

Fagfællebedømt artikel

Legende tværprofessionel uddannelse

Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

Kim Holflod, ph.d.-stipendiat, DPU og Københavns Professionshøjskole

Publiceret online d. 27. marts 2023

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

Legende tværprofessionel uddannelse

Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

Kim Holflod¹

Abstract

Denne artikels formål er at undersøge og diskutere legende samarbejde i tværprofessionel uddannelse – og hvilke muligheder, udfordringer og implikationer det har at udvikle og praktisere tværprofessionel uddannelse med legende pædagogik og didaktik. Artiklen er metodologisk informeret af designbaseret forskning og baseret på empirisk materiale fra studerendes refleksionstekster, interviews med undervisere og observationer fra legende interventioner ved pædagog- og læreruddannelsen. I artiklen udfoldes to analytiske temaer om 1) kommunikative strategier og håndteringer af forskelle samt 2) kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed. Analyserne viser, at studerende i legende og tværprofessionelt samarbejde mellem uddannelser oplever at udvikle kommunikative strategier, nærværende og relationelle deltagelsesformer samt at skabe perspektiver til at udforske og forstå hinandens forskellighed. Analyserne viser endvidere, at det er didaktisk meningsfuldt, når en pointe med tværprofessionel uddannelse er at forberede til en tværprofessionel praksis præget af faglig og professionel forskellighed og kompleksitet. Endelig viser analyserne, at samarbejdet ikke er uden udfordringer, når forforståelser og stereotyper sættes i spil. Til sidst i artiklen diskuteres muligheder og implikationer for legende tværprofessionelle uddannelsesformer, som perspektiveres til en relationel pædagogik.

Nøgleord:

Tværprofessionel uddannelse, legende samarbejde, videregående uddannelse, relationel pædagogik

Tværprofessionelt samarbejde i praksis og tværprofessionel uddannelse på professionsuddannelserne forstås begge, i et internationalt perspektiv, som forsknings- og praksisområder i udvikling. Denne udvikling er baseret på ønsker om at skabe et mere sammenhængende og holistisk samarbejde om de velfærdsproblematikker, som udspiller sig i praksis (Haugland et al., 2019; Roberts et al., 2018; WHO, 2010). Samarbejde på tværs af professioner er en tendens i tiden, der efterspørges i forbindelse med håndtering af komplekse problemer i velfærdssamfundet, hvor en given problemstillings kompleksitet rækker ud over, hvad de enkelte professioner kan forventes at håndtere og løse (Holflod, 2023; Sauzet, 2022). På trods af den

øgede opmærksomhed er det en fortsat problemstilling for det tværprofessionelle samarbejde i praksis, at de professionelle uddannes i forskellige uddannelseskontekster og heri socialiseres ind i og udvikler forskellige professionsrettede sprog, identiteter, kulturer og metoder (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Rasmussen, 2017; Reeves et al., 2012). Professionernes forskellighed skal både bidrage til samarbejdet og til de tværprofessionelle håndteringer af komplekse velfærdsproblematikker, men udgør samtidig en gennemgående udfordring i selvsamme samarbejde. I et nationalt og nordisk perspektiv peges der på, at der fortsat mangler viden om, hvordan studerende i tværprofessionelle uddannelsesfor-

¹ **Kontakt:** Kim Holflod, kimh@edu.au.dk, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet og Københavns Professionshøjskole

løb ved professionshøjskoler og andre videregående uddannelser kan lære at håndtere, udvikle og anvende hinandens forskellighed – og hvilke læreprocesser der kan være relevante for dette (Aagerup et al., 2015; Garnweidner-Holme & Al-mendingen, 2022). I forskningen vedrørende videregående uddannelser ser vi nationalt og internationalt en opblomstring af legende tilgange til læring (engelsk: *playful learning*) i både forskning og udvikling af professionshøjskoler og universiteter (Holflod, 2022b, Jensen et al., 2021; Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018). Med pædagogiske og didaktiske afsæt i kreative, eksperimenterende, undersøgende og kollaborative læreprocesser ser vi i tiden undersøgelser af tilgangenes potentialer og udfordringer i samt implikationer for videregående uddannelse. De legende tilgange er også at finde i samarbejde på tværs af fagligheder og professioner i videregående uddannelser (Holflod, 2023; Majgaard, 2010), hvor der eksperimenteres med tilgange til samarbejde mellem professionsuddannelser, hvori studerende kan mødes i deres forskellighed om fælles problemer og formål. Legende tilgange til læring i voksnes uddannelsesprocesser er imidlertid et underbelyst forskningsområde, der fortsat har brug for udvikling af teori, begreber og for at syntetisere viden om legende tilgange på tværs af fagligheder, professioner og uddannelser (Masek & Stenros, 2021; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Denne artikels forskningsspørgsmål er deraf: *hvordan påvirker legende samarbejdsformer studerendes oplevelser af tværprofessionel uddannelse – og hvilke potentialer og udfordringer har det for lærer- og pædagoguddannelsen specifikt og for videregående uddannelse generelt?*

Denne artikel handler om tværprofessionel uddannelse – og deraf om læreprocesser, samarbejde og undervisning på tværs af lærer- og pædagoguddannelserne. Disse er blandt de uddannelser, hvor der uddannes til en praksis med mulighed for tværprofessionelt samarbejde mellem professioner. Denne praksis vedrører ofte sammensatte problemstillinger, som for eksempel kan omhandle inklusion og trivsel i skolen eller kommu-

nale forebyggende og foregribende indsatser omkring børn og unge. I det følgende introducerer jeg til forsknings- og praksisfeltet *tværprofessionel uddannelse*, (på engelsk: ‘*interprofessional education*’ (IPE)), og dets relationer til tværprofessionelt samarbejde i praksis. Som en del af baggrunden for denne artikel rammesætter jeg herfra legende tilgange til læring og forbinder det til samarbejde i tværprofessionel (og tværfaglig) uddannelse. Disse dele af artiklen – om baggrund og kontekst – er med andre ord både begrebsafklarende og et kortfattet forskningsoverblik. I artiklens analyser peger jeg på to analytiske temaer i det legende og tværprofessionelle samarbejde mellem studerende i uddannelsesforløb. De studerende oplever dels at udvikle kommunikative strategier i deres samarbejde og deri nye muligheder for deltagelse og relationer, og dels at udvikle perspektiver til at forstå, navigere i og anvende hinandens forskellighed. Det legende tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser er imidlertid ikke uden udfordringer, hvilket tematiseres som spændinger mellem professionsuddannelser samt forventninger til undervisning. Til sidst diskuterer jeg pædagogiske og didaktiske potentialer og udfordringer i legende tværprofessionel uddannelse for at åbne op for en videre diskussion af legende relationel pædagogik i tværprofessionel og videregående uddannelse.

