

Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser

Kim Holflod¹, Københavns Professionshøjskole & DPU, Aarhus Universitet

Mathias Sune Berg, Københavns Idrætsefterskole (KIES)

Abstract

Formålet med denne artikel er at undersøge og diskutere legende tilgange til læring i samarbejde på tværs af pædagog- og læreruddannelsen med afsæt i legeeksperimenter i "BA-Lab", der udvikles som et legende sted og rum for kollaborativ, kreativ og dialogisk udvikling af og refleksion over bachelorprojekter. Artiklen viser med metodologisk inspiration fra Design-Based Research, hvordan "BA-Lab" som iterative legeeksperimenter gennemført i 2021 skaber nye rum for studerendes handling og deltagelse på tværs af professions- og uddannelsesgrænser. Dette udfoldes i tre overordnede temaer om 1) "Legeframing" og kommunikative strategier, 2) Legeeksperimenter med kropslighed og følelser og 3) Legematerialer i relationelle og refleksive perspektiver. Til sidst diskuteres kollaborativ og tværgående udvikling af BA-Lab i relation til designprincipper som fælles sprog for pædagogisk udvikling og eksperimenteren samt pædagogiske implikationer, muligheder og opmærksomheder for (legende) videregående uddannelse.

Introduktion

Legende tilgange til læring, didaktik og pædagogik er et felt inden for videregående uddannelse, der i de senere år oplever stadig større interesse i forskning, udvikling og praksis (Nørgaard & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Det udtrykkes bl.a. i en række større internationale antologier og forskningsoverblikke (James & Nerantzi, 2019; Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2022; Whitton & Moseley, 2018), der udforsker, hvilke potentialer legende tilgange kan have i voksnes læreprocesser og hvordan de konkret kan forstås, udvikles og praktiseres, men som også fremhæver, hvordan leg på videregående uddannelser ofte trivialiseres eller forfladiges på trods af mulige kvaliteter og potentialer i udviklingen af studerendes deltagelses- og læreprocesser (James, 2019). Legende tilgange på videregående uddannelser undersøges og udvikles som eksplorative, processuelle og aktivitetsscentrerede pædagogikker, som relationelt udviklende og som muligheder for at eksperimentere med og tilgå fag på kreative, sociale og undersøgende måder (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018; Whitton & Langan, 2019). Fælles for dem er oplevelser af, at traditionelle tilgange til at lære og undervise er udfordrede i samtidens videregående uddannelser – at der kaldes på nye, eksperimenterende og nærværende måder at tilgå hinanden, fag, discipliner og uddannelser på. På trods af den øgede forskningsinteresse i legende tilgange på videregående uddannelser er det endnu et vidensområde med et begrænset korpus af videnskabelige publikationer og undersøgelser. Det fremhæves særligt, at der mangler

¹ kimh@edu.au.dk

grundlæggende teoretiske, filosofiske og begrebslige forankringer af området (James, 2019; Koeners & Francis, 2020; Nørgaard & Moseley, 2021) til at udvikle og inspirere forskning og praksis. En sådan mangel implicerer, at:

“play in adulthood is stigmatised, little understood and lacks a coherent body of research [...] without the necessary background in play in adulthood, study of playful learning in higher education becomes even more complex and difficult. [...] Associations with play as an activity that is childish, frivolous or inauthentic may limit the motivation of learners – particularly adult learners – to engage with playful learning” (Whitton, 2018, p. 9)

Masek & Stenros (2021) fremhæver i et systematisk og kvalitativt forskningsoverblik, at begrebet legende (engelsk: “playfulness”) finder bred anvendelse på tværs af videnskabelige felter i fx spilstudier, psykologi og uddannelsesvidenskab, men generelt er blevet undersøgt og teoretiseret ud fra enkelte discipliners perspektiver – og at der er behov for forskningsoverblikke og -studier på tværs af videnskabelige grænser, som forbinder og sammenligner, hvad der forstås ved noget *legende* (Masek & Stenros, 2021) og hvordan legende tilgange til læring praktiseres og opleves på tværs af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser (Majgaard, 2010; Proyer, 2017; van der Aalsvoort & Broadhead, 2016).

I denne artikel præsenteres resultater og indsigter fra et forsknings- og udviklingsprojekt kaldet “BA-Lab” ved en professionshøjskole. BA-Lab er en række designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992) om studerendes legende udvikling og kvalificering af egne bachelorprojekter forankret i og omkring det lokale PlayLab (et legelaboratorium) på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Det er dermed pædagogiske eksperimenter med legende undervisningsformer og læreprocesser, hvor hensigten er at undersøge, hvordan legende tilgange til læring opleves på tværs af uddannelsesgrænser og hvordan det influerer samarbejde mellem uddannelser, fagligheder og professioner. Artiklen rammesætter indledningsvist legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser som kontekstuel baggrund for den empiriske undersøgelse. Herefter beskrives artiklens adressering af det legende i uddannelsesmæssige samarbejds- og læreprocesser som en kommunikativ og social rammesætning (“framing”) af virkeligheden suppleret af perspektiver på kropslighed og objekter. Herfra skitseres studiets metodologiske afsæt med samskabelse af didaktiske designs og legeeksperimenter inspireret af Design-Based Research samt etnografiske og empiriske perspektiver. I analysen tematiseres tre gennemgående dimensioner af legende tilgange til læring på tværs af professioner og uddannelser forankret i BA-Lab som 1) *“legetrammesætning” og kommunikative strategier*, 2) *eksperimenter med kropslighed og følelser* samt 3) *legematerialer i relationelle og reflekserive perspektiver*. Disse knyttes i analysen løbende an til teoretiske perspektiver for at illustrere de tematiske forskelligheder, hvorfor der ikke præsenteres et gennemgående teoretisk rammeværk tidligere i artiklen. Til sidst udfolder diskussionen projektets metodiske arbejde med at udvikle designprincipper (Anderson & Shattuck, 2012: 17) for BA-Lab som et fælles sprogligt afsæt for samskabende udvikling mellem forskning og praksis (Wang & Hannafin, 2005: 13) samt opmærksomheder ved legende tilgange til læring på tværs af professioner og fagligheder på videregående uddannelser.

Kontekstualisering af legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser

I nyere tid har adskillige forskningsartikler undersøgt legende tilgange til læring på tværs af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser på videregående uddannelser. Legende og tværgående samarbejde artikuleres som kreative, sociale, innovative og aktivitetscentrerede tilgange, der er med til at nedbryde eller konfigurere nye grænser mellem uddannelser, men de påpeger samtidig, at der er generelle

