan vi kun forstå som en sammenfiltrering mellem bold, lokale, faget matematik, elever og underviser. Når de åbne materialer indgår i forskellige faglige kontekster, bliver de til konkrete faglige materialiteter. Her vil der være forskel på om f.eks. terningerne indgår i en danskfaglig eller en matematikfaglig kontekst, ligesom den vil være forskellig, hvis der er mange eller få studerende. Omvendt, hvis man har et stykke pap, så vil der igen være forskel på, om det indgår i en danskfaglig eller matematikfaglig kontekst. Hvis materialerne er svagt scriptede, og man kan bruge dem til meget, så kan de på den ene side være lette at inddrage i en faglig kontekst. Omvendt kan de svagt scriptede materialer også være vanskelige at få til at give faglig mening, fordi man som underviser selv må finde på meget, for at få dem til at forbinde sig med det faglige på en relevant måde. Materialerne i et PlayLab kan også karakteriseres ved at være synlige eller usynlige.

I PlayLab på UCL, hvor designprincipperne om *choice, wonder and delight* har været retningsgivende, har det betydet, at noget interiør og nogle materialer er bemærkelsesværdige og synlige, mens andre materialer forbliver usynlige gennem deres sædvanlighed og ubemærkethed. Det er materialer, som vi er vant til at finde i et undervisningslokale, så vi ser dem slet ikke. Materialerne formes også af de undervisningsfaglige sammenhænge, de indgår i, ligesom at når vi bringer materialer ind i undervisningen, der normalt ikke er der, så kan de være med til at overraske og overrumple. Gulvet er et eksempel på denne usynlighed, af noget, som vi er så vant til, er der. Og så har vi lært, at når gulvet tages i brug i et PlayLab, så kan vi få øjnene op for det. Vi gør det altså synligt på nye måder. Også andre af vores sædvanlige materialer som blyanter, huer og telefoner kan forandres fra usynlige til synlige,

ved at de indgår i vores undervisning med legende tilgange på nye måder. Materialer er altså en vigtig aktør, når vi skaber rum for legende tilgange, og i vores design af undervisning kan vi iværksætte deres synlighed, usynlighed og foranderlighed (Schrøder et al., 2023). Materialernes foranderlighed og deres transformationspotentiale ræsonnerer med den forestillingskraft, der knytter sig til fænomenet leg. Det kan understøtte legende tilgange til undervisning og bidrage til at skabe et dynamisk rum. Dette dynamiske rum kan karakteriseres gennem kulturgeografen Doreen Massey's begreb om sammenkastethed. Hun beskriver, hvordan rum hele tiden er i en udviklingsproces, og at den udviklingsproces, der sker på et sted, er kastet sammen af mennesker, materialer, hensigter og affekter (Massey, 2005). I et PlayLab består sammenkastetheden af undervisere og studerende, foranderlige materialer, multifunktionelt interiør, faglige og dannelsesmæssige hensigter, som de er beskrevet i curriculum og formål, tolket ind i undervisningsdesigns, det følelsesmæssige engagement, der stemmer rummet gennem det legende og gennem lyst og ulyst til at indgå i kreative og undersøgende læreprocesser. Når undervisere skal give dette dynamiske rum en legesmag og faglig retning, kræver det pædagogisk og didaktisk designarbejde (Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Jørgensen & Skovbjerg, 2023).

Sammenfildrede læringsrum

Når PlayLabs er sammenkastede rum, og undervisere udvikler didaktiske designs, der indgår i rummets dynamik og er med til at udvikle og forme det, kan der skabes levende og åbne læringsrum. Vi har i vores forskning også arbejdet med Tim Fawns begreb om *entangled pedagogy*.

I et pædagogisk perspektiv skal det forstås som en sammenfiltrering af undervisningens fem elementer, som er: formål, metode, værdier, kontekst og materialer (Fawns, 2022).

At arbejde med læringsrum, der både er sammenfiltrede og dynamiske, gør noget ved fagene og fagligheden, fordi de bliver praktiseret og oplevet på nye måder, og indgår i nye og uventede sammenhænge. Det faglige skal indføres i et PlayLab og i et legende læringsrum og denne indførelse og indfiltrering bidrager også til, at fagligheden udvikles og kan tage nye veje.

Denne åbenhed, der er karakteriseret af en stor kompleksitet og sammenkastethed, er både PlayLabs styrke og svaghed. Kompleksiteten kan blive til forvirring og desorientering, og for at agere fagligt stærkt, bliver det vigtigt at vide, hvad vi forstår ved legende tilgange, det materielle og det faglige og at kunne håndtere det hvirvlende rum gennem velovervejet didaktisk designarbejde.

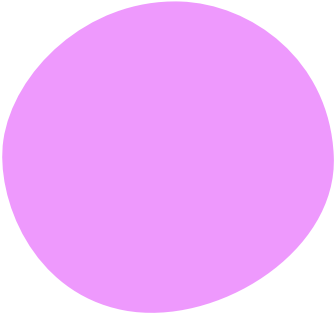
Opsamlende kan vi sige, at materialer og materialiteter i PlayLabs får betydning gennem sociale praksisser, der både er konstitueret af, hvad vi plejer at gøre med rum og fagligheder. De er kastet sammen og forbundet, og de bliver ved med at få betydning gennem det vi gør - sammen.