Baggrund og kontekst

Tværprofessionel uddannelse og tværprofessionelt samarbejde i praksis er forskellige begreber og felter med hver sine mål, tilgange, udfordringer og muligheder. Da begge dele anvendes i denne artikel, idet denne artikel vedrører tværprofessionel uddannelse og samarbejdet heri, vil jeg indlede med at differentiere dem. I 2005 beskriver D’Amour og Oandasan tværprofessionel uddannelse og relationen til tværprofessionelt samarbejde i praksis på følgende måde:

“Interprofessional education requires collaborative practice settings where learners can be exposed to educational experiences. It is believed by many that if we

train competent collaborative practitioners, more collaborative practice settings will be developed over time. With increased numbers of settings, more opportunities for learning and teaching collaboration are envisioned. Hence practice is linked with education." (D'Amour og Oandasan, 2005: 12)

Forskningen i tværprofessionelt samarbejde omhandler deraf oftest praksis blandt for eksempel lærere og pædagoger eller socialrådgivere og sygeplejersker, mens tværprofessionel uddannelse vedrører uddannelsesforløb, læreprocesser, didaktiske og pædagogiske problemstillinger samt undervisning i relation til kommende professionelle. Samarbejdet på tværs er præget af begrebslig uklarhed (Ejrnæs & Leth Svendsen, 2021; Rasmussen, 2017). Derfor udgør tværfaglighed, flerfaglighed og for eksempel tværsektorielt/-institutionelt samarbejde elementer i at forstå og diskutere tværprofessionel uddannelse, hvor det ikke blot er grænser mellem kommende professioner, der udforskes, men også grænser mellem fagligheder og uddannelser. Fælles for de forskellige begreber og tilgange er, at de vedrører samarbejde om en fælles sag, som den enkelte faglighed, profession eller institution ikke kan løse alene (Rasmussen, 2017; Sauzet, 2018). Fra politisk side er tværprofessionelt samarbejde et professionsfagligt område, som professionshøjskolerne skal udvikle og håndtere i deres uddannelses- og undervisningspraksisser. I kraft af denne beslutning er der kommet et øget fokus på tværprofessionalisme i læreruddannelsens og pædagoguddannelsens uddannelsesbekendtgørelser (Sauzet, 2022). Tværprofessionel uddannelse handler derimod om samarbejdspraksisser, hvor studerende kan opnå erfaringer med og indsigt i egne og andres uddannelser, vidensområder, professioner og professionsidentiteter (D'Amour & Oandasan, 2005; Haugland et al., 2019). Hvor tværprofessionel uddannelse omhandler at mødes i forskellighed og drage nytte af den, er det selvsamme forskellighed, der ofte er udfordrende. Det handler blandt andet om forskelle i kulturer, sprog, strukturer og problemforståelser (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Oandasan & Reeves, 2005; Reeves et al., 2012). Til gengæld kan samarbejdet

blive drevet frem af forskellighed; gennem forskelle mellem os som mennesker og vores praksisser kan der skabes dynamik og udvikling i det tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser. Det kræver dog pædagogiske og didaktiske strategier at udvikle og gennemføre tværprofessionelle uddannelsesforløb, hvor de studerende skal håndtere og navigere i relationer og forskellighed.

Tværprofessionel videregående uddannelse i legende perspektiver

Legende tilgange til læring i videregående uddannelse er både et voksende forskningsfelt og et udviklingsområde i vækst (Holflod, 2022a; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). De legende tilgange orienterer sig mod begrebet 'playfulness', som indebærer at tilgå situationer og kontekster med legeattitude uden nødvendigvis at lege (Sicart, 2014), selvom det også kan være leg (Holflod, 2022b; James, 2019). Det implicerer at projicere elementer fra leg – såsom konstruktion, forestilling, fantasi eller glæde – ind i for eksempel uddannelse og pædagogik. Denne artikels legeeksperimenter er inspireret af at udvikle interventioner i legende tværprofessionel uddannelse, der trækker på legs kendetegn som en fordobling af virkeligheden med en både legende og virkelig verden (Andersen 2008: 100; Bateson 1972), som er rammesat af anderledes regler, omgangsformer og intentioner (Huizinga, 1949; Whitton, 2018). Objekter og materialer er elementer i leg, der sammen med dens deltagere bliver medskabere af en legende verden (Fink et al., 1968: 27-28; Jørgensen et al., 2022). Det betyder, at legeeksperimenterne i denne artikel orienterer sig mod at muliggøre sociale rammesætninger af virkeligheden, hvori et rum for leg skabes i samspil mellem deltagerne og materialer. I tværprofessionelle uddannelseskontekster karakteriseres legende tilgange blandt andet som eksperimenterende, relationelle og affektive læreprocesser (Holflod, 2022b), der med afsæt i legs karakteristika åbner for kreativ, social og udforskende deltagelse og uddannelse (Arnab et al., 2019; Bogers & Sproedt, 2012; Jensen et al., 2021;

Majgaard, 2010). Et fælles perspektiv i denne forskning er, hvordan de legende tilgange handler om at etablere et forestillet 'legerum'. Legerummet omfatter den nævnte fordobling af virkeligheden, og adskiller sig dermed fra den almindelige verdens typiske regler og forventninger. I legerummet kan deltagerne mødes og deltage i åbne, udforskende og legende processer, der konkret kan handle om legetyper relateret til samskabelse og konstruktion, kropslige og sanselige perspektiver på læreprocesser eller rollelege og forestillingslege (for eksempel om professioner og praksis).

Selvom legende tilgange artikuleres som relevante for udviklingen af tværprofessionel uddannelse og lære- og samarbejdsprocesser på tværs af uddannelser, professioner og fagligheder, er de ikke uden udfordringer. Blandt andet fremhæver forskning sociale og kollaborative udfordringer, der kommer til syne ved forskellig deltagelse og engagement i legende samarbejde og at have svært ved at balancere professionsviden med tværprofessionel viden (Majgaard, 2010; Smith, 2019; Sweeney et al., 2015; Villadsen et al., 2012). Andre studier peger videre på strukturelle udfordringer, som i særlig grad vedrører, hvordan studerende koordinerer, forhandler og kommunikerer i tværgående kontekster. Disse studier peger på udfordringer i forhold til at navigere i logistik og finde tid til at deltage i legende møder på tværs af uddannelser (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018). Dertil fremhæver flere studier, hvordan studerende oplever affektive udfordringer i legende tilgange til læring, hvilket handler om oplevelser af og erfaringer med marginalisering i legende processer, at skulle genlære at lege som voksen og at føle sig overvældet af forventede forudsætninger for at deltage aktivt i legende tilgange til læring (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Pánek et al., 2018). Det illustrerer overordnet, at selvom legende tilgange til læring har potentialer for at udvikle samarbejde mellem (professions-)uddannelser og for at lære om både egen og andres uddannelser, forståelser og perspektiver, er det også fyldt med udfordringer og spændinger.

Metode

Denne artikels undersøgelser er metodologisk inspireret af Design-Based Research (DBR), der udgør en systematisk tilgang til forskning såvel som til innovation gennem kollaborative, intervenserende og iterative undersøgelser og udviklinger af uddannelse (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019). DBR er en metodologi relateret til blandt andet 'Educational Design Research', 'designeksperimenter' og 'participatory design research' (McKenney & Reeves, 2019). Tilgangene deler intentioner om dels at udvikle (nye) teoretiske forståelser og dels at skabe og gennemføre interventioner, der adresserer problemstillinger i praksis (Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2013). DBR påbegyndes i samspil mellem forskning og praksis med en fælles identifikation af en betydningsfuld problemstilling (Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2013), hvor deltagere fra forskning og praksis samarbejder om ofte komplekse og rodede problemer i autentiske uddannelseskontekster (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). Samarbejdet er iterativt – og forløber typisk i faser af 1) kontekstsensitive domæneundersøgelser, 2) udvikling af interventioner, 3) eksperimenter/interventioner og 4) refleksion/evaluering – med henblik på at udvikle didaktiske design, uddannelsesdesign eller læringsdesign (Christensen et al., 2012). Faserne er imidlertid ikke nødvendigvis lineære. De forskellige faser er hver især muligheder for at producere empiri og kan udgøre ret forskellige empiriske situationer. Det kan for eksempel være interviews og workshops i udviklingsprocesser eller observationer og dokumentation fra interventioner. DBR artikuleres videre som en fleksibel og integrativ metodologi, der muliggør – og tilsigter – en flerhed af metoder og undersøgelser samtidig med at være drevet af teori (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005).