udfordringer i strukturelle, faglige og professionelle spændinger i praksis (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018). I forlængelse af dette fremhæver flere empiriske undersøgelser potentialer i deltagelse gennem rollelege, forestillingslege og konstruktionslege, som er med til at udvikle procesorienterede, udforskende og kreative tilgange situeret i tillidsfulde lege- og læringsrum (fx Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Choi et al., 2019; Neuderth et al., 2018). Forskningsstudierne illustrerer, hvordan legeattitude (at tilgå noget gennem legende stemninger eller indstillinger) skaber muligheder for individuel og kollektiv kreativitet gennem deltagernes forskelligheder i perspektiver og positioner (Bogers & Sproedt, 2012; Nerantzi, 2019), og at denne diversitet fordrer deltagelse og motivation i samarbejdet (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Nerantzi, 2019; Sweeney et al., 2015). Legende tilgange til læring på tværs af uddannelser og professioner fremhæves imidlertid også som udfordret mht. at opretholde motiverende og engagerende samarbejde, når der samtidigt balanceres mellem forskellige professionsidentiteter, faglige rutiner og forståelser samt uddannelseskulturer og -strukturer. Dette kommer fx til udtryk i de praktiske begrænsninger med at finde tid sammen på tværs af skemaer samt have adgang til fælles digitale infrastrukturer eller asymmetriske samarbejdskonstellationer (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Villadsen et al., 2012). Samarbejdet på tværs af professioner og uddannelser er overordnet set et nyere ideal for håndtering af samfundets komplekse problemstillinger, hvor flere perspektiver på samme sag antages at styrke opgave- og problemløsning (Gulløv, 2017; Pors & Andersen, 2015). I dette samarbejde gøres forskellighed til en ressource med udforskning af potentialer i mellemrummene mellem faglige og professionelle grænser (Pors & Andersen, 2015). Det diskuteres, at professionsbacheloruddannelserne socialiserer og uddanner studerende til særlige professionsidentiteter, at tværprofessionelle uddannelsesforløb medvirker til at illustrere forskellene mellem dem (Aagerup et al., 2015), og det fremhæves dertil i gældende bekendtgørelser for lærer- og pædagoguddannelsen, at studerende i tværprofessionelle kontekster får muligheder for at udvikle og reflektere over praksis (Undervisningsministeriet, 2017; Undervisningsministeriet, 2015). Tværprofessionelt samarbejde bliver i samfund og uddannelse både middel og proces til at realisere mål om håndtering og løsning af komplicerede problemstillinger, men det er i praksis ofte komplekst og udfordrende, da forskellige professioner fx ikke deler samme problemforståelser, oplever institutionelle og/eller organisatoriske begrænsninger for samarbejdet eller har hver deres teorier, begreber, metoder og genstandsfelter (Buss, 2020; Rasmussen, 2017). I artiklen undersøger vi derfor, *hvordan legende tilgange påvirker samarbejdet på tværs af uddannelser og professioner og om dette kvalificerer studerendes oplevelser af kollaborative og tværgående læreprocesser.*

I det igangværende forskningsprogram Playful Learning Research Extension på de danske lærer- og pædagoguddannelser har nylige forskningsoverblikke påpeget en række gennemgående udfordringer ved didaktisk udvikling af legende tilgange til læring (Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2022), heriblandt at der mangler eksplicit viden om, hvordan materialiteter og rum bidrager til oplevelser med legende læreprocesser (Jørgensen et al., 2022: 11-12). Skovbjerg & Jørgensen understreger hertil, at det stiller særlige krav til underviseren, der er nødt til at involvere sig i det relationelt emergende ved legende situationer og engagere sig kropsligt og sanseligt i samspil med studerende (Skovbjerg & Jørgensen, 2021: 9). I denne artikel adresserer vi ovenstående tematikker gennem undersøgelser af tværgående og legende samarbejde, og hvilke betydninger legende aktiviteter og rammesætninger har for dialog og samarbejde, teoretisk og analytisk akademisk udvikling af BA-projekter samt faglig og grænsekrydsende læring på videregående uddannelser. Artiklen tilgår *det legende* inspireret af kommunikative og sociale perspektiver på leg – og at der herigennem skabes anderledes muligheder for dialog, meningsforhandling, refleksion og rekonfigurering af positioner og grænser mellem professionsuddannelser. I leg foregår der en konstant kommunikation og metakommunikation om, at aktiviteten, deltagerne i legen befinder sig i, er legende – og dermed skabes et midlertidigt legende mulighedsrum med andre regler, betingelser og potentialer end i den konventionelle verdens rammesætninger

(Bateson, 1972; Huizinga, 1949). Denne rammesætning er en ændring af en opfattet kontekst med mulighed for at engagere sig selv eller andre – en legende rammesætning af virkeligheden, der kommunikeres og metakommunikeres af deltagerne (Bateson, 1972; Masek & Stenros, 2021). I uddannelsessammenhænge er dette orienteret mod at etablere tillidsfulde og åbne læringsrum, selvom legende rammesætninger af virkeligheden ikke kan frigøres fuldstændigt fra ydre mål, intentioner og strukturer i uddannelserne (Nørgaard et al., 2017; Whitton, 2018). Legeeksperimenterne i BA-Lab rammesættes navnlig gennem undervisernes kommunikative handlinger, æstetiske og kunstneriske læreprocesser samt fælles udforskninger af materialiteter og konstruktionslege. Det sociale og kommunikative legeperspektiv suppleres af materialitets- og kropssensitive perspektiver til at udfolde studerendes oplevelser af deltagelse i samt erfaringer og følelser forbundet med legende samarbejde på tværs af uddannelser (Roos, 2006; Shurtle, 2011; Todres, 2011; Van Manen, 2014).

Metode

Forskningsprojektet er metodologisk inspireret af Design-Based Research (DBR) med hensigt om at undersøge og udvikle både *teori* og *praksis* gennem samskabelse, intervention og evaluering af designeksperimenter på uddannelser (Andersson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005; Barab & Squire, 2004). DBR tager udgangspunkt i antagelser om, at teori, praksis, udvikling og design er gensidigt forbundne, og at tilgangen er fleksibel, iterativ, pragmatisk og kollaborativ (Andersson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005). Wang og Hannafin (2005) beskriver samskabelse og kontekst i DBR på følgende måde:

“... a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories” (Wang & Hannafin, 2005: 5-6).

I DBR er forskeren en aktiv del af et designs udvikling og afprøvning, mens deltagerne (her undervisere og studerende) forstås som ligeværdige deltagere og samarbejdspartnere i processerne gennem fælles identifikation af problemstillinger samt udvikling af eksperimenter og iterationer. Der er endvidere en gennemgående opmærksomhed rettet mod situationer og miljøer som kontekstafhængige og -sensitive, som komplekse og kaotiske, der både udfordrer og skaber potentialer: “One challenging component of doing educational research on design-based interventions is to characterize the complexity, fragility, messiness, and eventual solidity of the design and doing so in a way that will be valuable to others” (Barab & Squire, 2004).

Et designeksperiment i DBR har ofte til formål at udvikle og eksperimentere med didaktiske designs, læringsdesigns eller uddannelsesdesigns (Christensen et al., 2012). Opmærksomheden er i særlig grad rettet mod både udvikling af teori og at håndtere autentiske og lokale problemstillinger. Barab & Squire fremhæver i forbindelse med dette, at “Design-based research requires more than simply showing a particular design works but demands that the researcher (move beyond a particular design exemplar to) generate evidence-based claims about learning that address contemporary theoretical issues and further the theoretical knowledge of the field” (Barab & Squire, 2004: 5-6). Dette kritiske perspektiv inviterer forskeren til at orientere sig udover et designs lokale anvendelsesperspektiver og kvalitet for at producere og udvikle ny teori til gavn for det større vidensfelt og den pågældende praksis – og dermed udvikle såvel bæredygtige interventioner som begreber, forståelser og teori til at tænke og handle med for forsknings- og praksisfeltet.