Et eksempel med kuglebaner

I det følgende vil vi beskrive en øvelse, vi i forbindelse med forskningsprojektet har lavet med en gruppe studerende på pædagoguddannelsen. Formålet med øvelsen var, at de studerende skulle lære om rum og materialers betydning for de pædagogiske aktiviteter, der sættes i gang i f.eks. en SFO samt at reflektere over den science-faglighed, der kunne involveres. Øvelsen er et eksempel på rum og materialers betydning for udfoldelsen af legende tilgange til undervisning.

De studerende fik til opgave at lave kuglebaner med materialer, der havde forskellige størrelser og som var henholdsvis svagt og stærkt scriptede. En gruppe fik til opgave at bruge små materialer, der var scriptet som kuglebane. De fik med andre ord udleveret en præfabrikeret kuglebane. De satte sig på stole ved et bord og byggede kuglebanen på forskellige måder, så hældning, fart osv. blev varieret. Trods deres ihærdighed og engagement, var de hurtigt færdige og udtrykte i de efterfølgende refleksioner et ønske om at have flere forskelligartede materialer tilgængelige. En anden gruppe fik svagt scriptede materialer som pap- og plasticrør i mange forskellige størrelser. De placerede sig ude på gangen, inddrog en siddetrappe og forestillede sig, at de kunne fortsætte ned ad gangen, ud ad døren og ned





af trapperne for enden ad gangen. De blev dog stoppet af 'tiden', inden de kom så langt. De udtrykte stor tilfredshed med deres måde at løse opgaven på og bemærkede i de efterfølgende refleksioner, at der opstod en form for 'synergi, hvor energien "spredte sig" i gruppen. De kunne have brugt mere tid, men "havde glemt tiden", fordi de var, som de selv sagde, undersøgende og eksperimenterende.

Vores empiriske materiale viser, at små materialer inviterer til stillesiddende aktiviteter, hvor legekvaliteterne ofte vil være forbundet med den hengivne legestemning, hvor der samles, bygges og fifles, som vi så det ved bordet (Skovbjerg, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021). De store materialer involverer i højere grad kroppen og udvider mulighedsrummene og dermed også de legekvaliteter, der kan bringes i spil. Der viser sig også en forskel på at anvende henholdsvis stærkt og svagt scriptede materialer i forhold til åbenheden i læreprocesserne. Det er med andre ord værd at holde sig materialernes kvaliteter for øje, ligesom skala også er interessant at medtænke i en didaktisk sammenhæng, fordi der på den måde kan skabes forskellige muligheder for at inddrage kroppen og være undersøgende og eksperimenterende.





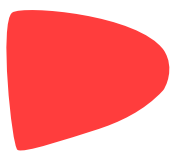
Vi anbefaler

1

Vi anbefaler, at man interesserer sig for, hvordan materialer, materialiteter og det sociale vikler sig sammen. Vi ved, at det har betydning for planlægningen, realiseringen og evalueringen af undervisningen, og derfor anbefaler vi, at man som underviser har opmærksomhed på at sikre stærke kombinationer mellem de fem enkeltelementer - formål, metode, værdier, kontekst og materialer - der indgår i en undervisningssituation. Her er det vigtigt at holde sig for øje, at det ene element ikke er vigtigere end det andet, men at det præcis er, hvordan de fem elementer er kastet sammen, er sammenfiltret og derfor giver forskellig mening i forhold til hinanden.

2

Vi anbefaler derfor også, at man særligt i realiseringen af undervisningen holder sig den empiriske nænsomhed for øje - at man går på jagt efter detaljerne i, hvordan disse sammenfiltringer finder sted, og hvordan materialer og materialiteter kontinuerligt giver og gives betydning.



Af Mikkel S. W. Boysen & Ole Lund

Didaktik og legende tilgange

Der er noget derude, der kalder på os

Der er noget derude, som er større end os. Vi er ikke alene. Der er nogen, der kalder på os. Og der er noget, der appellerer til os. Er det rumvæsner? Nej. Det er en verden lige nu og her. Med en fortid og en fremtid. Med børn og voksne, der ønsker at leve, opleve, skabe, lege, lære, udforske og høre til. Og det er en verden med en kultur rig på materialer, teknikker, værksteder, fortællinger, kunst, viden og traditioner. Der er noget, vi kan lege med. Og noget vi kan lære af. Og noget vi kan kaste rundt med og bygge videre på. Der er bolde, bøger, planter, guitarer, pensler og mikroskoper. Og der er børn, der drømmer om at gå på opdagelse, og børn, der har glemt, hvordan man gør det. Der er nogen og noget, der appellerer. Som kalder på os.
Uddrag fra Appellernes bog (Boysen et al., 2023b).

Når undervisning bliver legende, er det som regel fordi den bliver vedkommende og dragende. De studerende giver sig hen til og fordyber sig i undervisningsaktiviteten. Deres deltagelse og handlinger præges af engagement og spontanitet, hvilket vil sige, at de ikke overvejer og vurderer deres handlinger eller aktivitetens berettigelse. Tværtimod identificerer de sig med den. De er inde i den og det, der er på spil i undervisningen, og de reagerer instinktivt på aktivitetens aktuelle forløb. Den legende undervisning er således kendetegnet ved at opnå en form for momentum, selvbestemmelse og egendynamik (Gadamer, 2007). Den gør noget ved de studerende samtidigt med, at den giver dem noget attråværdigt igen, nemlig det fornøjende og opslugende ved at være

i undervisningen på en legende måde. Man kan med andre ord tale om, at den legende undervisning er kendetegnet ved at tiltrække og appellere til de studerende.