I undersøgelserne og forskningsprojektet, som danner empiriske afsæt for denne artikel, har jeg, inspireret af eksperimenterende og kortvarige etnografier (Estalella & Criado, 2018; Pink & Morgan, 2013), samarbejdet med undervisere fra pæ-

dagog- og læreruddannelsen om at problematisere tværprofessionel uddannelse og legende læreprocesser heri. Formålet var at udvikle, afprøve og evaluere didaktiske design og legeeksperimenter i flere iterationer. I DBR-terminologi karakteriseres begge som designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992). Jeg tilgår dem i et komparativt perspektiv (Krogh et al., 2015). Begge designeksperimenter belyser gennem forskellige metoder en række perspektiver, muligheder, udfordringer og betingelser forbundet med samme genstandsfelt: det legende tværprofessionelle samarbejde mellem professionsuddannelser. Det kan for eksempel være at intervenere med forskellige legeeksperimenter for at undersøge et fælles forskningsproblem såsom kommunikation og deltagelse i legende samarbejde. De *didaktiske design* betragter jeg som den overordnede tilrettelæggelse af undervisning og de heri relevante mål, materialer, metoder, rammefaktorer, roller, processer og evalueringsstrategier, der kan indeholde både legende og ikke-legende elementer. *Legeeksperimenter* defineres som de konkrete aktiviteter og de pædagogiske og didaktiske eksperimenter med legende tilgange. Konkret trækker artiklen dels på et DBR-studie om et tværprofessionelt undervisningsforløb med legende dimensioner (TUF), der blev udviklet, gennemført og evalueret i to iterationer i 2020-21 samt et andet DBR-studie om legende samarbejde og læreprocesser i de studerendes udvikling af og arbejde med BA-projekter (BA-Lab), som er gennemført i tre iterationer mellem 2021-2022. Til at supplere disse studier inddrager jeg et dobbelt designeksperiment med undervisere, konsulenter og ledere fra 2022 (Refleksionsværksteder), der havde til hensigt at udforske hypoteser og analyser, teste udviklede legeeksperimenter samt at reflektere over muligheder og begrænsninger i at tilgå tværprofessionel uddannelse legende.

I det følgende afsnit vil jeg beskrive de konkrete empiriske situationer og legeeksperimenter, som denne artikels analyser behandler. De kan kategoriseres i to gennemgående metoder om objektmedierede læreprocesser inspireret af konstruktions-

lege samt læringsaktiviteter knyttet til reflekterende skriveøvelser. Objektmedieret kommunikation er legende tilgange til at skabe både hårde og bløde symbolske repræsentationer til at mediere kommunikative og kollaborative processer (Roos, 2006). Objektmediering giver muligheder for 1) at skabe og dele viden, 2) at håndtere uenighed og rammesætte fælles grundlag samt 3) at konstruere meningsfulde objekter i mangfoldige kommunikative processer (Roos, 2006: 77). Med andre ord kan fælles konstruktion af legeobjekter skabe anderledes samarbejdsrum, som transformerer kommunikation og deltagelse. I DBR-studierne er objektmedieret kommunikation undersøgt som legeeksperimenter kaldet 'mashups', 'moodboards' og 'Bento boks'. De har det til fælles, at de handler om at skabe noget sammen med materialer – for eksempel en collage eller en japansk madkasse – hvor sproglig kommunikation og symbolsk kommunikation kombineres i udforskning af og samarbejde om faglige problemstillinger og tematikker. De andre legeeksperimenter, som denne artikel berører, handler om reflekterende skrivning. Reflekterende skrivning blev i udvikling af undervisning rammesat som introspektiv og dialogisk erkendelse (Dysthe, 2005) og refleksion-overhandling (Schön, 2001), hvor de studerende efter undervisningssituationer reflekterer over oplevelser og erfaringer med legende samarbejde i tværprofessionel uddannelse. Tilgangen er både empirisk og didaktisk: det er dels en metode til at producere kvalitative data om deltagernes forståelser og oplevelser, mens det også er et didaktisk redskab til at lade studerende reflektere over tidligere handlinger og til at lade alle stemmer komme til udtryk. I sådanne refleksionsprocesser over praktiske situationer kan studerende udvikle nye perspektiver – og både introspektivt og retrospektivt (Dysthe, 2005; Schön, 2001) reflektere over deres tænkning, interaktioner og handlinger (Kirkegaard, 2016: 81-85).

I analyserne trækker jeg navnlig på studerendes reflekterende tekster (n=170), som suppleres og kontekstualiseres af interviews med undervisere á 45-75 min. (n=16) og deltagende observationer af undervisning og legeeksperimenter á 2-6 timer

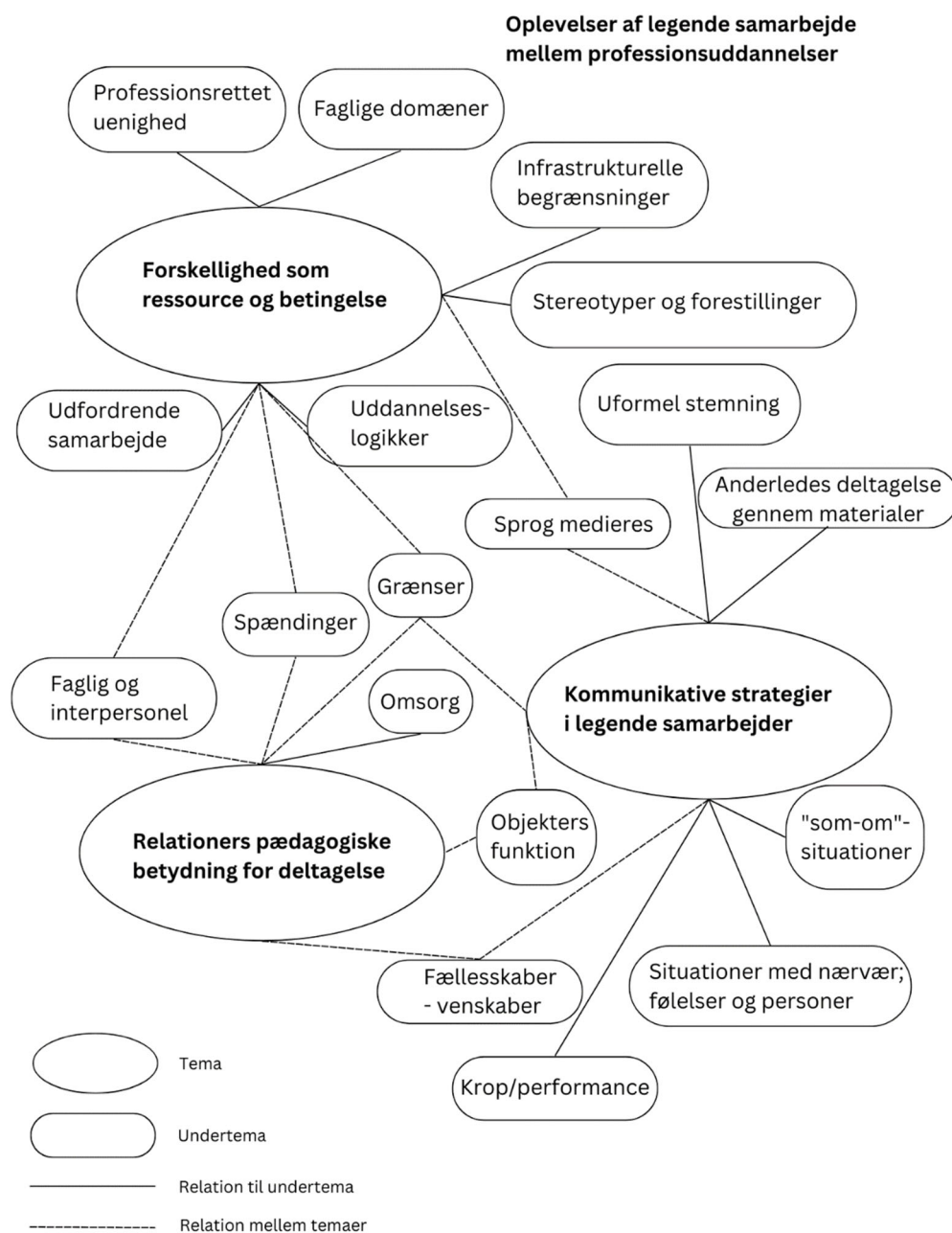
(n=17). Min analytiske tilgang til behandling af empiri er inspireret af tematisk analyse (TA) med henblik på at udforske mønstre på tværs af datakilder og udvikle temaer gennem vekselvirkende induktive og deduktive faser, altså abduktion (Sprogøe & Brandi, 2019). Det er videre orienteret mod de seks rekursive faser beskrevet i Refleksiv