Legeeksperimenter i BA-Lab

På professionshøjskolen er BA-Lab kommunikeret som et udviklingsprojekt, der afsøger, udvikler og udvider samarbejdsflader mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen gennem legende tilgange til læring som didaktisk og pædagogisk perspektiv samt i PlayLab som konkret rum. BA-Lab er sammensat af en række didaktiske designs, der udforsker og afprøver legeeksperimenter, hvor studerende på tværs af uddannelser og fag (fra fx dansk, idræt, samfundsfag, matematik, kristendomskundskab, social- og specialpædagogik, dagstilbudspædagogik og skole-fritidspædagogik) fordyber sig i og tilegner kompetencer, der udvikler deres evner til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere BA-projekter gennem nye perspektiver. Første iteration af BA-Lab blev udviklet og gennemført i foråret 2021 over Zoom med afsæt i tre it-didaktiske designs, da nedlukninger og restriktioner forbundet med COVID-19 medførte begrænsninger i at anvende PlayLab som fysisk lokation. Anden iteration i efteråret 2021 – som også var guidet af tre didaktiske designs – foregik derimod i PlayLab. De seks didaktiske designs (med temaer såsom "Leg med problemstilling", "Leg med metode" og "Leg med empiri") varede hver to timer, havde mellem 6-30 deltagende studerende og indeholdt legeeksperimenter, hvor legende og pædagogiske teorier blev afprøvet for at udvikle nye legende læreprocesser på tværs af uddannelser og professioner (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992). I fælles evalueringer og refleksioner over første iteration med undervisere blev designprincipper for BA-Lab udviklet, som guidede udvikling og didaktisk design af anden iterations legeeksperimenter, og blev revideret i evalueringen af anden iteration. I DBR afspejler designprincipper kontekstsensitive betingelser, der fremskriver viden til at guide og kvalificere praksis og forskning i uddannelser (Anderson & Shattuck, 2012: 16-17).

Designprincipper for BA-Lab	
At lege på tværs af professionsuddannelser med bachelorprojekter	BA-Lab inviterer de studerende til faglig, metodisk og empirisk inspiration, udvikling og kvalificering af bachelorprojekter gennem legende tilgange til læring og samarbejde på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen.
At lege med og gennem tværgående dialoger, erkendelser og samarbejdsformer	BA-Lab åbner op for tværgående og åbne dialoger gennem kreative, objektbaserede og kollaborative legende tilgange for at udvikle og udfordre samarbejde og erkendelse på tværs af professionsfagligheder og professionsidentiteter.
At lege i og med rum og materialer	BA-Lab foregår i PlayLab som et laboratoriedidaktisk værksted for det tværprofessionelle møde. Her arbejder den studerende med udvikling af og refleksion over eget bachelorprojekt og -skrivning i rumlige, kropslige og materialebårne samarbejdsprocesser, der er kendetegnet ved undersøgende, kreative og eksperimenterende tilgange.

DBR er en iterativ tilgang, og nærværende legeeksperimenter betragtes som mikro-iterationer inden for studiets første og anden cyklus, da deltagerne (lektorer, forskere og studerende fra pædagog- og læreruddannelsen) løbende har evalueret muligheder og begrænsninger i BA-Lab, som har påvirket efterfølgende eksperimenter.

Både første og anden iterations didaktiske designs var tilrettelagt med inspirationsoplæg samt efterfølgende legeeksperimenter orienteret mod dialogiske og tværgående workshops og refleksionsrum. De formative evalueringer mellem forskere, undervisere og studerende om mulighederne for og udfordringerne med at udtænke og gøre BA-processerne på legende og tværprofessionelle måder er metodisk inspireret af at forstå deltagerne som epistemiske partnere i eksperimentelt samarbejde (Estalella & Criado, 2018), hvori fællesskabet identificerer, problematiserer og *skaber feltet sammen*. I denne rammesætning går forskeren ud over traditionelt observerende etnografiske metoder og er både intervenerende og indtager forskellige roller (som fx observatør, underviser, koordinator m.v.). Denne artikel inddrager kvalitativt empirisk materiale fra observationer og feltnoter (n=6) fra eksperimenterne, studerendes skriftlige oplevelsesbeskrivelser (n=20), billedokumentation af legende processer og materielle konstruktioner (n=46) samt transskriberede lydoptagelser af dialogiske refleksionsrum (n=6) á 1-1,5 timer med hhv. studerende og undervisere. Empirien er bearbejdet med afsæt i tematisk analyse (Brandt & Sprogøe, 2019; Braun & Clarke, 2021) for at undersøge mønstre på tværs af materialet og konstruere temaer, der tager højde for forskerens egen refleksive positionering i disse processer og dennes aktive rolle i at konstruere temaer (Braun & Clarke, 2019). Kodning af materialet og udvikling af temaer betragtes som deskriptiv (semantisk) og interpreterende (latent) ved både at forholde sig til forskerens egen viden som en ressource i at identificere mindre eksplicite mønstre og samtidig repræsentere begreber og perspektiver, som de kommer til udtryk i det empiriske materiale (Braun & Clarke, 2021).

Resultater

I analyserne af eksperimenterne i BA-Lab fremskrives tre tværgående temaer fra den empiriske bearbejdning forbundet med 1) *“legeframing” og kommunikative strategier*, 2) *legeeksperimenter med kropslighed og følelser* samt 3) *legematerialer i relationelle og refleksive perspektiver*. Analyserne illustrerer, at legeeksperimenterne i BA-Lab viser empiriske tegn på nye rum for deltagelse og handling på tværs af uddannelses- og professionsgrænser – at legende tilgange muliggør anderledes og meningsfulde samarbejds- og refleksionsprocesser om faglig, teoretisk og analytisk udvikling af studerendes BA-projekter.

“Legeframing” og kommunikative strategier

I denne del af analysen illustreres det, hvordan legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser skaber muligheder for interaktion gennem leg med objekter og materialiteter. Det legende samarbejde muliggør nye kommunikative strategier og dialogiske rum ved at materialisere tanker og perspektiver i en legende og kommunikativ rammesætning af undervisningen som eksplorativ og eksperimenterende. I legeeksperimenterne blev BA-Lab eksplicit italesat som dialogiske, tværprofessionelle og legende tilgange til at arbejde med egne BA-projekter på tværs af uddannelser; som måder at lade sig inspirere på, frigjort fra mere formelle uddannelsesrutiner i et åbent og eksplorativt rum med plads til at tænke og fejle sammen. Italesættelserne er en del af de legende rammesætninger – en *framing* (rammesætning) af virkeligheden (jf. Bateson, 1972; Huizinga, 1949), hvor verbale kontekstualiseringer af legerum har til hensigt at etablere en social rammesætning af situationen, der bryder med uddannelsers konventionelle og traditionelle betingelser og begrænsninger. En anden rammesætning er de nonverbale, som bl.a. blev foranlediget af objektbaserede og kollaborative lege med materialer og medier. I det følgende uddrag fra feltnoter udfoldes en situation i et onlinerum i Zoom under den første iterations eksperimenter, hvor de legende processer rammesættes gennem objekt-medierede lege – og ikke gennem verbale italesættelser af at skulle være legende:

“I plenumrummet på Zoom efter pausen starter [Underviser 1] en Zoom-leg, hvor man skal finde og vise forskellige ting og objekter i ens eget fysiske rum. Noget som er rødt, som er grønt, et kæledyr, noget der tematiserer leg, noget der symboliserer inklusion. Det er en måde at få alle til at tale og engagere sig på. Det er en nonverbal rammesætning af det legende i eksperimentet, når alle deltagere finder figurer, ting, materialer og andet i egen lejlighed, som illustrerer eller symboliserer

noget - det bliver tydeligt, at vi leger, og at det er en anderledes atmosfære og et nyt rum at undervise, lære og deltage i. Målet er særligt tydeligt, da legen stopper – det var for at få en fri og åben dialog i gang, og at blødgøre eller nedbryde grænser mellem deltagere, så de studerende efterfølgende på tværs af uddannelser kan have selvstændige samtaler uden underviser-styring. Dialogerne bliver dermed til at starte med selvstyrende, da de studerende kommer i break out-rooms, hvor [Underviser 1] og [Underviser 2] slutter sig til rummene efter nogle minutter.” (Feltnoter, 2021)

I et kommunikativt perspektiv på leg iscenesættes undervisningsrummet som anderledes fra almindelige samarbejds- og undervisningsrum. Det lægger op til at være fjollet og udforskende, men også til at åbne op for fælles læreprocesser gennem inddragelse af personlige objekter og fortællinger fra deltagernes egne rum og verdener. I et materialitetsperspektiv skaber øvelsen muligheder for anderledes kommunikative strategier ved kreativ-afektiv inddragelse af objekter fra personlige sfærer (Roos, 2006; Shurtle, 2011). På tværs af legeeksperimenterne over Zoom og i PlayLab udtrykkes en række fælles oplevelser med legende og tværprofessionelle BA-processer, som fortæller om perspektivdannelse og -udveksling som centrale opmærksomheder. De studerende beskriver, at deres dialogiske møde i legende rammesætninger fordrer nye perspektiver – og at perspektivforskellighederne kvalificerer refleksion over og udvikling af egne BA-projekter. En studerende udtrykker det på følgende måde:

”Jeg har fået nye perspektiver på leg, som jeg kan inddrage i mit BA-projekt – samt tanker om, hvordan man med en legende tilgang kan videreformidle ens observationer til resten af personalet. Det var rigtig godt, at der kom leg ind over, så det ikke bare var en almindelig Zoom. Det gjorde, det blev en sjov måde at lære på. Det gav god indsigt i, at selv om man er voksen, har vi også brug for at lege for at lære og have det sjovt.” (Studerende, pædagoguddannelsen).

Det legende bliver for denne studerende både en tilgang til at samarbejde og formidle samt et udfoldet empirisk fænomen i eget BA-projekt. Det kan derfor forstås som både metode og genstandsfelt, selvom de studerende i BA-Lab ikke nødvendigvis skulle arbejde med leg som genstandsfelt i deres BA-projekter. Det ekspliciteres, at legende samarbejdsprocesser i ikt-medierede rum fordrer deltagelse og refleksion – og at seriøse og sjove perspektiver ikke nødvendigvis behøver være dikotomier. De studerende oplever i legeeksperimenterne på tværs af professionsuddannelser nye måder at møde hinanden på i grænsekrydsende læreprocesser om faglige projekter. Dialogiske og legende rum og processer skaber nærværende deltagelsesformer, hvor de kan trække på hinandens erfaringer og viden – og få indsigt i mulighederne ved at samarbejde på tværs:

”Jeg ser en stor mulighed i at udnytte hinanden for at kunne se flere perspektiver af legende tilgange. Pædagogerne virker til at have langt mere praksisnære tanker omkring emnet, hvilket er rart for os lærerstuderende, der ikke har så meget praktik. Læringsaspektet er vigtigt både inden og uden for skole regi, og derfor finder jeg det givende at kunne dele erfaringer og tanker med hinanden på tværs af uddannelserne.” (Studerende, læreruddannelsen)

Den legende rammesætning indikeres at kvalificere perspektivudveksling og dialogisk læring på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Det skaber muligheder for nye roller mellem deltagerne og nysgerrighed på faglig udvikling gennem mødet med den anden. I legende processer bliver roller og strukturer blødgjort – grænserne mellem dem synes mere gennemtrængelige. Det gør sig også gældende for relationerne mellem studerende og undervisere, hvor de legende samarbejdsrum muliggør mindre hierarkiserede relationer. Dette perspektiv er også blevet diskuteret af Thorsted, Bing og Kristensen (2015) i en universitetspædagogisk kontekst, hvor legende tilgange til akademisk vejledning og BA-skrivning skabte nærværende og trygge rum, hvori studerende oplevede at møde deres vejledere på anderledes og inspirerende måder. Det legende samarbejde i

og på tværs af videregående uddannelser skaber således nye muligheder for grænsekrydsninger mellem ellers etablerede mellemmenneskelige strukturer og relationer.

Ekspirerter med kropslighed og følelser

I BA-Lab er det en pædagogisk og didaktisk intention at skabe rum, hvor faggrænser udforskes og hvor fag- og professionsidentiteter udvikles i dialogiske og legende møder. De deltagende studerende engagerer sig i de praktiske workshops som en del af et ekstra-curriculært tilbud, mens de medvirkende underviseres deltagerperspektiv ideelt set tager en faciliterende form. I BA-Lab er legeeksperimenterne den praktiske ramme for de enkelte workshops, italesat som åbne og kollaborative aktiviteter og processer. Dette er de studerende og underviserne fælles om, når det handler om at gå med i legende aktiviteter, selvom det kan være udfordrende for alle involverede. I det følgende empiriske eksempel illustreres det modsætningsfulde møde mellem mere klassisk auditorium-didaktisk og legende undervisning, hvor didaktisk intention og reel praksis kolliderer:

[Underviser 1] lægger op til tre perspektiver på arts-based research: 1) kunst som undersøgelsesmetode, 2) performative præsentationer og 3) undersøgelse af kunst gennem kunst. [Underviser 2] bryder ind: "Og det talte sprog kan ligeledes være meget begrænsende. Æstetikforskere påpeger, at det æstetiske (og kunstneriske) udtryk er langt mere mangefacetteret. Derfor kan børns egen selvforståelse reduceres, hvis de pinedød skal fortælle den voksne, hvad tegningen skal forestille." Herefter præsenterer [Underviser 1] perspektiver på performative præsentationer og hvordan man kan arbejde med data på nye måder. [Studerende 1] bryder ind – hun forstår absolut ingenting af, hvad underviseren snakker om. "Det er helt væk". [Underviser 1] forsøger videre at udfolde, hvordan man kan arbejde med at beskrive, formidle og undersøge mere uhåndgribelige elementer som stemninger, atmosfærer og affektive processer, som er svære at indfange empirisk med traditionelle interviews og observationer. [Underviser 2] og derefter en anden studerende bryder ind. [Studerende 2]: "Den metode har vi afprøvet i praksis. [Studerende 2] fortsætter], "Du har ret, for børnene har svært ved at sætte ord på, hvad de tegner, og når man forsøger at sige nogle ting om tegningen, så slukker det deres lyst til at kommunikere videre via det valgte formsprog – det bedste er at stille åbne spørgsmål. Som "sikke fine farver du har brugt, kan du fortælle mig mere om det?" (Feltnoter, 2021)