Når noget er appellerende, er det fordi det henvender sig til os i "en andens navn". Det tjener en anden end f.eks. den person, der udtaler appellen (Frandsen, 2020). Det kan forstås som, at man ikke har opmærksomheden rettet mod appellens kilde. Når det sker i undervisningen, kan de studerende f.eks. opleve, at det ikke er underviseren, der vil noget med dem, men stoffet/undervisningsaktiviteten, der drager og gør noget ved dem. Og det er på trods af, at underviseren har tilrettelagt undervisningen.

I samarbejde med undervisere fra Playful Learnings udviklingsprojekt, har vi undersøgt legende tilgange i et didaktisk perspektiv, og i det følgende går vi i dybden med nogle aspekter, som ser ud til at være afgørende for, at man får skabt en appellerende og legende undervisning.

Den umiddelbare kropslige interaktion

Vores undersøgelser peger på vigtigheden af at være opmærksom på, at undervisningen indebærer et møde mellem kroppe, der taler sammen på direkte og umiddelbare måder. Det har stor indflydelse på, hvordan undervisningen opleves og om den f.eks. udvikler sig legende.

Betydningen af dette kropslige samspil bliver ikke mindre af, at undervisningseksperimenterne i et udviklingsprojekt som Playful Learning ofte

er mere praksisorienterede og handler om at gøre de studerende mere fysisk aktive, end i den almindelige stillesiddende undervisning. Vores undersøgelser viser dog flere eksempler på, at de mere praktiske og "kropslige" undervisningsformer kan bringe kroppen i centrum på måder, som kan hæmme at undervisningen udvikler sig legende.

Det fremgår bl.a. af dette udsagn fra en studerende, som kommer efter, at hun har deltaget i en fysisk aktiv undervisningsaktivitet: *"Her [i undervisningsaktiviteten] er jeg meget bevidst om min krop: hvordan den bevæger sig, og at andre kigger."* (Lund et al., 2023)

Denne og flere andre studerende gav således udtryk for, at undervisningens krav om praktisk og fysisk udfoldelse bevirkede, at de blev optaget af sig selv og deres egne bevægelser og handlinger. Som det er tilfældet i den konkrete situation, kom den studerendes overdrevne selvbevidsthed til at overdøve hendes muligheder for at blive draget/appelleret af noget andet end sig selv, herunder undervisningsaktiviteten/situationen. Derfor blev denne ikke oplevet som værende legende (Skovbjerg og Jørgensen, 2021).

I modsætning hertil så vi, hvordan undervisningen blev mere legende, når undervisningen gav de studerende mulighed for at vende opmærksomheden udad mod verden, f.eks. som det kan ske under en indædt fodboldkamp, hvor spillerne bliver optaget af at jage bolden. Vi observerede, at de studerende i disse tilfælde blev grebet af undervisningsaktiviteten og interaktionen med hinanden. Det var ikke længere kun underviseren, der ville noget med de studerende, men også undervisningsaktiviteten i sig selv. Undervisningsaktiviteten opnåede en form for momentum og egendynamik, og begyndte at trække i (eller mere præcist:

tiltrække/appellere til) de studerende og give dem noget igen (Pedersen & Lund, 2024). At være grebet og ude af sig selv på denne måde forudsætter bl.a. praktisk kunnen, som muliggør at ens handlinger overvejende foregår ved spontan handletrang (Øksnes, 2012), dvs. at man handler overvejende førrefleksivt og instinktivt på aktivitetens aktuelle udvikling.

I eksemplet fra undervisningen ovenfor, forholder det sig dog anderledes. Her føler den studerende ikke, at hun i samme grad er i stand til at bevæge sig spontant og lade sine bevægelser blive bestemt og draget af bevægelsesaktiviteten. Hun er ikke i stand til at deltage og (op)leve undervisningsaktiviteten ud fra en tavs kropslighed, dvs. bevæge sig uden at overveje hvordan. I stedet for at lade sig optage af det der sker i mellem hende, de andre og situationen, fører deltagelsen i denne uvante situation til, at hun føler sig tvunget til at overbestemme og kontrollere sine egne bevægelser på en overdrevent selvbevidst måde. Paradoksalt nok kan det at opleve denne form for selvbevidsthed underminere den enkeltes fornemmelse af selvbestemmelse, idet man i høj grad føler sig styret af, hvad man forventer, at de andre ser og tænker om én, og som resultat holder sig selv tilbage (Lund et al., 2023).

Didaktik, der formår at vække det legende i undervisningen, handler derfor ikke kun om det, der bliver sagt med ord eller skrevet over indgangsdøren til undervisningen. Men i høj grad også om, hvordan kroppene i undervisningen er situerede og om det, der løbende bliver kommunikeret mellem kroppene i undervisningen. Og det handler om at skabe et undervisningsrum, hvor den umiddelbare kropslige tilstedeværelse og kommunikation tillader de studerende at være opmærksomme på og optaget af noget andet end dem selv.

Træhuse og superhelte

Legende tilgange til undervisning på pædagog- og læreruddannelsen foregår som regel i undervisningslokaler med forholdsvis store grupper af studerende. Derfor har vi fundet det væsentligt at undersøge, hvordan man kan rammesætte samskabende og kreative processer i rum med mange deltagere.