Tematisk Analyse (RTA) om "familiarisation; coding; generating initial themes; reviewing and developing themes; refining, defining and naming themes; and writing up" (Braun & Clarke, 2022), hvor processen for denne artikels tematiske analyser kan udfoldes således:

Tabel 1. Fasebeskrivelser af artiklens analytiske processer

1. Fortrolighed	Fortrolighed med det empiriske materiale handler om at læse, genlæse og udvikle grundlæggende forståelser for dets indhold og udtryk samt undersøge tentative mønstre (Braun & Clarke, 2006: 87). Gennem flere læsninger af det empiriske materiale fra refleksionstekster, interviews og observationer bliver jeg opmærksom på mønstre i de studerendes oplevelser af deltagelse, forskellighed og relationer.
2. Kodning	De første kodningsprocesser er <i>semantiske og deskriptive</i> ved at fokusere nøgternt på deltagernes artikulationer og beskrivelser af deres oplevelser, mens de senere kodningsprocesser inddrager <i>latente og interpreterende</i> tilgange til "at læse mellem linjerne" for derefter at arbejde iterativt mellem deskriptive og interpreterende læsninger (Braun & Clarke, 2006: 84).
3. Tema-konstruktion	Ved at organisere koder og undersøge mønstre i det empiriske materiale udvikler jeg de første temaer. Det er afgørende for RTA, at forskeren aktivt konstruerer temaer gennem dennes subjektive position, og temaer <i>emgerner således ikke ud af data</i> (Braun & Clarke, 2019: 594). I denne proces udvikler jeg tentative tematiske kort om mulige temaer og deres indbyrdes relationer (Braun & Clarke, 2022: 85-87; bilag 1).
4. Vurdering og udvikling af temaer	De første vurderinger og videreudviklinger af temaer er iterative og rekursive processer, idet jeg vender tilbage til tidligere faser for at udfolde koder og udvikle temaer (Braun & Clarke, 2019: 591). Tidligere og mindre robuste temaer justeres og videreudvikles med henblik på at kvalificere dem.
5. Revision af temaer	Når forskeren oplever at have dækkende tematiske kortlægninger af det empiriske materiale, begynder de sidste revisioner af temaer, der skal anvendes analytisk og formidlende (Braun & Clarke, 2006: 92). RTA fremskriver vigtigheden af, at temaer fortæller en historie, er forskellige og kontekstualiseres empirinært. Artiklens to temaer er: 1) kommunikative strategier og håndteringer af forskelle og 2) kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed.
6. Skrivning	I sidste fase produceres analysen stadigvæk, mens man skriver den (Braun & Clarke, 2022: 118). I denne undersøgelse genbesøger jeg her forskellige relevante citater fra empirien og samspil mellem koder, temaer, forskningsspørgsmål samt eksisterende litteratur på områder, der videre påvirker min forståelse af deltagernes oplevelser og beskrivelser.

Figur 1. Tematisk kort: Tentativ visuel kortlægning.



Kodningsprocesserne er altså dels deskriptive og semantiske og dels interpreterende og latente med flere iterationer mellem induktive (data-drevne) og deduktive (teori-informerede) læsninger af det empiriske materiale. Det er dermed en abduktiv og vekselvirkende analysestrategi (Sprogøe &

Brandi, 2019: 93-94), der er anvendt, hvilket er forbundet med *refleksiv* tematisk analyse, hvor begrebsliggørelse og perspektivdannelse fra empirien er nært forbundet med at forskerens egen viden og subjektivitet til at identificere mindre tydelige mønstre (Clarke, 2019: 592).

Analyser

I artiklen præsenterer jeg to analytiske temaer om legende tilgange til tværprofessionel uddannelse. Den første tematiske analyse viser, at de studerende etablerer nye kommunikative strategier til at deltage i samarbejde på tværs af uddannelser - at de i legende processer udvikler muligheder for at håndtere usikkerhed og forskelle i et dialogisk samarbejdsrum. Den anden tematiske analyse illustrerer, hvordan de studerende italesætter nye måder at relatere til hinanden på ved at indgå i udforskende, flerstemmige og nærværende samarbejdsformer. Det dialogiske rum videreudvikles her i et affektivt og relationelt perspektiv. Ved begge temaer berøres udfordringer ved undervisning og de studerendes legende samarbejde på tværs af uddannelser. I analyserne fremhæves forskelle som centralt begreb i det legende og tværprofessionelle samarbejde, hvor de studerende i legende processer samskaber dialogiske og relationelle rum.

Delanalyse 1: Kommunikative strategier og håndteringer af forskelle

I flere didaktiske design har *mashups* og *moodboards* været tilbagevendende legeeksperimenter, som undervisere og jeg har udviklet og afprøvet i tværprofessionelle undervisningsforløb. Et 'mashup' er en design-inspireret øvelse, hvor deltagerne leger med forståelser og sprog gennem samtale og konstruktion. Det fungerer ved at inddele et felt – et papir eller en væg – i fire mindre felter. De tre første felter kan for eksempel omhandle forsknings-, praksis- og erfaringsperspektiver på et fænomen, en faglig undren, en problemstilling eller et problemfelt i relation til studerendes projektarbejde. Deltagerne skriver på papir, karton, post-its og andre materialer i disse felter, hvorefter målet til sidst er at kombinere dem lettere vilkårligt – en fra hvert felt – med henblik på at innovere og udforske nye forståelser, perspektiver og sammenhænge på tværs af deltagerne praktisser i det fjerde felt. Det afsluttes med en fælles opsamlende kontekstualisering af de

netop skabte perspektiver, der kan foregå som diskussion i grupperne eller som plenumopsamling med underviseren om begrebslige og faglige tematikker.