Eksemplet viser, hvordan underviseren fortæber sig i en traditionel formidlingsform, hvor ordet er det bærende i fortællingen og omfanget af begreber udfordrer de studerendes forståelser. Det er paradoksalt, fordi det primære budskab handler om, hvordan stemninger, atmosfærer og affektive processer kan være svære at indfange med ord. En studerende relaterer sine egne erfaringer med børns udfordringer med at sprogliggøre deres tegninger og hvordan det talte sprog har begrænsninger ved oversættelse eller transformation af kunstneriske-æstetiske modaliteter til ord. I legeeksperimenterne er stemningen eller atmosfæren ofte definerende for oplevelsen af den konkrete legende aktivitet, og det bliver derfor relevant at give lærer- og pædagogstuderende redskaber eller kompetencer til at undersøge, afkode eller skabe den gode atmosfære. Den hollandsk-canadiske pædagogiske forsker Max van Manen peger på, at mange lærere har en intuitiv forståelse af betydningen af atmosfære og levede rum på skolen (Svendler Nielsen, 2012; van Manen, 2002). Det er en vigtig pointe, at skolens rum, men også de objekter og relationer vi møder i vores dagligdag, kan forstås som *levede*. Med udgangspunkt i Merleau-Pontys arbejde med den levede krop beskriver Van Manen, hvordan denne form for viden er forankret i den levede krop, og hvordan vi forbinder os til verden, situationer, relationer og ting, vi møder gennem livet:

"Merleau-Ponty (1962) describes the body subject (corps sujet) in terms of the access it provides to our world. But it could also be argued that such pathic knowledge does not only inhere in the body

but also in the things of our world, in the situation(s) in which we find ourselves, and in the very relations that we maintain with others and the things around us. (...) Knowledge inheres in the world already in such a way that it enables our embodied practices” (van Manen, 2014).

Det fremgår af det empiriske materiale, at det er udfordrende at skabe undervisningsaktiviteter, hvor det er muligt at undersøge egne eller andres erfaringer gennem legende tilgange. Det manifesterer sig tydeligst i de studerendes oplevelser af at være ved at kvæles i ord – og om hvordan rummet, ting der fylder det op og konkrete kropslige erfaringer, fornemmelser og følelser, alligevel vokser frem i de multimodale udtryksformer, de studerende har mulighed for at fordybe sig i:

”Jeg følte mig druknet med ord i starten. Kadencen var for stærk. Kaffen hjælper lidt. Som kom der aktiviteter. Så skulle jeg blive aktør, og med min mobil kunne jeg gå rundt, optage ting fra mine minder. Til sidst talte jeg og synes det var smukt. Det gav mig gode vibes i maven. Alt i alt har jeg det godt. Synes det var fedt” (Lærerstudierende, 2021).

I den korte oplevelsesbeskrivelse artikuleres det, hvordan vedkommende drukner i ordene, da underviseren sætter en masse faglige begreber i spil på kort tid. Beskrivelsen formidler, at praktisk og kropsligt forankrede aktiviteter får betydning for oplevelsen af at være central i egen læreproces. I aktiviteten har de studerende fået til opgave at udforske rummet og fotografere nogle objekter, der umiddelbart taler til dem, som de har minder om eller erfaringer med. Ordene bliver her til tale i bevægelsen mellem det tavse, erfarede og kropslige domæne og ordene. Ifølge Les Todres (Todres, 2011) kan man sige, at hvis man kun har ord, der relaterer til andre ord, vil man som slutprodukt få ord. Todres påpeger, at kroppen her spiller en afgørende rolle som en kropslig forankring af sproget (Berg, 2018; Todres 2011; Winther 2013). Et uddrag fra en anden oplevelsesbeskrivelse fortæller også om den kropsligt-sproglige relation og fremhæver, hvordan de små pauser giver plads og får betydning:

”Ord om leg flyder sammen med punkter og pauser. Den grønne ballon overdøver ordene. Hænderne former luften mellem ordene (...).” (Pædagogstudierende, 2021)

Svendler Nielsen beskriver, hvordan et rums atmosfære skabes af de mennesker, som ”bebor” det, hvad de siger og hvad de gør (2012). I oplevelsesbeskrivelsen udtrykkes oplevelsen af ord, der flyder sammen med punkter og pauser. På den baggrund er det en pointe, at både undervisere og studerende er medskabere af situationen og rummets atmosfære i BA-Lab, men med underviserne som dem med størst ansvar. Det fremhæves ligeledes af Skovbjerg & Jørgensen (2021), som understreger, at undervisere i legende situationer må engagere sig kropsligt og sanseligt i samspil med studerende. Det har derfor betydning, hvad vi siger, men det handler også om, hvordan vi siger det og om der er sammenhæng mellem det, vi siger, måden vi siger det på og kroppens sprog (Berg, 2018; Winther, 2012). I det legende og eksperimenterende rum i BA-Lab bliver det særligt betydningsfuldt at være opmærksom på pauser og mellemrum, der skaber plads til de studerendes initiativ. Med sætningen ”Hænderne former luften mellem ordene” skabes et sprogligt billede af, hvordan kroppen og kroppens sprog kan fylde mellemrummene ud. I legeeksperimenterne er et centralt pædagogisk fokus legende, ekspressive og kunstnerisk-æstetiske aktiviteter, hvori skabelsesprocesser kan blive personlige og dermed potentielt sårbare positioner at være i. Det kræver tydelig opmærksomhed på at skabe en åben, tillidsfuld atmosfære som afsæt for legende og grænsekrydsende samarbejdsrum.

Legematerialer i relationelle og reflektive perspektiver

I tredje del af analysen tages der konkret afsæt i et didaktisk design i PlayLab kaldet ”Leg med problemstilling”, hvor målet var at afprøve legende metoder til at inspirere og udvikle BA-projekternes emnevalg, idégrundlag og problemformuleringer. Fokus er her, hvordan PlayLab som komplekst rum og laboratorium får en

meningsfuld funktion i at skabe nye deltagelse- og handlemuligheder samt hvordan de studerende i fællesskaber og på tværs af professions- og uddannelsesgrænser leger med materialer, objekter og fagligt indhold. Det relaterer sig dermed specifikt til det andet og tredje designprincip om at udforske og udvikle samarbejde, erkendelser og refleksioner på tværs, hvilket muliggøres gennem objekt-medieret kommunikation (Roos, 2006). De studerende skaber heri betydningsbærende legende konstruktioner at kommunikere og deltage med (Sicart, 2014: 47). I legeeksperimenterne afprøvede vi tre sammenhængende legende aktiviteter. Først udviklede de studerende i mindre tværgående grupper "mashups", hvor de delte et ark ind i fire mindre felter med 1) faglig interesse og emner, 2) faglig undren og problemer, 3) faglig undersøgelse og metode og 4) mashup. De studerende skrev idéer, tanker og perspektiver i de første tre felter for til sidst at vælge en vilkårligt fra hver og kombinere i mashup-feltet til tentative problemstillinger. Med baggrund i deres mashups konstruerede de studerende "moodboards" (dvs. kunstnerisk-æstetiske repræsentationer af udvalgte problemstillinger) for at visualisere stemninger, erfaringer, oplevelser, tematikker og følelser forbundet med dem. Til sidst blev der etableret et tværgående refleksionsrum, hvor de studerende fandt nye grupper, præsenterede og fik tværprofessionel feedback på deres projektidéer, problemstillinger og BA-refleksioner.