Vi ved fra forskning, at samskabende processer på den ene side kan føre til gensidig inspiration, idéudveksling og etablering af fællesskaber og kollektiv identitet. På den anden side ved vi også, at samskabende processer kan føre til ansvarsfralæggelse, eksklusion og demotivation, særligt når mange deltager i processen (Boysen et al. 2022). Dette kan skyldes, at vi som mennesker oparbejder såkaldt "psykologisk ejerskab" til det, som vi skaber. Når vi f.eks. tegner en tegning eller udvikler en idé, er vi ikke nødvendigvis glade for, at andre foretager ændringer. Tegningen eller ideen bliver en slags udvidet del af os selv, som vi identificerer os med. Som en af de studerende udtrykte det i et samskabende forløb:

"Da de andre arbejdede videre med min ide, fik jeg det forfærdeligt. Det var ligesom at overgive mit eget barn!"

Der er velkendte veje til at understøtte samskabelse, således at kollektiv, frem for individuel, psykologisk ejerskab kan opstå. Hvis mennesker kender hinanden rigtigt godt, kan der udvikles gensidig tillid, hvormed mennesker gladeligt deler deres ideer med hinanden. Men udfordringen er, at sådanne forudsætninger ikke nødvendigvis er til stede i en uddannelseskultur med blandede holdsammensætninger og korte forløb. I øvrigt bør studerende kunne samarbejde med mange forskellige aktører både

i uddannelse og professionel praksis, hvilket gør udviklingen af varierende samarbejdsmodeller oplagt.

I Playful Learnings udviklingsprojekt blev vi inspireret af to pædagogiske forløb, der synes at give nye bud på en model for samskabelse. Det ene forløb var udviklet af Mathilde Knage og omhandlede hulebyggeri. Det andet forløb omhandlede superhelte og superhelte-camps og var udviklet af Karen Stine Egelund (Boysen et al., 2022).

I begge forløb blev der anvendt et grundlæggende didaktisk greb, hvor de studerende lavede gaver til hinanden. Det foregik således, at de studerende i grupper først udviklede deres egen hule eller superhelte-camp. Herefter blev grupperne bedt om at give hinanden "gaver" i form af konkrete produkter og add-ons, som de gave-givende grupper hver især skabte, og som havde til hensigt at supplere, understøtte og udbygge modtagergruppens proces/produkt.

I begge tilfælde ledte processen til succesfuld ideudveksling såvel som engagement og motivation blandt de studerende. En væsentlig forklaring er formentlig, at denne form for samskabelse ikke kompromitterer modtagergruppens produkt, idet gaven ikke direkte ændrer på produktet og fordi modtagergruppen selv kan vælge, hvordan de vil inkorporere "gaven" i produktet. Gruppens ejerskabsfølelse opretholdes således, samtidigt med at inspiration fra andre grupper tilvejebringes. Desuden er der formentlig tale om, at de studerende i processen bliver bedt om at skabe noget med afsæt i modtagergruppens perspektiv. Vi ved fra kreativitetsforskning, at perspektivtagning i kreative processer kan fremme ideudveksling. Således peger vores forskning samlet på, at

samskabende processer kan kvalificeres via designprincipper, der indeholder udveksling af gaver og perspektiver.

Low floor high ceiling

I forbindelse med Playful Learnings udviklingsprojekt ser vi mange eksempler på, at æstetiske udtrykformer, såsom film, musik, drama, dans, modellering/formgivning, poesi, tegning, osv. bliver brugt som omdrejningspunkt for undervisningen, og at disse bliver didaktisk tænkt som katalysatorer for leg og læring.

Generelt peger vores undersøgelser dog på et problem, som denne underviser på læreruddannelsen sætter ord på:

"At tegne er faktisk rigtig svært. Det er som at bede nogen om at tale russisk, selvom de kun har lært fem ord. Så det er ikke så produktivt at sige, bare prøv og gør det".

Citatet demonstrerer, hvordan improvisation og leg indenfor et æstetisk vidensdomæne er baseret på kunnen og færdigheder. Det er sjovt, at improvisere en guitarsolo, hvis man kan spille guitar. Hvis ikke man kan spille guitar, er det ofte mindre sjovt. Legende undervisning er derfor ikke altid legende let. Og det legende kan ikke altid igangsættes øjeblikkeligt. Heller ikke når der tages udtryksformer i brug, som vi ellers normalt associerer med leg, som f.eks. kridt, modellervoks, rollespil eller LEGO-klodser.

Ovenstående udfordring accentueres af, at undervisning med legende tilgange er orienteret mod at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Derfor forventes det ofte, at de anvendte teknikker kan håndteres af alle studerende og undervisere i en eller anden udstrækning.





Når drama anvendes til et rollespil om klasserumsledelse i danskundervisningen, forventes alle at kunne spille med. Og når billedkunst anvendes til at udtrykke ambivalente følelser vedrørende et vanskeligt tværprofessionelt samarbejde, forventes alle studerende i et eller andet omfang at være i stand til dette.