Figur 2. Eksempler på mashups.



Et 'moodboard' er en tredimensionel fysisk collage (på bordet, på væggen eller på gulvet), som har til formål at skabe og undersøge perspektiver, erfaringer og følelser om et givent emne. Moodboardet er som udgangspunkt et legeeksperiment, der følger op på kollaborative og idegenererende øvelser med henblik på at artikulere og tænke over individuelle og kollektive følelser og erfaringer gennem forskellige objekter, der samskaves af stof, papir, billeder, farver, tændstikker, balloner og andre materialer. Målet er at facilitere udforskende og kommunikative processer om faglige og tværprofessionelle problemstillinger, der bevæger sig mellem verbal og symbolsk kommunikation, på tværs af uddannelser.

I følgende reflekterende tekst forholder en studerende fra pædagoguddannelsen sig til, hvordan vedkommende oplevede at deltage i legende samarbejde i det tværprofessionelle undervisningsforløbs første iteration.

Det var også en måde at løsne op på i gruppen og gjorde det nemmere at diskutere frit bagefter, måske fordi der var blevet skabt en uformel stemning. Det gjorde desuden, at egne blokeringer af tanker i forhold til overvejelser om handlemuligheder løsnedes. Den legende tilgang og den uformelle stemning åbnede garanteret op for perspektiver og muligheder, som ellers ikke var blevet tydeliggjorte i samme omfang. (Pædagogstuderende)

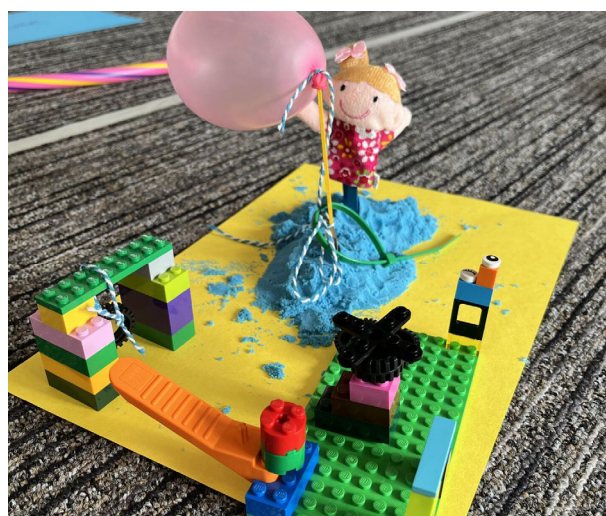
At skabe, samskabe og lege med objekter – som i denne sammenhæng var et fælles moodboard – understøttede den studerende i at åbne op over for andre deltagere. Situationen følte komfortabel at være deltager i, hvilket hjalp vedkommende på vej med at tilgå og håndtere opgaven i undervisningen, der her omhandlede at undersøge forskelle i professionsfaglighed. Det artikuleres, at det legende samarbejde udgjorde et dialogisk potentiale i at udforske og fremhæve nye perspektiver. Denne oplevelse med at kommunikere på nye måder og samtidig relatere til hinanden gennem samskabelse af objekter udtrykkes på tværs af undersøgelserne:

Jeg kommer i tanke om en situation i forbindelse med udviklingen af det moodboard, som vi skulle fremlægge for holdet. I starten var vi lidt usikre på øvelsen og stod lidt stille. Men da vi først blev klar over, hvad vi skulle lave, begyndte vi – uden at være opmærksomme på det – at være legende. Det handlede pludselig ikke om at være så 'faglig', men mere om at være kreative, og vi fik hørt hinandens holdninger og inkorporeret dem alle i moodboardet. Undervejs følte vi os mere knyttede, og det gjorde fællesskabet mellem vores professioner stærkere. Vi blev opmærksomme på, hvordan fællesskabet betød så meget for vores færdige produkt. (Lærerstuderende)

Citatet eksemplificerer væsentlige perspektiver på forholdene mellem deltagere, objekter og legende tilgange i tværprofessionelt samarbejde mellem

uddannelser. Det udtrykkes, at det ikke nødvendigvis er let at blive legende i uddannelsessammenhænge, og at det ikke udviklede sig spontant gennem legeeksperimenter med objekter. Tidligere forskningsartikler har netop diskuteret, hvordan ting og materialer i sig selv ikke skaber legende attituder eller adfærd (Nørgård et al., 2017: 278-79). Da de studerende senere oplever sig selv som legende, idet de kommunikerer og skaber et rum for leg gennem objekter (Bateson, 1972; Fink et al., 1968), sker der et skift fra deres faglige fokus til kreative og dialogiske processer omkring deres moodboard, hvor de eksternaliserer viden og personlige erfaringer. Slutteligt bliver de legende processer katalysatorer for nye oplevelser med relationer og fællesskaber, hvor denne studerende reflekterer over dets vigtighed i tværprofessionelle situationer i uddannelse. Hvor legeeksperimentets faglige intention er at kvalificere kommunikation mellem professionsuddannelser og belyse deltagernes forskellighed og fælleshed, er en iagttagelse her, at det derudover skaber opmærksomhed om fællesskabets og samhørets vigtighed. Det relaterer sig til diskussioner om ensomhed og individualisering i videregående uddannelse, hvor det fremhæves, at fremtidens videregående uddannelse kan være et sted for empatiske og relationelle praksisser og fællesskaber understøttet af legende samarbejder (Nørgård, 2021: 150-51).

Figur 3. Eksempler på moodboards.



Figur 3 fortsat. Eksempler på moodboards.



Som tidligere nævnt er faglige og professionelle forskelle i tværprofessionel uddannelse og tværprofessionelt samarbejde i praksis tematikker, som både kan befordre og udfordre deltagelse, opgaveløsning og samarbejde. I samskabende legeeksperimenter oplever de studerende, at kreative processer fremmer deres tænkning om og opmærksomhed på andre professioner og uddannelser, mens det også heri synliggøres, hvordan de adskiller sig:

(...) vores tanker og kreativitet [fik] frit løb. I min gruppe ville vi fokusere på forskellene mellem lærerprofessionen og pædagogprofessionen. Vi var i PlayLab. Undervejs i fremstillingsprocessen stod det klart, at

kun ganske få, relativt begrænsede, fagområder og fagbegreber adskilte os. Vi endte med at fokusere på det, der samler professionerne. Det var i denne proces, at man udviklede sin horisont, forstået på den måde, at de grænser, der er mellem lærerprofessionen og pædagogprofessionen, blev meget usynlige, og overlappende. De legende tilgange var med til at skabe læring og udvikling. Vi forstod, at leg kan benyttes af hver profession – dog med forskellige hensigter. (Lærerstuderende)

Deltagerne skaber dermed objekter sammen, som både understøtter deres kommunikative muligheder og hjælper dem med at relatere til hinanden (jf. Roos, 2006). Når de studerende oplever at blive forbundet med hinanden på tværs af forskelle og på tværs af uddannelsesgrænser, erfarer de muligheder for at indarbejde og høre hinandens forskellige perspektiver. Det relaterer sig til forskning i dialogiske grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star, 2010). Et grænseobjekt ser forskelligt ud fra hver side af grænsen og muliggør fleksibel fortolkning af noget, som er med til at forbinde deltagerne på nye måder. I det empiriske materiale konstruerer de studerende kreative og æstetiske objekter sammen, hvor integration af forskellige forståelser, erfaringer og perspektiver skaber potentialer for at facilitere deres kommunikation og samarbejde. Det er dertil interessant, hvordan det fremhæves, at det legende samarbejde formindsker og rekonstruerer grænserne mellem uddannelserne, og hvordan dette kollaborative skift i gruppen muliggør nye perspektiver på egne og andres professionsforståelser.