Figur 1: Et billede af udvikling af faglige "mashups" om BA-projekter



I nedenstående uddrag fra feltnoterne skitserer den ene deltagende underviser øvelsen med "moodboards" og rammesætter processen som udforskende, uforudsigelig og med forhåbninger om deltagernes oplevelser af processuel fordybelse:

"Underviser 1 siger: "Den æstetiske tilgang til moodboards er en måde at reflektere og kommunikere på andre måder end tale og skrift. Man skal skabe noget – og blive klogere på sine egne tanker gennem symboler, følelser og æstetiske processer." De studerende får herfra en halv time til at skabe noget – et kunstværk beskrives det som – der tematiserer, identificerer eller symboliserer retningen for deres tentative problemstillinger. Underviseren fortæller også, at "det handler om ikke at vide, hvor tingene ender henne – og hvad processen genererer af overvejelser, refleksioner og tanker. Det handler om at give sig hen i et flow. Det handler om at give den gas i en halvtimes tid, prøve det af – noget, I ikke har prøvet før – og i dét være udforskende, opdagende og eksperimenterende." (Feltnoter, 2021)

Eksemplet fremhæver PlayLab som inspirerende og legende rum til at gå nye pædagogiske og kollaborative veje, der ved processuelle og uforudsigelige samarbejdsaktiviteter rækker ud over almindelige undervisningssituationer. Materialerne bidrager til de studerendes lyst til at indgå i legende processer, hvor de navnlig udvælger medier og objekter, som de har erfaringer med og kan reflektere over. Det hænger sammen med begrebet "evocative objects" (Turtle, 2011), der kan oversættes som stemningsbærende eller stemningsvækkende objekter, når legematerialerne og konstruktionslegene giver håndgribelig form til erfaringsbaserede, affektive og levede relationer i undervisningen.

"The notion of evocative objects brings together these two less familiar ideas, underscoring the inseparability of thought and feeling in our relationship to things. We think with the objects we love; we love the objects we think with." (Turtle, 2011: 5)

I det følgende uddrag fra feltnoter følger vi med i de studerendes interaktioner om deres "moodboards". En gruppe fra læreruddannelsen arbejder med at udforske og forstå kreative læringsmiljøer i skolen og i denne sekvens beskriver de deres "moodboard" over for studerende fra pædagoguddannelsen.

"I en af de tværgående grupper starter studerende fra læreruddannelsen med at præsentere deres kreative læringsmiljø som repræsentation af deres projekts problemfelt, hvorfor de har valgt forskellige materialer og hvad de skal betyde. En studerende fortæller: "Sådan ser skolen ud i dag. Den er kompleks, rodet, idealistisk, og rammerne er opløst". Pædagogstuderende spørger ind til, om skolens rammer skaber tryk og hvordan eleverne oplever det – og konkret ind til symbolikken i cellofansnorene. De lærerstuderende taler om relationer og magt i skolens læringsmiljøer, om at spille metaforisk bold med eleverne og at etablere kreative og udforskende rum sammen med dem. Der spørges til "moodboardet" og deltagerne komplementerer hinanden i de kreativt-dialogiske processer – bl.a. ved at spørge: "Hvordan skaber man et meningsfuldt miljø, som er kreativt og eksplorativt? Hvad gør det ved lærerrollen – og relationen til eleven? (...) Hvordan tør man som elev interagere i et komplekst og kreativt læringsrum – og hvordan tør man som lærer gå ind i det?" I dialogen mellem deltagerne tematiseres det som rammer om kreativitet og at håndtere bevægelser mellem orden og kaos i didaktiske rum."

I aktiviteten fungerer de konstruerede legeobjekter som medierende for et dynamisk fælles sprog om kreativitet og kreative læringsmiljøer. Det bliver et sammensat og delt "evocative object", der med afsæt i de studerendes både personlige og empiriske erfaringer med skole og læring skaber kommunikative muligheder for at interagere på tværs af professioner og uddannelser. Johan Roos beskriver dette som objekt-medieret kommunikation, når skabelsen af kreative og tredimensionelle objekter er med til at kvalificere interaktioner og fælles meningsskabelse (Roos, 2006: 95). De studerende projicerer deres forståelser og sprogliggørelser af kreativitet ind i materialiteter og objekter – de bliver betydningsbærende objekter (Sicart, 2014), som er med til at skabe et legende rum og samarbejde, der muliggør tværgående dialog og perspektivdannelse. De legende konstruktioner understøtter dermed i situationerne anderledes kommunikative muligheder og strategier i samarbejdet mellem uddannelser, hvor legeeksperimenterne beforder de studerendes kollaborative refleksion over undersøgelser og erfaringer fra deres BA-projekter.

Figur 2: Billede af et moodboard om kreative læringsmiljøer i skolen



Efter legeeksperimenterne interviewede vi to studerende, en fra hver uddannelse, som blev bedt om at bruge de første 5-7 minutter på at skrive poetiske refleksioner over deres oplevelser med at være i PlayLab (en øvelse inspireret af legeprofessor Helle Marie Skovbjerg), som dannede afsæt for interviewet. I det følgende vises et eksempel på en studerendes poetiske refleksion og derefter et uddrag fra gruppeinterviewet:

"Jeg husker spændende, nyt, ændring af ens synsvinkel –

nye måder at tænke på

Lærerigt

Kreativitet, at arbejde med det kropsligt

Tænke ud af boksen

Meget hands-on på ens projekter

En smule svært at se sammenhængen mellem billeder og fortællinger

Mere tværgående mellem pædagoger og lærere

Hvordan får man idéen?" (Lærerstuderende, 2021)

"Når man sidder og lytter [i PlayLab] til det, I fortæller, begynder min fantasi allerede at køre. Hvordan kan jeg bruge det – og man kan sige, at når der er så mange ting, kan man lave det her og det der. For nogle er det måske distraherende, men jeg synes, at det er en inspirationskilde, at man kan se på noget og tænke: "Det dér, det kan jeg godt lave noget med, eller det kan jeg bruge sammen med de her børn og få dem til at udtrykke noget". Hvis jeg sad i et rum med helt hvide vægge, havde jeg ikke fundet på det. (Pædagogstuderende, 2021) ... For mig handler det om at få den der idé – der tror jeg, at dette sted vil hjælpe lidt og inspirere mig, og se hvad andre har lavet og gjort. På den måde er det også spændende,

fordi det er en anden måde at tænke på. Det er nye synsvinkler på tingene ... at få idéer og inspiration fra andre og sige "nå ja, det kunne man godt gøre" (...) Jeg tænker også på, at det er underordnet i det her rum, om du er pædagog og jeg er læreruddannet. Det er stadigvæk det legende element, der er i fokus. (Lærerstuderende, 2021) (...) Man har ligesom nogle forforståelser. Og ja, igen, i det her rum, og med de mennesker, der kommer herind og bruger dette rum, der føler jeg, at kontrasten er meget mindre." (Pædagogstuderende, 2021)

Det centrale perspektiv er, at legeeksperimenter samt PlayLab som fælles rum påvirker og ændrer på de etablerede strukturer mellem uddannelser – det muliggør konfigurationer og rekonfigurationer af grænserne mellem dem. Man mødes ikke på den ene eller anden uddannelses banehalvdel, men i et legende mellemliggende, der tilskyndes af en mangfoldighed i materialer og muligheder for at udforske og eksperimentere. Det inspirerer at mødes på nye måder, i andre rum og *lege* med andre, og det er med til at skabe færre kontraster mellem professioner og uddannelser, hvor de kan udvikle og dele faglige perspektiver med afsæt i fælles kreativitet og fantasifuldhed. Det legende samarbejde på tværs af grænser skaber muligheder for at forhandle nye grænser og strukturer (Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018) og kan derigennem styrke kreativitet, deltagelse og generativt samarbejde (Bogers & Sproedt, 2012; Holflod, 2022; Nerantzi, 2019).