Idealet i undervisning med legende tilgange er ofte det ambitiøse og inspirerende didaktiske princip *low floor high ceiling* (Resnick & Silverman, 2005). Med dette princip indikeres, at alle bør kunne deltage i undervisningen uanset forudsætninger (*low floor*) og at der samtidig bør være potentiale for aktivitet og læring på et højt niveau (*high ceiling*). Et højt niveau kan forstås på flere måder. Men en mulig tilgang

er at tage afsæt i nyere fortolkninger af Blooms taksonomi. Således omfatter et højt niveau elementer som kreativitet, syntese og analyse. Dette flugter også med begrebet dybdelæring, som i modsætning til overfladisk memorisering bl.a. involverer praktisk kunnen samt evnen til at udforske og anvende sin viden og kunnen i ukendte sammenhænge. Undervisning med legende tilgange bygger således på en forhåbning om, at det er muligt at skabe læring på et højt niveau, samtidigt med at det gøres let og ligetil.

I vores undersøgelse har vi undersøgt forskellige undervisningsaktiviteter, hvor æstetiske processer har været afsæt for legende tilgange (Boysen et al., 2023a). Disse undersøgelser peger på, at de studerendes praktiske erfaringer med en given udtryksform eller undervisningsaktivitet er afgørende for, om processen bliver legende. Eksempelvis viser observationer af bordrollespil, at de studerende, der har erfaring med spillet, i højere grad kan indgå i legende, fordybende, improviserende og kollaborative processer.

Som alternativ til veldefinerede æstetiske udtryksformer, anvendes der i undervisning med legende tilgange også redskaber, der er mindre domænespecifikke (Boysen et al., 2024). Dette har den oplagte fordel, at alle kan deltage, fordi der ikke er nogle specifikke færdighedskrav. Til gengæld repræsenterer mindre domænespecifikke redskaber ikke et elaboreret formsprog, hvilket kan begrænse udtryksmulighederne.

Tålmodighed og øvelse

Som allerede nævnt peger vores undersøgelser på, at det legende i undervisningen i mange tilfælde ikke kan forventes at opstå øjeblikkeligt, så snart den enkelte undervisningsaktivitet

sættes i gang. Legende tilgange til undervisning bør derfor ikke forstås som noget, underviseren kan tage ned fra hylden og få til at ske efter behag. Ej heller er det noget, som blot opstår af, at de studerende beslutter sig for det og tager ja-hatten på.

Det kan skyldes flere ting. En væsentlig observation i forbindelse med vores undersøgelser er, at legende eksperimenter i undervisningen ofte blev mødt af en umiddelbar tilbageholdenhed hos de studerende (Lund et al., 2023). Ofte observerede vi studerende, som startede med at sidde og tale om og overveje undervisningsaktiviteterne i stedet for f.eks. at kaste sig ud i improviserende bevægelseshandlinger med hinanden. Vi lagde desuden mærke til, at de studerende ofte kun opholdte sig kortvarigt i aktiviteterne og viste tegn på at være ivrige efter at blive færdige med eller overstå aktiviteten hurtigst muligt.

Det peger på, at en undervisningsdidaktik, der har til hensigt at vække det legende i undervisningen, må interessere sig for, hvordan man kan udvikle og opøve praktisk kunnen, så de studerende gives en reel mulighed for at blive legende i forbindelse med undervisningsaktiviteter, som de har mindre forudgående kendskab og (praktisk) erfaring med. Uddannelse og undervisning vil ofte være kendetegnet ved at præsentere studerende for nyt undervisningsindhold, som de studerende ikke selv har bedt om, er klar over at de får brug for eller er noget, som de endnu ikke besidder forudsætningerne for at kunne anse for værdi- og meningsfuldt. Det er i den forbindelse relevant at overveje, hvordan der kan skabes gode betingelser for, at de studerende bliver optaget af at øve sig på bestemte uvante og ukendte undervisningsaktiviteter og deres indhold over længere tid.