En anden problemstilling for legende tilgange, som jeg vil udfolde her, er, hvordan både undervisere og studerende artikulere, at de kreative, eksperimenterende og eksplorative processer er meningsfulde i tværprofessionelle kontekster som veje til perspektivdannelse og meningskabelse (Holflod, 2022b). Gennem både interviews og observationer er en gennemgående iagttagelse imidlertid, at der er et didaktisk behov for at kontekstualisere den viden, der udvikles i legeeksperimenter, hvilket blandt andet blev artikulert i de gennemførte refleksionsworkshops med undervisere, konsulenter og ledere. Der er med andre ord

brug for "kroge", der rammesætter formål med og udbytter af legende aktiviteter relateret til de pågældende faglige mål og læringsmål i forløb og uddannelse, og som de studerende kan hænge deres viden op på. En studerende artikulerer for eksempel tydeligt i sin reflekterende tekst, at vedkommende retrospektivt havde svært ved kontekstualisere sin viden: "Jeg husker ikke så meget. Begreber, grænser, leg, eksperimenter, sjov, nyt" (pædagogstuderende, 2022). Efter flere timer med legende tværprofessionelt samarbejde, var det svært at sætte ord på, hvad der egentlig var det vigtige. Det indikerer, at de eksplorative læreprocesser ikke kan fortsætte uden ende eller uden en faciliteret opsamling til at rammesætte og kvalificere de erfaringer og den viden, de studerende skaber sammen.

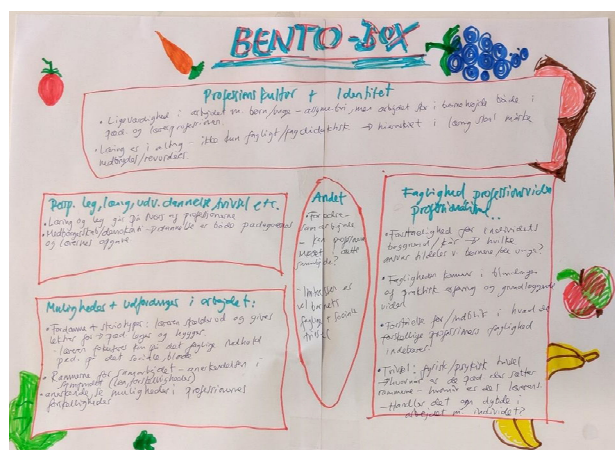
Delanalyse 2: Kollaborative muligheder og begrænsninger i udforskninger af relationer og forskellighed

I et andet legeeksperiment begyndte de studerende deres gruppebaserede projektarbejde med at skabe Bento-æsker, som er en slags ruminddelte madkasser. Nogle grupper valgte at tegne og farvelægge deres, mens andre anvendte papir, lim, tape, sakse, ispinde og andre tilgængelige materialer til at konstruere en fysisk æske. Målet med eksperimentet var at udforske forforståelser og stereotyper på tværs af professionsuddannelser. Legeeksperimentet er eksplorativt og handler om at undersøge 'den anden'. Med afsæt i korte 5-minutters interviews undersøgte de studerende, hvad den anden profession eller uddannelse tænkte om ens egen, og det handlede således om at udforske forskelle i professionskultur og -identitet. I følgende citat kom denne aktivitet før udviklingen af et moodboard. Det er dermed samme bevægelse fra tidligere mellem verbal kommunikation og symbolsk kommunikation.

Bento-øvelsen var en anderledes måde at tænke over fordomme og muligheder i samarbejdet på tværs af professioner. Det var også en god måde at etablere et samarbejde forud for Moodboard-opgaven. Vi kom tættere

på hinanden, og det skabte grobund for, at vi kendte hinanden bedre og kom videre med hovedopgaven. Der var et godt flow i samarbejdet. Det skabte en sjovere tilgang til samarbejde og anderledes muligheder for at samarbejde på tværs af professioner. Legene var fællesskabsdannende (...) Der var generelt en åbenhed overfor hinandens perspektiver (...) og dermed var det en demokratisk proces. Det samme skete under Bento-øvelsen, hvor vi også i fællesskab skulle forhandle, hvad der skulle på den lille planche. (Pædagogstuderende)

Figur 4. Eksempel på Bento-æske



Et centralt perspektiv i de studerende oplevelser med legende samarbejdsformer er, hvordan de heri skaber meningsfulde afsæt for senere samarbejde; at det accelererer tværprofessionel socialisering og bliver et relationelt fundament for efterfølgende samarbejdsprocesser i projektføreløbet. Hvad der ellers er udfordrende opgaver i samarbejde på tværs af grænser – at etablere fælles viden over forskellige sociale arenaer og deres forskellige perspektiver, tilgange, begreber og forståelser (Edwards, 2011; Rasmussen, 2017) – beskrives i disse situationer som mindre svære. De legende samarbejder opleves som fordybende og fællesskabende processer. Heri er den kommunikative forhandling af indhold en vigtig dialogisk proces med henblik på at blive åben over for hinandens perspektiver og skabe noget nyt sammen ved at lytte og dele, ved at udforske og lege med objekter

sammen. De studerendes materialiseringer af perspektiver og interaktioner kan udfoldes med begrebet 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), der vedrører, hvordan visualiseringer i tværfaglige teams bliver til et funktionelt symbolsk sprog og kvalificerer kommunikation på tværs af forskelle og grænser. Dossick og Neff beskriver, at tværfagligt samarbejde ofte indeholder rodede kommunikative processer, der nødvendiggør facilitering af koordination, deltagelse og videnskabelse (Dossick & Neff, 2011: 84-85). De viser med afsæt i samarbejde mellem ingeniører, arkitekter, håndværkere og entreprenører, at visualiseringer – såsom fælles tegninger og konstruktioner – guider videndeling og forståelse på tværs af praksisfelter. Denne artikel peger på lignende resultater ved samarbejde mellem professionsuddannelser, der understøttes og kvalificeres af deltagernes symbolske og æstetiske konstruktioner. De studerende skaber objekter, som medierer fagligt samarbejde, forskellige perspektiver samt relationer, og i disse processer konstruerer og leger de med både dialogiske grænseobjekter og kommunikative strategier som 'messy talk'. Om de studerende laver mashups, moodboards, Bento-æsker eller andre legende konstruktioner, udtrykker de potentialer i at skabe og lege med objekter som nye veje til kollektiv udforskning og tænkning i tværprofessionelle læreprocesser og som tilgange til at håndtere det ofte ukendte og usikre i deltagelse og samarbejde på tværs af uddannelser præget af deltagernes manglende kendskab til hinanden og deres professionsrettede og faglige forskelle:

Det legende element gjorde, at samarbejdet blev nemmere fra starten, da man lettere kunne indleve sig i gruppearbejdet og lære hinanden at kende. Derudover gjorde samarbejdet, at man lærte at arbejde med forskellige typer, håndtere forskelligheder samt styrke relationen blandt de forskellige fag, hvilket vil skabe bedre forudsætninger for de personer, som er indblandet i det fremtidige arbejdsliv, vi alle har valgt. (Lærerstudende)

Et væsentligt perspektiv heri er, at den studerende oplever, at legende tilgange tilbyder nye måder at

relatere til hinanden på i tværprofessionel uddannelse; at de muliggør eksplorative og nærværende samarbejdsformer. De studerende italesætter – særligt i forbindelse med objektmedierede legeeksperimenter – at forskellige perspektiver fik mulighed for at komme til og blive hørt og at alle fik mulighed for at bidrage til fællesskabet. Det er således et dialogisk rum, de udvikler gennem objekter i deres legende samarbejde, hvor det synes lettere at mødes i deres forskellighed om noget fælles.