Diskussion

Designprincipperne for BA-Lab – om at 1) undersøge og afprøve muligheder for at lege på tværs af uddannelser, 2) med og gennem tværgående dialoger, erkendelser og samarbejdsformer samt 3) i og med rum og materialer – har guidet udviklingen af didaktiske designs samt legeeksperimenter og fungeret retningsgivende for evalueringer med studerende og undervisere. Designprincipperne illustrerer et fælles sprog i udviklingsarbejdet til at kommunikere og udvikle eksperimenter om legende tilgange til læring som genstandsfelt og metode. Som fælles sprog fordrer designprincipper struktur og klarhed i didaktisk planlægning og gennemførelse og kan deraf forstås som "grænseobjekter" (Star & Griesemer, 1989), der forbinder praksisfelter såsom professioner og uddannelser. Grænseobjekter er fleksible nok til lokal anvendelse samt robuste nok til at fastholde en identitet på tværs af grænser; de er plastiske og dynamiske i fælles brug og samarbejde, men struktureres tydeligt i anvendelse af den enkelte profession og/eller uddannelse. Udvikling og anvendelse af grænseobjekter kan være afgørende i at skabe sammenhænge på tværs af tilstødende sociale verdener (Akkerman & Bakker, 2012), hvor designprincipper for BA-Lab netop kan betragtes som et grænseobjekt i udvikling, der etablerer et fælles afsæt for kommunikation og samarbejde på tværs af grænser (Cremers et al. 2017: 301). I slutningen af anden iteration af BA-Lab foretog undervisere og forskere en evalueringsworkshop, hvor det netop blev italesat, hvordan designprincipperne bliver til et fælles sprog der artikulerer kontekstuel viden og fordrer pædagogisk samskabelse af legeeksperimenter.

Ja, det bliver vi nødt til. Vi bliver nødt til at have et fundament på én eller anden måde. Der er nødt til at være en forståelse, eller et perspektiv, man står på sammen. Vi er nødt til at have et eller andet fælles udgangspunkt. (Pædagogunderviser, 2021)

Jeg tænker dem også som meget dynamiske. Det er ikke noget, der skal være færdigt hele tiden, men det er noget, der kan guide os – og nogle andre måske – og så må man ændre det efterfølgende, hvis det skal gøres anderledes (...) Ja, så vi kan justere dem. (Lærerunderviser, 2021)

Det drøftes her, hvordan målet ikke er et statisk fælles sprog om legende tilgange til læring i BA-Lab. Hensigten er en dynamisk ramme bestående af pædagogiske begreber og kategorier, som man kan tænke, handle og tale med, og som forbinder forståelser, sprogliggørelser og praksisser i samarbejdet om legeeksperimenter. De kan dog ligeledes blive reduktioner og simplificeringer af komplekse vidensformer, begreber og relationer (Keitsch,

2015). I analysen blev det dertil fremhævet, hvordan de studerendes objekt-medierede samarbejde – med afsæt i konstruktionslege og kreative-æstetiske aktiviteter – skabte muligheder for nye grænsekrydsninger og deltagelsesrum. I dette perspektiv bliver de studerendes betydningsbærende konstruktioner legende grænseobjekter ved at forbinde tilstødende praksisser gennem fælles symbolske sprogliggørelser og som kropsligt-kommunikative forankringer af sprog jf. Todres (2011).

Artiklens undersøgelsesspørgsmål handler om, hvordan legende tilgange påvirker tværgående samarbejde og hvorvidt det kvalificerer studerendes oplevelser af kollaborative læreprocesser på tværs af uddannelser og professioner. I artiklen peger vi på, at det giver muligheder og udfordringer at tænke og praktisere tværgående læreprocesser på legende måder på videregående uddannelser som eksperimenterende, affektivt-kropslige og relationelt-kommunikative pædagogiske perspektiver, men at især fælles materielle konstruktioner af og lege med objekter befordrer grænsekrydsende dialog, samarbejde og perspektivudvidelse. Selvom vi her tager afsæt i professionsbacheloruddannelser, kan eksperimenterne med akademiske undersøgelser og faglige processer illustrere relevante tematikker for videregående uddannelse generelt. Det legende samarbejde muliggør nye rum for deltagelse og handling ved at rammesætte de studerendes faglige samarbejdsprocesser som muligheder for at udfolde sig sammen med undervisere i åbne, affektive og relationelle situationer. Det bliver derfor et centralt anliggende at etablere pædagogiske mulighedsrum, som er rammesat af legende deltagelsesformer uden for de almindelige læringsrum, og som materielt, kulturelt og socialt adskiller sig fra den konventionelle uddannelsesverden (Bateson, 1972; Holfod, 2022; Huizinga, 1949; Whitton, 2018). I artiklen fremhæves det, at fælles konstruktioner og lege med objekter befordrer studerendes deltagelse og samarbejde, som kan føre til perspektivudvidelse og generativt samarbejde – og at PlayLab som legelaboratorium understøtter dette. Artiklen bidrager således med analytiske perspektiver på, hvordan materialiteter og rum medvirker til studerendes oplevelser med legende læreprocesser på pædagog- og læreruddannelser specifikt og videregående uddannelse generelt, som netop blev fremhævet som et forskningsområde med behov for nyere eksplicit viden (Jørgensen et al., 2022). Det fremgår ligeledes af artiklen, at legende samarbejde og læreprocesser er nært forbundet med affektive og kropslige oplevelser, hvorfor et interessant videre perspektiv vil være at undersøge oplevelser af åbenhed og usikkerhed i BA-Lab såvel som i andre legeeksperimenter i videregående uddannelse som både legende og *sjælfulde rum* (Svendler Nielsen, 2012; Todres, 2011). Her undgås sårbarhed ikke, men gribes som et mellemmenneskeligt grundlag for empatiske forbindelser, hvilket potentielt kan situeres gennem en "legeframing" af virkeligheden samt objekt-medieret og legende kollaborativ deltagelse.

Konklusion

Artiklen undersøger og diskuterer legeeksperimenter i BA-Lab på tværs af videregående uddannelser. Undersøgelsen viser, hvordan legende rammesætninger og objekt-medieret samarbejde befordrer deltagelse på tværs af professioner og uddannelser. Ved at rammesætte undervisnings- og læringsrum som legende – og deraf som eksperimenterende, udforskende og kropsligt-affektive undervisningssituationer i uddannelse – skabes der muligheder for faglig og kollaborativ udvikling af BA-projekter, perspektivdannelse og -udveksling samt generativt samarbejde. De studerende udtrykker projektkvalificerende oplevelser med dialog og meningsforhandling samt perspektivudvikling i legende samarbejdsprocesser, hvori det at skabe og lege med konstruktioner muliggør nye verbale og symbolske kommunikative strategier, som kvalificerer interaktioner og opleves meningsfulde som erfaringsbaserede og stemningsfulde objekt-medierede samarbejder. Disse *strategier* eksemplificeres ved studerendes grænsekrydsende interaktioner og dialoger, som er befordret af at tænke, tale og handle gennem objekter. Herfra diskuteres grænseobjekter som ressourcer i samskabende udvikling af legeeksperimenter som et fælles sprog i designprincipper samt som legende grænseobjekter i studerendes tværgående samarbejde. Det italesættes afslutningsvist, hvordan studerende og undervisere i legeeksperimenterne er kropsligt og sanseligt nærværende, hvilket senere diskuteres som et pædagogisk

anliggende i undervisning og potentiale for videre undersøgelser at undersøge relationer mellem legende processer, åbenhed og sårbarhed i uddannelse.