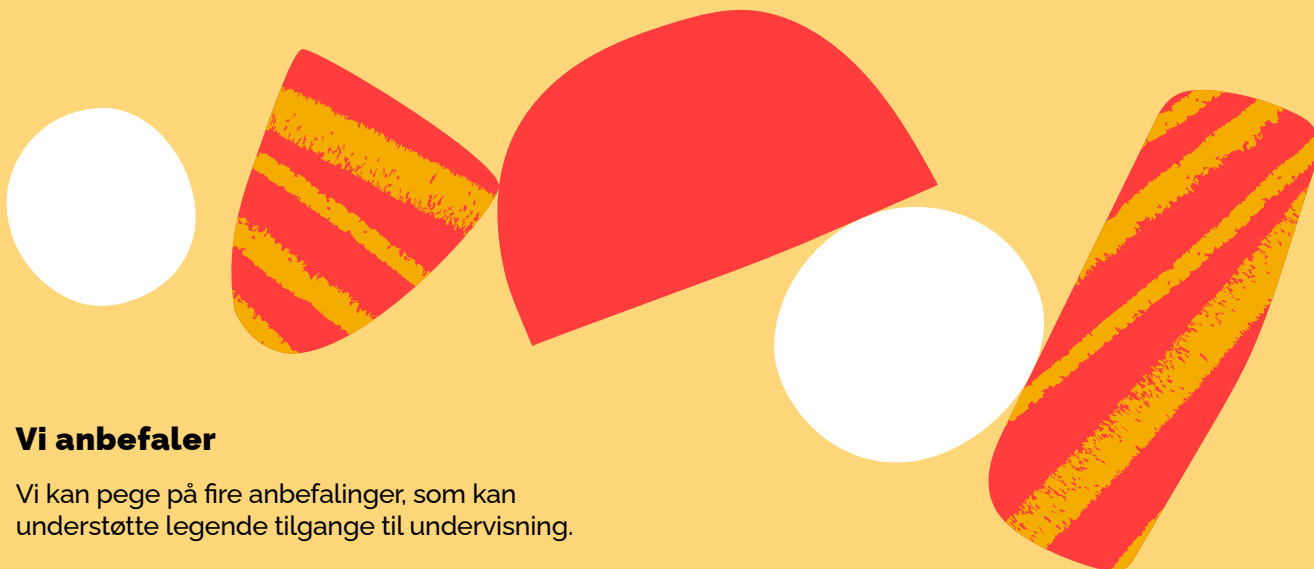
Vores undersøgelser peger her på tålmodighed som et væsentligt aspekt. For at konkretisere, hvordan tålmodighed relaterer til det legende, kan det være illustrativt med en analogi om det at falde i søvn. Denne handling er sammenlignelig med det legende på det punkt, at begge handlinger er noget, som ikke sker på kommando eller ved, at man beslutter sig for, at det skal ske. Når man ønsker at sove, vil man lægge sig i sengen, ofte på sin foretrukne måde. Man vil lukke øjnene, måske begynde at trække vejret langsomt, og lægge dagens begivenheder til side. Jeg kan kalde på søvnen ved at efterligne den, men ikke tvinge det øjeblik frem, hvor søvnen 'kommer', og sætter sig fast på den efterligning, som jeg har tilbudt den, og hvor det lykkes mig at blive det, jeg prøvede at være (Merleau-Ponty, 2002). Mange har formentlig oplevet, at det ofte er sværere at falde i søvn, hvis man vil det for meget. Søvn er noget man skal opsluges og gribes af. Det kræver derfor tålmodighed. Det er dog ikke ensbetydende med, at man er fuldstændig magtesløs og ikke kan styre sig selv i retning af søvnen. Man kan efterligne og gentage bestemte udtryk og handlinger, som med tiden gør det muligt og mere sandsynligt, at man bliver taget af søvnen. Hermed understreges betydningen af aktivt at lade ens faktiske vågne tilstand læne ind mod søvnen uden at ville fremtvinge den.

Noget tilsvarende synes også at gælde underviseres bestræbelser på at vække det legende i undervisningen. Derfor vil det i mange tilfælde være nødvendigt at kunne skabe et undervisningsrum, hvor de studerende tålmodigt gentager f.eks. nye, ukendte og endnu intetsigende undervisningsaktiviteter for at muliggøre, at det legende efterhånden kan opstå, uden at det dog kan garanteres. I denne optik vil det at vække det legende i undervisning ikke blive forstået som noget, der kan skabes i

en håndvending, men tværtimod handler det om at give udstrakt og uafbrudt tid (Ailwood & Ford, 2021) og plads til, at de studerende kan eksperimentere/makke rundt med den konkrete undervisningsaktivitet, at de får mulighed for at fordybe sig og udvikle deres praktisk kunnen, så aktiviteten kan begynde at tale til dem og blive meningsfulde på andre måder end de oplevede ved første øjekast. Da der er indbygget en skyndsomhed i uddannelsessystemet, som ofte forplanter sig til den enkelte undervisningslektion (Rosa, 2019), vil mange studerende og undervisere opleve det unaturligt at skulle opholde sig ved noget over længere tid (hvilket ovenstående feltnote også er et vidnesbyrd om). Derfor må det at vække det legende i undervisningen også handle om at praktisere og opøve tålmodige omgangsformer, startende i den måde man umiddelbart og kropsligt møder hinanden i undervisningen, således at dette i højere grad præges af nysgerrighed, åbenhed og lydhørhed snarere end ivrighed efter at nå i mål eller forstå hinanden ud fra fastlagte rollemønstre.

Det at give plads til tålmodigheden i undervisningen synes ikke kun at være et spørgsmål om didaktik og hvordan den enkelte undervisning tilrettelægges og gennemføres, men forudsætter også, at tålmodighed værdsættes på et mere generelt, organisatorisk og strukturelt plan.





Vi anbefaler

Vi kan pege på fire anbefalinger, som kan understøtte legende tilgange til undervisning.

- 1** Vi anbefaler, at man skaber tid og rum til, at de studerende kan øve sig og eksperimentere. For det første er erfaringer vigtige afsæt for leg og improvisation. For det andet kan det tage tid at opnå en legende stemning. Dette gælder især i situationer, hvor de studerende ved første øjekast oplever undervisningsaktiviteterne eller indholdet alt for uvant eller måske endda meningsløst.
- 2** Vi anbefaler, at man skaber rum for personligt ejerskab i fælles samskabende processer. Dette skyldes, at samskabende processer på den ene side rummer mange værdifulde potentialer, men på den anden side kan skabe demotivation, fordi studerende mister følelse af ejerskab, kontrol og indflydelse. En kombination af personligt og kollektivt ejerskab kan fremmes via didaktiske greb, hvor studerende intentionelt indtager hinandens perspektiver eller hvor de udvikler gaver til hinanden. Via sådanne processer skabes fælles inspiration samtidig med at de studerendes personlige ejerskab respekteres.
- 3** Vi anbefaler, at man henter inspiration fra traditioner, praksisser og materialer, som kan findes indenfor velkendte kulturelle domæner, f.eks. spil, film, musik, drama, dans, poesi, tegning, osv. Indenfor disse domæner er der udviklet en uendelig skattekasse af værktøjer og symboler, som de studerende kan lege, improvisere, reflektere og kommunikere med. Værdien af sådanne domæner styrkes, hvis der inddrages domænespecifik viden, eksempelvis ved at bruge bestemte materialer, værktøjer og metoder eller ved at tage afsæt i de studerendes erfaringer.
- 4** Vi anbefaler, at man appellerer til de studerende ved at henlede deres opmærksomhed på noget udenfor dem selv. Det kan være et større formål, såsom betydningen af pædagogers og læreres arbejde med børn og unge. Eller det kan være kulturer og materialer, som er så inspirerende, at de studerende ikke kan lade være med at dykke ned i dem. Hvis studerende kobler sig til sådanne appeller, vil de i mindre grad være motiveret af et ønske om at please underviseren eller forberede sig til eksamen, men snarere af et højere formål. Man kan således overveje, hvordan man som underviser kan understøtte, at de studerendes opmærksomhed bliver draget af appeller, som de studerende ikke oplever kommer (direkte) fra underviseren. Men fra "NOGET DERUDE".

Afrunding og fortsættelse

Formålet med denne rapport har været at inspirere undervisere og studerende på pædagog- og læreruddannelsen til at anvende legende tilgange til deres professionelle praksis. Desuden har ønsket været at understrege det helt afgørende ved en velovervejet og reflekteret didaktisk tilgang til det legende. Både hvis det og vi skal lykkes, men også for at vi fremadrettet kan dele viden og praksis om det legende med hinanden og udvikle et levende og livligt forskningsfelt.

Vi har peget på, at det ikke er ligegyldigt, hvordan vi taler om leg og det legende. Måden vi taler og tænker om det legende kommer til at være konstituerende for de pædagogiske beslutninger, som vi tager. Det er derfor absolut centralt, at vi insisterer på de distinkte sprogliggørelser og den empiriske nænsomhed og nysgerrighed. Perspektivet om legekvalitet understøtter denne pointe.

Vi har belyst muligheder og udfordringer ved legende tilgange ud fra et kulturelt, rumligt og materielt samt didaktisk perspektiv. Vi har kondenseret resultaterne fra de tre perspektiver, der er relevante for legende tilgange og givet anbefalinger, der kan understøtte arbejdet med legende tilgange i undervisningen.

Pointerne som rapporten har præsenteret, er ganske vist udviklet i konteksten af professionsuddannelserne, men vi stopper ikke her. Vigtigheden af legen og det legende arbejder vi videre med endnu tættere på børn og unge. De næste tre år gør vi det i tæt samarbejde med fire dagtilbud. Her arbejder vi tæt sammen med

fagprofessionelle om de små børn fra 0-2 år, om at udvikle pædagogiske praksisser med afsæt i legen og det legende. Desuden samarbejder vi med to folkeskoler, lærerne i matematik og dansk samt de unge på ottende årgang.

For både denne del og den næste del af forskningsrejsen gælder det stadig: For at legen og det legende kan leve, må du være generøs, du må sige ja til meget, og du må håbe på, at det hele flasker sig. Værsgo – vi starter her.





Hvis du vil vide mere

Her finder du alle videnskabelige artikler, udgivet i Playful Learnings forskningsprojekt. Rigtig god læselyst!

Referencer

Ailwood, J., Ford, M. (2021). *Slow Pedagogies and Care-Full, Deep Learning in Preservice Teacher Education*. In: **Black, A.L., Dwyer, R.** (red.) *Reimagining the Academy*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75859-2_10

Akrich, M. (1992). *The De-Scripton of Technical Objects*. In: **W. E. Biljker & J. Law** (udg.): *Shaping Technology, Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, p. 205-224. MIT Press.

Bakker, A. (2019). *Design principles in design research: A commentary*. In **A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters** (red.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule: Forschung und Innovation im Fachunterricht* (pp. 177-192). Springer.

Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). *What will we do with design principles? Design principles and principled design practice* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Binder, T., Brandt, E., Ehn, P. & Halse, J. (2015). Democratic design experiments: between parliament and laboratory, *CoDesign*, 11:3-4, 152-165. <https://doi.org/10.1080/15710882.2015.1081248>

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground, *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Boysen, M. S. W., Knage, M., Egelund, K. S., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Treehouses and superheroes: A design-based study of psychological ownership in collaborative creativity through exchanges of presents. *Thinking Skills and Creativity*, 46, Artikel 101198. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101198>

Boysen, M. S. W., Lund, O., Jørnø, R. L., & Skovbjerg, H. M. (2023a). The role of experience in playful learning activities: a design-based self-study within teacher education aimed at the development of tabletop role-playing games. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 128, 1-12. Artikel 104128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104128>

Boysen, M. S. W., Lund, O., Møller Rahbek, E., & Hyldrup, A. (2023b). *Appellernes bog*. Lego Foundation.

Boysen, M. S. W., Lund, O., Pugh, H. S., Egelund, K. S., Andersen, K. B., Lagoni, M., Zeuthen, F., Hansen, B. D. & Skovbjerg, H. M. (2024, under fagfællebedømmelse). On the border between play and art: a collaborative self-study of 76 playful didactic designs in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*.

Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Tema 2: Design-based research – introduktion til en forskningsmetode i udviklingen af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskrift for Læring og Medier*. 5(9). p. 1-20.

Dewey, J. (1986). Experience and education. *Educational Forum*, 50(3), 241–252.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Overgange fra dagtilbud til skole: En undersøgelse af skolestartsmønstre og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole.*

Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy–Technology Dichotomy. *Postdigit Sci Educ* 4, 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>

Frandsen, H. V. (2020). Det pædagogiske paradoks: mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), 44–57. <https://doi.org/10.7146/spfv8i2.110883>

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik.* Hans Reitzels Forlag.

Gudiksen, S. K., & Skovbjerg, H. M. (red.) (2020). *Framing Play Design: - A hands-on guide for designers, learners and innovators.* BIS-Verlag.

Hanghøj, T., Daphne Händel, V., Visgaard Duedahl, T., & Gundersen, P. B. (2022). Exploring the Messiness of Design Principles in Design-Based Research. *Nordic journal of digital literacy*, 17(4), 222–233. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.4.3>

Henricks, T.S. (2008). The Nature of Play. An Overview. *American Journal of Play*. 1 (2). P. 157-180.

Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A.-L., Hansen, J. H., Andreas, L., & Skovbjerg, H. M. (2023). Play Types, Design Principles and Participation in Play: How is it Possible to Design for Participation in Play? *Educational Design Research*, 7(1), 1-20. Artikel 55. <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/libraryFiles/downloadPublic/45>

Jensen, J. B., 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* 2022, Vol. 21(2) 198–219. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>

Jørgensen, H. H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful Learning, Space and Materiality: An Integrative Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>

Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2023). Play Qualities: Playful Actions in Learning Processes in Teacher Education. *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100795>

Lennon, K. (2015). *Imagination and the imaginary.* Routledge, Taylor & Francis Group.

Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning – en bevægelsesfilosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), 197–213. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3935>

Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M., & Baker, M. (2016). *Toward a Pedagogy of Play*. Lokaliseret på <https://pz.harvard.edu/resources/toward-a-pedagogy-of-play>

Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. Routledge Classics.

OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.

Pedersen, Lars D. & Lund, O. (2024). Det skal ikke se rigtigt ud: Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (i tryk).

Pink, S. and Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36: 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

Resnick, M., & Silverman, B. (2005). Some reflections on designing construction kits for kids. In *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children* (pp. 117-122)

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* (2. udg.). Jossey-Bass Publishers.

Schmidt, L. H. (1999). *Diagnosis I: Filosoferende eksperimenter*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med leges kvaliteter i PlayLab. *Læring og Medier*, 15(26), 1-25. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>

Skovbjerg, H. M. (2021). *On play*. Samfundslitteratur.

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). <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>

Skovbjerg, H. M. & Jensen, J.B. (2023). *Legende tilgang til undervisning - en vej til resonansforbindelser?* I L. Hersted, & S. Frimann (red.), *Resonans i organisationer: Ledelse, trivsel og læring* (s. 235-250). Samfundslitteratur.

Skovbjerg, H. M. and Sand, A. L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Front. Psychol.* 12:780681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.

Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning.* Cambridge University Press.

Togsverd, L & Pedersen, O. (2024). We Prefer Students to Be Creative and Developing Things Themselves - Narratives of Student Engagement When Learning Becomes Playful. *Scandinavian Journal of education.* Accepteret – i tryk.

van den Akker, J. (1999). *Principles and methods of development research.* In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (red.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Springer.

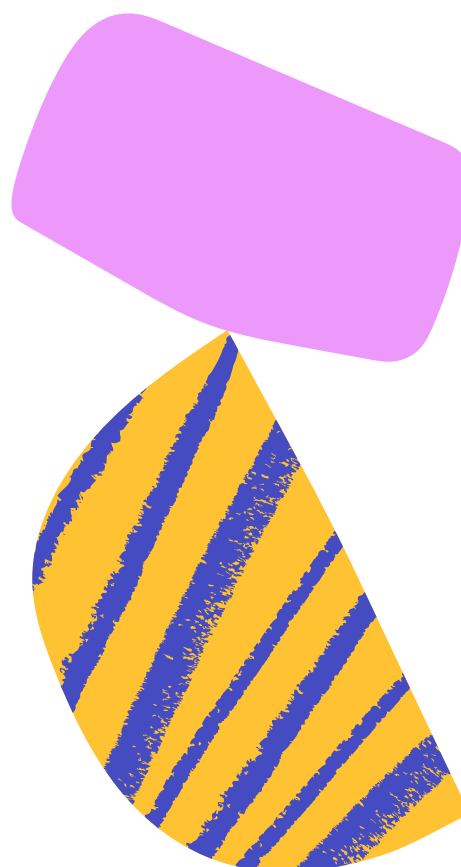
van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (red.) (2006). *Educational Design Research.* Routledge.

VIVE (2019). *Trivselsudfordringer ved skolestart – Et langtidsperspektiv.* Lokaliseret på <https://www.vive.dk/media/pure/14023/3216878>

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening, identitet.* Hans Reitzels Forlag.

Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: Børns leg i en institutionaliseret barndom.* Hans Reitzels Forlag

Uddannelses- og Forskningsministeriet [Ministry of Higher Education and Science] (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity.* Lokaliseret på <https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>



KØBENHAVNS
PROFESSIONS
HØJSKOLE

XP

u|cn

PROFESSIONSHØJSKOLEN



The LEGO Foundation



VIA University
College

AB
SALON

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON



Erhvervsakademi og
Professionshøjskole