I de forskellige legeeksperimenter er der afprøvet tilgange til at skabe objekter sammen samt mere kropslige og performative aktiviteter inspireret af rolleleg. Gennem flere eksperimenter og interviews med undervisere er det blevet artikuleret, hvordan de kropsligt-performative elementer opleves sværere at navigere i og også kan føre til konflikter. Særligt én empirisk situation satte de konflikтуelle problemstillinger mellem professionsuddannelser i spil. Til et legeeksperiment skulle de studerende leve sig ind i et rollespil og gennemføre en dramatisk gennemspilning af det. Først var der lidt usikkerheder blandt de studerende, da det ikke var entydigt, hvem der skulle indtage hvilke positioner og roller samt hvordan det skulle gøres. Med afsæt i en fiktionstekst udviklet af underviserne udforskede de studerende professionsforståelser, stereotyper, fællestræk og forskelle. Flere grupper udtrykte begejstring for processen, men der var også grupper, hvor deres kropsligt-performative gennemspilning accelererede konflikter.

Efter undervisningen slutter kommer en pædagogstuderende hen til mig og de to undervisere. Hun føler sig meget stødt af oplevelser i gruppearbejdet, af emner der blev berørt i eksperimentet. Det handlede om opfattelser af forældres deltagelse og engagement i skole og institutioner, hvorvidt det er befordrende for skolen eller institutionen, og hvordan forældre kan problematisere et barns skolegang gennem deres deltagelse og aktivitet. Konflikten handler om den pædagogstuderendes egen erfaring med og rolle som mor, men det bliver hurtigt til en højlydt konflikt mellem lærer og pædagog. Det ender med, at den pædagogstuderende forlader rummet,

og de lærerstuderende fortsat fortæller om deres oplevelser af situationen. Her er begge undervisere lyttende og spørgende, hvor de forsøger at etablere en konstruktiv dialog om det fremadrettede samarbejde og om at navigere sammen på trods af uenighed, enighed og forskellige forståelser. (Feltnoter, 16.11.2020)

I denne konflikt eksemplificeres det, hvordan de legende samarbejdsprocesser er affektive og rækker ind i deltagernes erfaringsverden, følelser og personlige oplevelser. Hvor de objektmedierede aktiviteter som oftest har været både vilde og stille, men sjældent konfliktsuelle, har de kropsligt-performative aktiviteter oftere været balanceringer mellem meget positive samarbejdsoplevelser og konflikter.

Jeg var meget optaget af, at rollespil ville fungere godt – og altså det kropslige, at vi gerne ville have kroppen i spil som mulighed for at få kropslige erfaringer sammen. Men det var faktisk ikke alle, der havde lyst til den del, og det var også utydeligt, hvad man skulle gøre. Her havde vi brug for en lærer, der kom rundt og forklarede. (Lærerstuderende, 2021)

Det kan dermed forstås som en didaktisk udfordring at facilitere kropsligt-performative legende aktiviteter, der på den ene side efterspørges og kan udvikle tværprofessionelle relationer, men samtidig også kan være aktiviteter, de studerende ikke har lyst til at deltage i – eller ikke kan deltage i – og som kan føre til tværgående konflikter. Legende tilgange i uddannelse kan forstås som en privilegeret og eksklusiv praksis, som kan udvikle og ændre personers indstillinger og adfærd. Det adopteres i mange forskellige dele af samfundets arenaer såsom arbejdspladser, sociale netværk, foreninger og uddannelser til at engagere og motivere voksne (Andersen, 2008; Whitton, 2018). Det er derfor betydningsfuldt, at forskning og udvikling omkring legende videregående uddannelse også problematiserer dets begrænsninger og udfordringer samt de strukturelle og institutionelle vilkår og betingelser, der informerer og influerer studerendes deltagelse. Ovenstående eksempel på en konfliktuel situation mellem professionsstuderende viser, at de legende samarbejder som affektive og relationelle rum kan være svære

at balancere mellem uddannelse, faglighed, personlighed, følelser og strukturer. Selvom de studerende overordnet oplever legeeksperimenterne som produktive for at udvikle deres samarbejde, relationer og faglige samspil, må der også rettes opmærksomhed mod både strukturelle og personlige betingelser, magtforhold og forudsætninger for at deltage.

Diskussion og afrunding

Artiklens analyser viser, at legende tilgange kan være faglige og relationelle måder at tilgå hinanden på, til at udforske roller og positioner og lade stemmer blive hørt og komme til. Det tværprofessionelle samarbejde mellem uddannelser medieres af legende tilgange, som muliggør nye grænssekrydsninger, hvor igennem relationer styrkes og dialogiske rum etableres. Som et pædagogisk-didaktisk perspektiv i tværprofessionel uddannelse synes det relevant til at arbejde produktivt og eksperimenterende med de studerendes forskellighed samt ønsker om fælleshed. Det er imidlertid ikke enkelt at tilrettelægge, designe for og deltage i legende samarbejdsformer. Hvor de studerende tydeligt italesætter kollaborative og relationelle potentialer ved at skabe og lege med objekter sammen, er de lige så tydelige, når noget ikke fungerer. I de forskellige gennemførte didaktiske design har særligt kropslige aktiviteter – herunder rollelege – været legende processer, som de studerende har haft problemer med at deltage i. Det kræver derfor professionel dømmekraft at vurdere, hvornår og hvordan det giver mening at anvende legende tilgange. Der er også et behov for kritisk forskning i relationer, strukturer og magtforhold i legende videregående uddannelse, samt for en diskussion af progression i legende tilgange. Nogle legende tilgange (for eksempel aktiviteter inspireret af konstruktionslege) opleves lettere at håndtere og deltage i end andre (for eksempel aktiviteter inspireret af kropslige og performative lege). En mulig tolkning er, at legende aktiviteter, der benytter objekter, materialer og ting lettere kan blive inkluderende læreprocesser

end dem uden. I legende aktiviteter med objekter kan de studerende projicere sig selv ind i noget, hvor det føles mindre sårbart at deltage og ytre sig, hvilket relaterer sig til objektmedieret kommunikation i legende aktiviteter (Roos, 2006).

Når de legende processer er gode, udtrykker de studerende, at de oplever et relationelt og udforskende rum, hvor tværprofessionel deltagelse kan undersøges og gøres på nye måder. De oplever at blive legende - at deltage i leg eller noget der føltes som leg. Det kan forstås som deres interpersonelle og kommunikative etableringer af fælles legeverdener (jf. Bateson, 1972; Fink et al., 1968), hvor de slipper sig selv løs, fordybes i processerne og udforsker relationer, perspektiver og positioner. Det er centralt i de studerende oplevelser, at de tilegner sig kommunikative og kollaborative strategier til at udforske, anvende og reflekterer over deres forskellighed – og deraf egen faglighed og professionsforståelse. De studerendes tværprofessionelle socialisering accelereres gennem legende samarbejdsformer idet de muliggør samarbejde og udtryksformer, hvor de studerende kan interagere og deltage sprogligt, kreativt og symbolsk. Det tegner videre konturerne af en legende relationel pædagogik, der ikke blot påvirker eller omhandler studerendes faglige samarbejde, men også deres relationer til og afhængighed af hinanden. Vi ser i nyere tid en opblomstring af perspektiver på relationel pædagogik i videregående uddannelse, der blandt andet tematiserer mellem-menneskeligt nærvær, social ansvarlighed, forbundethed, omsorg og åbenhed (jf. Anderson et al., 2020; Gravett et al., 2021; Nørgård et al., 2020). Det er forbundet med et såkaldt "University of We", der betoner mellem-menneskelige forbindelser og gensidig afhængighed, som noget, der skabes mellem uddannelser, undervisere og studerende (Nørgård et al., 2020). Denne artikels undersøgelser af legende tværprofessionel uddannelse udfolder, at de studerende i legende samarbejdsformer udvikler et både kommunikativt, socialt og affektivt rum, som kan befordre samarbejde på tværs af forskelle – såsom professionsrettede, faglige og uddannelsesmæssige – selvom det også

kan være svært og konfliktuelt. Her vil videre kritisk forskning omkring sociale og strukturelle vilkår, betingelser, privilegier og magtrelationer forbundet med legende tværprofessionel uddannelse og legende videregående uddannelse være vigtige perspektiver for fortsat udvikling af forskning og praksis.

Referencer

- Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaa*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., ... Thomsen, D. G. (2015). *Børn og unge på tværs*. Metro-pol, København: Professionshøjskolen Metro-pol.
- Addo, A., & Castle, E. (2015). A Cross-Institutional Ethnographic Project: Mapping Play in Intercultural Communities. *Higher Education Studies*, 5(1).
<https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p1>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andersen, N. Å. (2008). *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, V., Rabello, R. C. C., & Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79, 1–19.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- 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). *Steps to an ecology of mind*. Bal-lantine Books.
- 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. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, (11) 4, 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *Journal of the Learning Sciences*, 2:2, 141-178.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- 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>
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19 Suppl 1, 8–20.
<https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*,

- vol. 32, no. 1, pp. 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dossick, C.S. & Neff, G. (2011). Messy talk and clean technology: communication, problem-solving and collaboration using Building Information Modelling, *Engineering Project Organization Journal*, 1:2, 83-93.
<https://doi.org/10.1080/21573727.2011.569929>
- Dysthe, O. (2005): *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Aarhus, Forlag Klim.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: what we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Ejrnæs, M., & Leth Svendsen, I. (2021). *Tværfaglighed i Socialt Arbejde*. Samfundslitteratur. Temaer og tilgange i Socialt Arbejde.
- Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books.
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). *The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play*. Yale French Studies, 41, 19–30.
<https://doi.org/10.2307/2929663>
- Garnweidner-Holme L, Almendingen K. (2022). Is Interprofessional Learning Only Meant for Professions Within Healthcare? - A Qualitative Analysis of Associations with the Term Interprofessional Collaborative Learning Among Professional Students. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2022;15:1945-1954.
<https://doi.org/10.2147/JMDH.S376074>
- Gravett, K., Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2021). Pedagogies of mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education, *Teaching in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989580>
- Haugland, Mildrid, Sissel J. Brenna & Mette M. Aanes (2019): Interprofessional education as a contributor to professional and interprofessional identities, *Journal of Interprofessional Care*.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1693354>
- Holflod, K. (2023). Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog og læreruddannelsen. In Knudsen H., Kristensen, J-E., & Bundgaard, J. (red.) *Leg på Spil - i pædagogik og uddannelse*, Akademisk Forlag: København.
- Holflod, K. (2022a). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, *Journal of Further and Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>
- Holflod, K. (2022b). Voices of Playful Learning, *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), 72-91.
<https://doi.org/10.5920/jpa.1007>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- James, A. (2019). Making a case for the playful university. In A. James & C. Nerantzi (red.), *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*, 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*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksion i professionsuddannelser. *CEPRA-sriben*, (20), 80-87.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.199>

- Krogh, P.G., Markussen, T., Bang, A.L. (2015). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. In: Chakrabarti, A. (red.) *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries Volume 1. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 34. Springer, New Delhi.
https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4
- Majgaard, M. (2010). Robotteknologi og leg som arena for tværfagligt samarbejde—Studerende på tværs af professionsuddannelser designer teknologiske lege-, lærings- og rehabiliteringskoncepter. *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik*. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36166>
- 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. <https://doi.org/10.7557/23.6361>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Nørgård, R. T. (2021). Philosophy for the playful university: towards a theoretical foundation for playful higher education. In S. S. E. Bengtson, S. Robinson, & W. Shumar (red.), *The University becoming: perspectives from philosophy and social theory* (pp. 141-156). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3>
- Nørgård, R. T., Bengtson, S. S. E., & Ess, C. M. (2020). The University of We: Value-Sensitive Design for an Ethical University. *Knowledge Cultures*, 8(1), 48-63.
<https://doi.org/10.22381/KC8120204>
- Nørgård, R. T., & Moseley, A. (2021). The playful academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), 1-8. <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, 272 – 282.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Oandasan I., & Reeves S. (2005). Key elements for interprofessional education. Part 1: the learner, the educator and the learning context. *Journal of Interprofessional Care*. doi: 10.1080/13561820500083550. PMID: 16096143.
- Pánek, J., Pászto, V., & Perkins, C. (2018). Flying a kite: Playful mapping in a multi-disciplinary field-course. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 317–336.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36, 35161,
<https://doi.org/10.1002/symb.66>
- 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.
- Reeves S., Tassone M., Parker K., Wagner SJ., & Simmons B. (2012). Interprofessional education: an overview of key developments in the past three decades. *Work*. 2012;41(3):233-45. doi: 10.3233/WOR-2012-1298. PMID: 22398491.
- Roberts, L. D., Davis, M. C., Radley-Crabb, H. G., & Broughton, M. (2018). Perceived relevance mediates the relationship between professional identity and attitudes towards interprofessional education in first-year university students. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 33–40.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366896>
- Roos, J. (2006). *Thinking from within: a hands-on strategy practice*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230597419>
- Sauzet, S. (2018). Tværprofessionalisme som forandringsform i professionshøjskolen. *Tidsskrift*

- for *Arbejdsliv*, 18(4), 75–91.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v18i4.110825>
- Sauzet, S. (2022). Et tværprofessionelt ansvar? – Det tværprofessionelle samarbejde mellem lærere og pædagoger i skolen i uddannelsesbekendtgørelsestekster. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(1), 14.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132318>
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Lægekvaliteter: Udvikling af et begreb om det lægende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
<https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Smith, S. (2019). Exploration: Play in Practice—Innovation Through Play in the Postgraduate Curriculum. In: James, A., Nerantzi, C. (eds) *The Power of Play in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7_6
- Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
<https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- 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. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.13262>
- 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. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- WHO, World Health Organization (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Geneva, Switzerland: World Health Organization Press.