Referencer

- Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaas*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., ... Thomsen, D. G. (2015). Børn og unge på tværs. Metropol, København: Professionshøjskolen Metropol.
- Addo, A., & Castle, E. (2015). A Cross-Institutional Ethnographic Project: Mapping Play in Intercultural Communities. *Higher Education Studies*, 5(1), p1. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p1>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132 - 169.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arnab, S., Clarke, S., & Morini, L. (2019). Co-Creativity through Play and Game Design Thinking. *Electronic Journal of E-Learning*, 17(3), 184-198. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.3.002>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14
- Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York, 177-193.
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab*. Københavns Universitet.
- Bogers, M., & Sproedt, H. (2012). Playful Collaboration (or Not): Using a Game to Grasp the Social Dynamics of Open Innovation in Innovation and Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), 75–97. <https://doi.org/10.1080/08975930.2012.718702>
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597, DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806
- Braun, V. & Clarke, V. (2021): Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *British Association for Counselling and Psychotherapy*, vol 21, 1.
- Brown, A. H. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *Journal of the Learning Sciences*, 2:2, 141-178, DOI: [10.1207/s15327809jls0202_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Buss, L. G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde. I N. E. Jensen, H. Jæger, & T. Bollerup-Jensen (red.), *Tæt på pædagogik: Grundfaglighed på pædagoguddannelsen* (1 udg., 257-273). Hans Reitzels Forlag.
- Choi, J. H.-J., Payne, A., Hart, P., & Brown, A. (2018). Creative Risk-Taking: Developing Strategies for First Year University Students in the Creative Industries. *International Journal of Art & Design Education*, 38(1), 73–89. <https://doi.org/10.1111/jade.12169>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier.

Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM), 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Cremers, P.H.M., Wals, A.E.J., Wesselink, R. *et al.* (2017). Utilization of design principles for hybrid learning configurations by interprofessional design teams. *Instructional Science* 45, 289–309. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9398-5>

Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books, (The EASA series, 34).

Gudiksen, S. & Skovbjerg, H. M. (2020). *Framing Play Design. A Hands-on Guide for Designers, Learners and Innovators*. BIS publishers.

Gulløv, J. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for professionsstudier*, 2017(25), 6-14. [1].

Holfod, K., (2022) "Voices of Playful Learning", *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), p.72-91. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.1007>

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

James, A. (2019). Making a case for the playful university. In A. James & C. Nerantzi (Eds.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

James, A. & Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2021). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*. <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*, DOI: 10.1080/00313831.2021.2021443

Keitsch, M. M. (2015). Boundary Objects as Means for Knowledge Generation in Design Education. *International Conference on Engineering and Product Design Education*.

Koeners, M. P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: Potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9(1), 143–159. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1720128>

Majgaard, G. (2010). Robotteknologi og leg som arena for tværfagligt samarbejde - Studerende på tværs af professionsuddannelser designer teknologiske lege-, lærings- og rehabiliteringskoncepter. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (2).

Masek, L., & Stenros, J. (2021). The Meaning of Playfulness: A Review of the Contemporary Definitions of the Concept across Disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13–37

Nerantzi, C. (2019). The playground model revisited, a proposition to boost creativity in academic development. In *The Power of Play in Higher Education: Creativity in Tertiary Learning* (pp. 317–332). Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-95780-7>

Neuderth, S., Lukaszczik, M., Thierolf, A., Wolf, H.-D., van Oorschot, B., König, S., Unz, D., & Henking, T. (2018). Use of standardized client simulations in an interprofessional teaching concept for social work and medical students: First results of a pilot study. *Social Work Education*, 38(1), 75–88.

- Nørgård, R. T., & Moseley, A. (2021). The Playful Academic. *The Journal of Play in Adulthood*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.5920/jpa.954>
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Pánek, J., Pászto, V., & Perkins, C. (2018). Flying a kite: Playful mapping in a multidisciplinary field-course. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- Pors, J. G., & Åkerstrøm Andersen, N. (2015). Kernelløse kerneopgaver: Skolen som potentialiseringsmaskine. In H. Bjerg, & N. Vaaben (Eds.), *At lede efter læring: Ledelse og organisationer i den reformerede skole* (299-318). Samfundslitteratur.
- Proyer, R.T. (2017). A multidisciplinary perspective on adult play and playfulness, *International Journal of Play*, 6:3, 241-243, DOI: [10.1080/21594937.2017.1384307](https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1384307)
- Rasmussen, B. M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I H. H. Hjermitsev, T. R. S. Albrechtsen, & B. Morthorst Rasmussen (eds.), *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (81-119). Djøf Forlag.
- Roos, J. (2006). *Thinking From Within: A Hands-On Strategy Practice*. 10.1057/9780230597419.
- Sicart, M. A. (2014). *Play Matters*. MIT Press. Playful Thinking.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Svendler Nielsen, C. (2012). The lived space of artistic primary school education: the significance of embodiment and vulnerability. In S. Ravn, & L. Rouhiainen (Eds.), *Dance Spaces: Practices of Movement* (pp. 177-192). Syddansk Universitetsforlag.
- Sweeney, C., O'Sullivan, E., & McCarthy, M. (2015). Keeping It Real: Exploring an Interdisciplinary Breaking Bad News Role-Play as an Integrative Learning Opportunity. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 14-32.
- Todres, L. (2011) (Ed.). *Embodied enquiry. Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Turkle, S. (2011). *Evocative objects*. Cambridge: MIT Press.
- Undervisningsministeriet (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr 1068 af 08/09/2015. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2017): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 354 af 07/04/2017. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- van der Aalsvoort, G., & Broadhead, P. (2016). Working Across Disciplines to Understand Playful Learning in Educational Settings. *Childhood Education*, 92(6), 483-493. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251798>
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. London, Ontario: The Althouse Press
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>

Villadsen, A., Allain, L., Bell, L., & Hingley-Jones, H. (2012). The Use of Role-Play and Drama in Interprofessional Education: An Evaluation of a Workshop with Students of Social Work, Midwifery, Early Years and Medicine. *Social Work Education, 31*(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.547186>

Wang, F., Hannafin, M.J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D* 53, 5–23 (2005). <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology, 26*.

Whitton, N., & Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: An analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education, 24*(8), 1000–1013. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>

Winther, H. (2012). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I KROPPENS SPROG I PROFESSIONEL PRAKSIS - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation (1. udg., s. 74–88). Værløse: Billesø & Baltzer.

Winther, H. (2013). Professionals Are Their Bodies: The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication. I THE Embodiment of Leadership (Bd. 2013, s. 21). San Francisco: International Leadership association.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk