

# LEGENDE TVÆRPROFESSIONELLE UDDANNELSER

Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde  
om legende tilgange til læring



af Kim Holflod

Ph.d.-afhandling indleveret i marts 2023



## DANSK RESUMÉ

Denne afhandling er baseret på et treårigt ph.d.-projekt mellem 2020-2023 i samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole og DPU, Aarhus Universitet. Ph.d.-projektet er en del af Playful Learning Research Extension, der inkluderer 12 ph.d.-stipendiater samt seniorforskere og forskningsledelse. Dette forskningsprojekt undersøger legende tværprofessionel uddannelse - og dermed samarbejde mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen om udvikling, design og oplevelser af legende tilgange til læring. Det er baseret på empirisk og designbaseret forskning i et kvalitativt perspektiv, og bidrager med viden om, hvordan undervisere forstår og udfolder et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring samt hvordan studerende oplever at deltage, kommunikere og interagere i legende samarbejdsformer. Gennem designbaserede studier, afprøvede didaktiske design og legeeksperimenter tilbyder denne afhandling teoriudvikling og praktiske bidrag til at udforske og udvikle tværprofessionel uddannelse gennem legende pædagogik, didaktik og tænkning samt nye perspektiver på legende videregående uddannelse. Det vedrører mere specifikt, hvordan legende tilgange til læring kan forstås som et både flertydigt, flerstemmigt og spændingsfyldt fænomen med konsekvenser for samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse, hvordan produkter - såsom didaktiske design og designprincipper - bliver grænseobjekter, der forbinder professionsuddannelser samt hvordan undervisere erfarer modsætninger i at udvikle åbne, udforskende og kreative legende tilgange i professionsuddannelsernes strukturer og rammer. Det vedrører derudover, hvordan studerendes legende samarbejde kvalificeres af at skabe, udvikle og lege med objekter sammen, der kan facilitere tværgående kommunikation og samarbejde, hvor objekterne også bliver affektive og relationelle. I deres legende omgange med tværprofessionel uddannelse oplever studerende, at de lærer om hinandens forskellighed - og forskellige kulturer, sprog, fagligheder og tilgange. Det er imidlertid ikke uden udfordringer, da strukturelle og kulturelle vilkår aktualiseres, når legs karakteristika approprierer og disrupterer - og når man som voksen skal genlære at lege.

Dette projekt har haft følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår og udfolder undervisere et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring i tværprofessionel udvikling af undervisning mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, og hvordan kvalificerer legende tilgange til læring studerendes samarbejde i tværprofessionel uddannelse?

Forskningsspørgsmålet er operationaliseret i fire underspørgsmål, der i afhandlingen udtrykker en progression i forskningsprojektet:

1. Hvilke pædagogiske, didaktiske og professionsfaglige forståelser og sprogliggørelser af legende tilgange til læring udtrykkes og skabes i undervisernes samarbejde om og udvikling af undervisning på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?

2. Hvordan fremmer og udfordrer legende tilgange til læring studerendes kommunikation, samarbejde og deltagelse på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?
3. Hvilke spændinger og kompleksiteter viser sig i udvikling af tværprofessionelle legende tilgange til læring, og hvilke konsekvenser har det for designbaseret samskabelse?
4. Hvilke betydninger har fælles forståelse og sprog i at kvalificere pædagogisk og didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse?

Denne afhandling er artikelbaseret, og den indeholder syv forskningsartikler udvalgt for at vise og diskutere dens resultater, udvikling og bidrag. Da forskningsprojektet er designbaseret og orienteret mod integrative og fleksible metodologiske forståelser, anvendes der flere teorier og metoder gennem afhandlingens artikler. Det implicerer, at nærværende artikelbaserede afhandling er udført, så kappen er reflekterende - og dermed fremstiller, diskuterer og udfolder forståelser, perspektiver, udviklinger og processer i forskningsprojektet.

I afhandlingen repræsenteres interventioner og designeksperimenter empirisk gennem tre designbaserede studier (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hanafin, 2005), hvor det tredje er inspireret af komparative designeksperimenter (Krogh et al., 2015). Studierne har empiriske afsæt i 1) et legende tværprofessionelt undervisningsforløb, 2) BA-Lab som et tværprofessionelt legelaboratorium samt 3) iterationer af designeksperimenter i nye - både danske og udenlandske - kontekster for at afprøve, udvikle og kvalificere dem. Projektets empiriske grundlag er kvalitativt og baseret på designværksteder, refleksionsværksteder, dialogiske og kvalitative interviews, refleksionstekster, observationer og feltnoter samt dokumentation af materialer, konstruktioner og undervisningsressourcer.

Afhandlingen er bygget op omkring at give præsentationer og diskussioner af dens kontekst, teori og begreber, metodologi og metoder samt grundanalyser som komparative læsninger af resultater fra dens artikler. Der er ligeledes produceret sammenfatninger af afhandlingens artikler. I kapitel 1 placerer jeg forskningsprojektet mellem tre eksisterende forskningsfelter om 1) legende videregående uddannelse, 2) professionsuddannelse og 3) tværprofessionel uddannelse. Dette fører mig til afhandlingens forskningsspørgsmål og en introduktion til dets grundlæggende basering i dialogisk tænkning og teori. I samme kapitel introducerer jeg til afhandlingens forskningsdesign, refleksioner over at producere en artikelbaseret afhandling samt pandemiske og strukturelle vilkår og betingelser.

Kapitel 2 indeholder sammenfatninger af afhandlingens syv artikler. I skrivende stund er fem publiceret, en er accepteret og i tryk og en er indsendt og i fagfællebedømmelse. Sammenfatningerne er struktureret således, at jeg først beskriver konteksten for publicering, dernæst artiklens baggrund og formål, metoder og resultater - og til sidst forskningsbidrag. Her skelner jeg mellem bidrag til forskningsfelter *generelt* og bidrag til afhandlingen *specifikt*, som er forbundne, men alligevel illustrerer forskellige bidrag til teori og praksis omkring legende tilgange til læring i videregående og tværprofessionel uddannelse.

I kapitel 3 præsenterer og diskuterer jeg afhandlingens centrale teorier og begreber, hvilket er de gennemgående anvendte teoretiske dimensioner i forskningsprojektet. Det vedrører udfoldelse og differentiering af begreber for *leg* og *legende*, og hvordan jeg i afhandlingen integrerer teoretisk og filosofisk viden fra legeforskning i sproglig, teoretisk og praktisk udvikling af legende tilgange til læring. Derfra fremstiller jeg afhandlingens perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i *praksis* og tværprofessionel uddannelse som beslægtede og forskellige praksisfelter og forskningsfelter. I afhandlingen har objekter og materialiteter en central rolle i at besvare dens forskningsspørgsmål, idet de dels bliver grænseobjekter mellem undervisere til at facilitere kommunikation og dels bliver samskabte objekter mellem studerende til at udvikle anderledes deltagelses- og handlingsrum. Derfor er afhandlingens objektteoretiske perspektiver inspireret af grænseobjekter (Star & Griesemer, 1989), objektmedieret kommunikation og refleksion (Roos, 2006), sanselige objekter (Turkle, 2011) og fælles visualiseringer på tværs af faglige og professionelle grænser (Dossick & Neff, 2011). Herfra udfolder jeg perspektiver på samarbejde, samskabelse og spændinger i tværprofessionel udvikling af uddannelse - og hvordan forskellige perspektiver på samarbejdsstrategier er fagligt anvendelige til at undersøge, designe for og udvikle legende tværprofessionel uddannelse.

Kapitel 4 introducerer og diskuterer forskningsprojektets metodologiske, videnskabs-teoretiske, metodiske, empiriske og analytiske perspektiver og tilgange. Projektet er metodologisk baseret på designbaseret forskning (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005) og de pågældende afsnit rammesætter dels dette projekt i designbaseret forskning *generelt* og udfolder dels *specifikke* tilgange, faser og perspektiver i projektets designbaserede forskning. I dette kapitel forholder jeg mig dertil til projektets videnskabsteoretiske afsæt i pragmatisme og diskuterer orienteringer mod en relationel ontologi og dialogisk epistemologi, som i denne afhandling er forbundne perspektiver. Kapitlet indeholder derfra metodiske introduktioner og refleksioner over projektets kvalitative forskningsstrategier i form af designværksteder og refleksionsværksteder i designbaseret forskning, dialogiske interviews, refleksionstekster som introspektiv og retrospektiv erkendelsesskrivning samt visuelle og materielle tilgange til at undersøge legende tilgange til læring og legende tværprofessionel uddannelse. Til sidst i kapitlet fremstiller jeg afhandlingens etnografiske indstillinger og forsknings-etiske dimensioner, dets perspektiver på forskningskvalitet i lyset af designbaseret forskning og dialogiske principper samt analytiske tilgange inspireret af refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022).

I kapitel 5 fremstiller og diskuterer jeg afhandlingens grundanalyser baseret på resultater og fund i dens artikler. Med afsæt i afhandlingens fire underspørgsmål, udfolder jeg fire grundanalyser, der samlet set besvarer afhandlingens forskningsspørgsmål. De fremstilles som 1) Sprog for legende tilgange: Flerstemmighed, plasticitet & længsler efter struktur og åbenhed, 2) Deltagelses- og mulighedsrum i legende samarbejde og læreprocesser, 3) Spændingsanalyser: Forskellighed og fælleshed i pædagogisk-didaktisk udvikling og 4) Konturer af en legende og relationel pædagogik for tværprofessionel uddannelse. Målet med kapitlet er komparative læsninger af afhandlingens artikler og deres selvstændige resultater med henblik på at besvare

forskningsspørgsmål og underspørgsmål - og føre afhandlingen over i dens konkluderende kapitel.

Kapitel 6 er en reflekterende konklusion, der sammenfatter viden og bidrag produceret i forskningsprojektet og besvarer dets forskningsspørgsmål. Her fremstiller jeg, at legende tilgange til læring er et både flertydigt og flerstemmigt fænomen, når undervisere fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen samarbejder om at udvikle legende tværprofessionel uddannelse. Derfor er et teoretisk bidrag i afhandlingen 'stemme-begrebet', der tematiserer fænomenal flerstemmighed og dets konsekvenser for pædagogisk og designbaseret samskabelse. Derudover udfolder jeg, at studerende fra de to professionsuddannelser i legende samarbejdsformer etablerer anderledes kommunikative og kollaborative strategier til at udforske, udvikle og konfigurere faglige og relationelle forståelser. Til sidst i kapitlet perspektiverer jeg afhandlingen, og fremhæver, at dens praksisnære empiriske undersøgelser i mindre grad er orienteret mod de institutionelle og strukturelle betingelser og rammevilkår, der også er dimensioner i legende tværprofessionel uddannelse. Det vedrører fx politiske strukturer, organisatoriske systemer og perspektiver på ikke-privilegerede positioner knyttet til køn, etnicitet og fx strukturel lighed.

Afhandlingens selvstændige og originale forskningsbidrag er todelt. Med denne afhandling udvikler jeg dels ny teori om legende fænomenal flerstemmighed og legende samarbejdsformer i samskabelse af og deltagelse i tværprofessionel uddannelse samt designprincipper, og dels udvikler jeg praktiske bidrag i form af didaktiske design, legeformater og produkter til samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse. Afhandlingens teoriudviklende dimensioner kan forstås som bidrag til forskningsfelterne i legende videregående uddannelse og tværprofessionel uddannelse gennem lokal teori og middle-range'-teorier (McKenney & Reeves, 2019), som formidles og operationaliseres gennem håndgribelige produkter og praksisforandringer - og stiller spørgsmål ved og problematiserer egne fund som potentialer for videre forskning og udvikling.

## ENGLISH SUMMARY

This dissertation is based on a three-year PhD project (2020-2023) and a partnership between University College Copenhagen and DPU, Aarhus University. The PhD project is part of the Playful Learning Research Extension, which involves 12 PhD fellows, senior researchers, and research management. This research project examines playful interprofessional education - and, therefore, the collaboration between Danish teacher education and social education in the development, design, and experience of playful approaches to learning. Based on qualitative methods and design-based research, the dissertation contributes knowledge about how educators understand and unfold a pedagogical and didactic language for playful approaches to learning and how students experience participation, communication, and interaction in playful collaboration. Through design-based research studies, implemented didactic designs, and play experiments, this thesis offers theoretical development and practical contributions to understanding and advancing interprofessional education through playful pedagogy and didactics, as well as new perspectives on the research field of playful higher education. The main contributions highlight playful approaches to learning as ambiguous, multivocal, and tensional phenomena with implications for co-creating playful interprofessional education. It further explains how tangible products such as didactic designs and design principles become boundary objects that connect professional higher educations and how educators experience paradoxes in developing open-ended, exploratory, creative, and playful approaches within the structures and conditions of professional higher education. Furthermore, it involves how students' playful collaboration is supported by constructing, developing, and playing with objects together that can facilitate communication and collaboration. These objects also become affective and relational objects. In their playful encounters within interprofessional education, students experience learning about each other's differences – and their diverse cultures, languages, disciplinary knowledges, and approaches. It is, nevertheless, challenging within the present structural and cultural conditions of education, the appropriative and disruptive qualities of play and when adults experience challenges in relearning to play.

This project has had the following research questions:

How do educators understand and unfold a pedagogical and didactic language for playful approaches to learning in the interprofessional development of teaching between teacher education and social education, and how do playful approaches to learning qualify students' collaboration in interprofessional education?

The research question of the thesis is operationalised in four sub-questions that represent a progression in the research project:

1. What pedagogical, didactic, and professional understandings and articulations of playful approaches to learning are expressed and created in the educators' collaboration on and development of teaching across teacher education and social education?
2. How do playful learning approaches promote and challenge students' communication, collaboration, and participation across teacher education and social education?
3. What tensions and complexities arise in developing playful and interprofessional approaches to learning, and what are its consequences for design-based co-creation?
4. What are the implications of shared understanding and language in contributing to the pedagogical and didactic development of playful interprofessional education?

This article-based dissertation includes seven research articles selected to display and discuss the research projects' results, development, and contributions. As a design-based research project, it is based upon integrative and flexible methodological understandings and hence utilises several theories and methods. The 'kappe' is thus reflective to present and discuss insights, perspectives, changes, and processes in the research project. It draws empirically from interventions and design experiments through three design-based studies (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005), taking further inspiration from comparative design experiments (Krogh et al., 2015). The studies have empirical foundations in 1) a playful interprofessional educational course, 2) BA-Lab as an interprofessional play laboratory, and 3) iterations of design experiments in new - both Danish and foreign - contexts to test, develop and mature them. The empirical material in the project is qualitative and involves design workshops, reflection workshops, dialogical interviews, reflective texts, observations, field notes, and documentations of playful constructions and educational resources.

Throughout the 'kappe', I provide presentations and discussions of the research project's context, theories and concepts, methodology and methods, and fundamental analyses as comparative readings of findings from its articles. In chapter 1, I identify the research project within and between three existing research fields 1) playful higher education, 2) professional higher education, and 3) interprofessional education. From here, I present the research question of the dissertation. In this chapter, I further articulate the thesis's foundation in dialogical thinking and theory, its research design, and reflections on delivering an article-based dissertation in addition to the relevant pandemic and structural conditions.

Chapter 2 includes summaries of the seven articles of the thesis. At the time of writing, five are published, one is accepted and in press and one is submitted and in peer-review. The summaries describe the context of the publication, its background, purpose, methods, results - and finally, research contributions. I differentiate between contributions to relevant research fields and the thesis, which are related but nonetheless demonstrate different contributions to knowledge, theory, and practice about playful approaches to learning in higher and interprofessional education.

In Chapter 3, I present and discuss the thesis's predominant theories and concepts. It involves the conceptual elaboration and differentiation of play and playfulness and how I



incorporate theoretical and philosophical perspectives from play research into conceptual, theoretical, and practical development of playful approaches to learning. Hereafter, I describe and discuss views on interprofessional collaboration *in practice* and interprofessional education as connected but separate fields of practice and research. In the thesis, objects are central to answering its research question, as they become boundary objects between educators to facilitate communication and further develop into co-created objects between students to create novel possibilities for participation and action. The thesis's theoretical perspectives on objects draw inspiration from boundary objects (Star & Griesemer, 1989), object-mediated communication and reflection (Roos, 2006), evocative objects (Turkle, 2011), and collective visualisations across disciplinary and professional boundaries (Dossick & Neff, 2011). In the concluding section of the chapter, I present and discuss research perspectives on collaboration, co-creation, and tensions in the interprofessional development of education and how different collaborative strategies are applicable for examining, designing, and developing playful interprofessional education.

Chapter 4 introduces and discusses the research project's methodological, epistemological, ethnographic, and analytical perspectives and approaches. The project applies design-based research (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005), and the chapter partly frame this project in a design-based research methodology *in general* while disclosing its *specific* design-based approaches, phases, and perspectives. In this chapter, I explain and reflect on the project's pragmatic foundations and discuss orientations towards a relational ontology and dialogic epistemology that are connected perspectives in this dissertation. The chapter includes outlines of and reflections on the project's primary qualitative methods and research strategies in the form of design workshops and reflection workshops in design-based research, dialogic interviews, reflective writing as introspective and retrospective ways of knowing, as well as visual and material approaches to examine playful approaches to learning and playful interprofessional education. Finally, I present the dissertation's ethnographic motivations and ethical dimensions, its perspectives on research quality related to design-based research and dialogic principles, and analytical perspectives inspired by reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022).

In Chapter 5, I present and discuss the dissertation's fundamental analyses based on the results and contributions from its articles. Centred on the dissertation's four sub-questions, I develop four fundamental analyses that collectively answer the research question. They are 1) Language for playful approaches: Polyphony, plasticity & contradictory longings for structure and openness, 2) Spaces for participation and opportunities in playful collaboration and learning processes, 3) Tensional analyses: Difference and commonality in pedagogical and didactic development and 4) Outlines of a playful and relational pedagogy for interprofessional education. This chapter aims to provide comparative readings of the dissertation's articles and their independent findings to answer the research question and sub-questions - and lead the 'kappe' into its concluding chapter.

Chapter 6 is a reflective conclusion reviewing knowledge and contributions created in the research project and answering its research question. Here, I argue that playful approaches to learning are conceptually ambiguous and polyphonic phenomena when educators from social and teacher education collaborate to develop playful interprofessional education. Consequently, a primary theoretical contribution in the dissertation is the concept of playful voices to address phenomenal polyphony and its consequences for pedagogical and design-based co-creation. I further contend that students from teacher education and social education produce different communicative and collaborative strategies for examining, evolving, and configuring professional and relational perceptions in playful collaboration. Finally, I discuss and critique the dissertation, highlighting that its context-sensitive and empirical investigations are less oriented towards professional higher education's institutional and structural conditions, which are also relevant elements in playful interprofessional education. This includes political and organisational structures and perspectives on, for example, non-privileged positions related to gender, ethnicity, and structural equality.

The dissertation's independent and original research contribution is both theoretical and practical. Through the dissertation, I develop new theories about playful phenomenal polyphony and tensions herein along with perspectives on playful collaboration, co-creation and learning and provide empirical investigations of these phenomena in interprofessional education within the context of social education and teacher education. With a design-based research perspective, the theoretical contributions are local and middle-range theories (McKenney & Reeves, 2019) conveyed and operationalised through tangible products, designs, and practice developments.

# FORORD

“There's the story, then there's the real story, then there's the story of how the story came to be told. Then there's what you leave out of the story. Which is part of the story too.” (Atwood, 2013)

Denne ph.d.-afhandling fortæller en historie om legende tværprofessionel uddannelse - og hvordan sprog og samarbejde udfolder sig, når undervisere fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen udvikler legende tilgange til læring, og hvad studerende på tværs af uddannelser oplever i legende samarbejdsformer. Den fortæller én historie, men ikke alle historierne - som alligevel er dele af denne historie, og hvordan den er skrevet og har udviklet sig. I denne afhandling er det ikke muligt at gå i dybden med de mange refleksioner og handlinger, der også har været en del af ph.d.-forløbet: den viser ikke, at jeg har været på lange besøg i forskellige videnskabsteorier, metoder og teorier, som ikke fandt deres vej ind i afhandlingen. Den har også svært ved at indfange, at mine refleksioner over samarbejde og læring ikke begyndte med ph.d.-forløbet, men lang tid før i forskellige uddannelser og arbejdsfunktioner knyttet til uddannelse og samarbejde. Det er erfaringer og viden, der toner afhandlingen - og er et bagvedliggende fundament, men ikke træder frem i lyset. Det betyder også, at denne afhandling er inspireret af møder med mange personer, perspektiver og stemmer. Og det betyder, at denne afhandling er en historie, der reflekterer lyden af adskillige stemmer - og hverken er den eneste historie, den første eller nødvendigvis den sidste.

Derfor er der adskillige mennesker, der har inspireret og præget afhandlingen og dens tilblivelse, som jeg vil takke. Tak til Københavns Professionshøjskole og DPU, Aarhus Universitet, samt Playful Learning Research Extension for at give mig muligheden for at udføre en ph.d.-afhandling. Tak til min hovedvejleder, Lars Geer Hammershøj, for at være kritisk læser på mine tekster, for at tænke og tale med mig om at blive en dygtigere forsker - og for at være der, når der var brug for det. Tak til mine bivejledere, Vibeke Schröder og Vibe Larsen fra Københavns Professionshøjskole, der har udviklet og fremmet mit arbejde, min tænkning og min skrivning. Tak til fællesskabet i Playful Learning. Tak til forskningsmiljøet ved pædagoguddannelsen. Særligt tak til Karina Kiær, Vici D. Händel og Lars D. Pedersen - mine nære kollegaer i ph.d.-forløbet - som jeg har delt tanker, glæder, frustrationer og arbejde med. Og tak til alle de forskere, der tog mig ind, udfordrede mig og gjorde mig bedre - heriblandt Helle Marie Skovbjerg, Mathias S. Berg, Alex Moseley og Rikke T. Nørgård samt alle de andre forskere, kollegaer og samarbejdspartnere for at tænke med på pædagogik, didaktik, samarbejde og uddannelse. Tak til min familie, til Julie, Abel og Petra, der har støttet mig hele vejen med uforlignelig omsorg, tiltro og hjælp.

Frederiksberg, 2023  
Kim Holflod

# INDHOLD

DANSK RESUMÉ	2
ENGLISH SUMMARY	7
FORORD	11
INDHOLD	12
FORTEGNELSE OVER FIGURER & TABELLER	15
KAPITEL 1: INTRODUKTION OG KONTEKST	16
1.1 Placering mellem forskningsfelter	16
1.1.1 Legende udviklinger af videregående uddannelse	17
1.1.2 Professionsuddannelse til pædagog og lærer	18
1.1.3 Tværprofessionelle fordringer i uddannelse	20
1.1.4 Afhandlingens forbindelser mellem forskningsfelter	21
1.2 Afhandlingens forskningsspørgsmål	23
1.3 Afhandlingens dialogiske position og det flerstemmige projekt	25
1.4 Forskningsdesign og studier	27
1.5 At publicere - og skrive kappe	28
1.6 Systemiske og pandemiske betingelser	29
1.7 Læsevejledning	30
KAPITEL 2: SAMMENFATNINGER AF ARTIKLER	32
2.1 Artikel 1: Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review	34
2.2 Artikel 2: Legende let? Nye Mulighedsrum i Legende Samarbejde mellem Pædagog- og Læreruddannelsen	36
2.3 Artikel 3: Voices of Playful Learning - Experimental, Affective and Relational Perspectives across Social Education and Teacher Education	38
2.4 Artikel 4: Co-Creating Playful Learning Designs for Interprofessional Higher Education: Dialogic Perspectives on Design-Based Research	40
2.5 Artikel 5: Materialitet, Kropslighed og Kommunikation i Legeeksperimenter på Tværs af Uddannelser	42
2.6 Artikel 6: Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects	44
2.7 Artikel 7: Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser	46
KAPITEL 3: CENTRALE TEORIER OG BEGREBER	48
3.1 Hvad vi taler om, når vi taler om leg	48
3.2 Det vi taler om, når vi taler om legende tilgange	51
3.3 Tværprofessionelt samarbejde - og grænser - mellem uddannelser	53

3.4 Objekter til kommunikation, deltagelse, samskabelse og refleksion _____	55
3.5 Pædagogisk og dialogisk samskabelse af didaktiske design og legeeksperimenter _____	57
3.6 Spændinger i samskabende forskning og udvikling _____	59
3.7 Opsamling _____	61
KAPITEL 4: DESIGNBASERET FORSKNING _____	62
4.1 Metodologiske ansatser og refleksioner _____	62
4.2 Designbaserede studier: interventioner og (komparative) eksperimenter _____	64
4.2.1 Fase 1: Analyse & Udforskning _____	66
4.2.2 Fase 2: Udvikling & Design _____	67
4.2.3 Fase 3: Eksperiment & Iteration _____	68
4.2.4 Fase 4: Evaluering & Refleksion _____	69
4.2.5 Refleksionsværksteder og praksiseksperter _____	72
4.3 Videnskabsteori: Pragmatisme, dialog og relationer _____	73
4.4 Centrale kvalitative metoder i afhandlingen _____	75
4.5 Etnografiske perspektiver og forskerpositionering _____	79
4.6 Forskningsetik og etiske relationer _____	82
4.7 Forskningskriterier og videnskabelig kvalitet _____	83
4.8 Analysestrategier: Refleksivitet og abduktion i tematisk analyse _____	85
4.9 Opsamling _____	88
KAPITEL 5: DISKUSSION AF AFHANDLINGENS RESULTATER _____	89
5.1 Sprog for legende tilgange: Flerstemmighed, plasticitet & modsatrettede længsler efter struktur og åbenhed _____	90
5.2 Deltagelses- og mulighedsrum i legende samarbejde og læreprocesser _____	92
5.3 Spændingsanalyser: Forskellighed og fælleshed i pædagogisk-didaktisk udvikling _____	94
5.4 Konturer af en legende og relationel pædagogik for tværprofessionel uddannelse _____	98
KAPITEL 6: KONKLUSION PÅ AFHANDLINGENS RESULTATER OG BIDRAG _____	100
6.1 Resultater: Udvidelse af et forsknings- og udviklingsfelt _____	101
6.1.1 Teoriudvikling: Dialog og designprincipper _____	102
6.1.2 Praktiske bidrag: Interventioner og materialer _____	104
6.2 Perspektivering - og anbefalinger til videre forskning _____	106
LITTERATUR _____	108
APPENDIKS - AFHANDLINGENS ARTIKLER _____	123
Artikel I: Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review _____	123
Artikel II. Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen _____	124
Artikel III. Voices of Playful Learning _____	143

Artikel IV. Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research _____	164
Artikel V. Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser _____	181
Artikel VI. Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects _____	200
Artikel VII. Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser _____	216
BILAG _____	237
Bilag 1: Legeformater _____	237
Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog _____	238
Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner _____	240
Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder _____	242
Legeformat #4 Wonderspace - Kollaborative perspektiver på nutid og fremtid _____	244
Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner _____	246
Legeformat #6 Co-design af legeeksperimenter _____	248
Legeformat #7 Performative professioner - Enactment af forestillinger og stereotyper _____	250
Legeformat #8 Fotoeliciterede interviews og poetiske rekonstruktioner _____	252
Legeformat #9 Stilistisk Design _____	254
Bilag 2: Samtykkeerklæring _____	256
Bilag 3: Notat om kort tværprofessionelt forløb _____	257
Bilag 4: Udkast til fælles sprog i Playful Learning-programmet _____	258
Bilag 5: Eksempel på interviewguide _____	259
Bilag 6: Eksempel på kodning _____	262
Bilag 7: Data display: Oversigt over afhandlingens empiriske materiale _____	263
Bilag 8: Eksempel på tematisk kort _____	264
Bilag 9: Eksempel på situationskort _____	265
Bilag 10: Visuel dokumentation af designkort og -spil _____	266
Bilag 11: Oversigt over didaktiske design og eksperimenter (studie 1) _____	268
Bilag 12: Oversigt over didaktiske design og eksperimenter (studie 2) _____	269
Bilag 13: Oversigt over komparative designeksperimenter (studie 3) _____	271

# FORTEGNELSE OVER FIGURER & TABELLER

## Figurer

Figur 1: Afhandlingens forskningsfelter.....	22
Figur 2: Model over afhandlingens designbaserede forskningstilgang.....	27
Figur 3: Fremstilling af afhandlingens artikler – fokus, bidrag og relation til forskningsspørgsmål....	33
Figur 4: Model over afhandlingens designbaserede forskningstilgang.....	64
Figur 5: Eksempel på studerendes 'mashup' .....	79
Figur 6: Eksempel på studerendes 'moodboard' .....	79
Figur 7: Visualisering af centripetale og centrifugale kræfter .....	95

## Tabeller

Tabel 1: Begreber i afhandlingens designbaserede forskning.....	25
Tabel 2: Fremstilling af forskningsdesign .....	28
Tabel 3: Designprincipper – det legende tværprofessionelle undervisningsforløb.....	70
Tabel 4: Designprincipper – BA-Lab.....	71
Tabel 5: Metodekatalog .....	75
Tabel 6: Fremstilling af afhandlingens grundanalyser og resultater .....	89
Tabel 7: Spændinger og paradokser i legende videregående uddannelse .....	95
Tabel 8: Visualisering af forskningsprojekts fokus, interventioner, metoder og bidrag.....	102

# KAPITEL 1: INTRODUKTION OG KONTEKST

Denne ph.d.-afhandling undersøger legende tværprofessionel uddannelse - eller rettere sagt, hvad der udfolder sig mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, når undervisere udvikler legende tilgange til læring og skaber sprog for det, samt hvordan studerende oplever at deltage og lære om hinanden i legende og faglige samarbejdsformer. Afhandlingen er artikel-baseret, hvorfor denne tekst er kappen. Kappens mål er at fremstille og forbinde afhandlingens forskningsartikler samt skabe en samlet fortælling om forskningsprojektet. Gennem kappen beskriver, undersøger og diskuterer jeg metodologiske, metodiske, teoretiske, konceptuelle og analytiske perspektiver, som træder frem i afhandlingens syv artikler. Målet med denne kappe er at udfolde refleksioner om, hvordan afhandlingen har udviklet sig og været et processuelt og dynamisk foretagende (Mason & Merga, 2018; Nygaard & Solli, 2020). Det artikulerer jeg som en reflekterende kappe, der behandler forskningsprojektets udvikling samt reflekterer over tilgange, resultater og perspektiver i afhandlingens artikler.

I denne afhandling undersøger og diskuterer jeg legende videregående uddannelse med empiriske afsæt i tværprofessionel uddannelse mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Legende videregående uddannelse er et forsknings-, udviklings- og praksisfelt (Nørgård & Moseley, 2021), der tematiserer anderledes tilgange til at lære, samarbejde og uddanne (Forbes, 2021; James, 2022; Jensen et al., 2021; Boysen et al., 2022) - og har som mål at skabe nye pædagogiske og didaktiske muligheder for at lære, være og blive til nogen eller noget i videregående uddannelser (James, 2022, Nørgård, 2021; Whitton & Moseley, 2019). Samtidig er en tendens i tiden, at professionelle fra forskellige fagligheder skal lære at arbejde sammen for at løse ofte sammensatte og besværlige problemer i et givent domæne. En udfordring er imidlertid, at deltagerne kommer fra forskellige uddannelser og deraf bl.a. har forskellig professionel viden og sprogbrug (Edwards, 2012; Stühlinger et al., 2019) samt forskellige metoder, værdier og forståelser (Gulløv, 2017; Rasmussen, 2017). I forskningsprojektet, som danner afsæt for denne kappe og afhandlingens artikler, forbindes ovenstående felter ved at undersøge legende tværprofessionel uddannelse med fokus på sprog og deltagelse i samarbejde og samskabelse mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, når de udvikler, afprøver, interagerer og samarbejder i legende tilgange til læring. Der er dermed flere forskningsfelter i spil, og derfor indleder jeg kappens introduktion og rammesætning med at placere og diskutere afhandlingen i de pågældende forskningsfelter. Derefter introduceres afhandlingens forskningsspørgsmål og forskningsdesign samt dens dialogiske teori-afsæt og kapitlet afrundes med refleksioner over at skrive artikel-baseret afhandling, eksterne betingelser for afhandlingen samt en læsevejledning.

## 1.1 Placering mellem forskningsfelter

I det følgende introducerer jeg først til forskningsprojektets tre forskningsfelter for at kontekstualisere afhandlingens særlige forskningsfelt og efterfølgende rammesætte dens



forskningsspørgsmål og forskningsdesign. Det er dermed udgangspunktet, hvorfra kappen skal læses og hvorfra forskningsprocesser og -resultater beskrives, forstås og diskuteres. Først introducerer jeg til legende udviklinger af videregående uddannelse og heri perspektiver på legende tilgange til undervisning, pædagogik, samarbejde og uddannelsestænkning. Det andet forskningsfelt omhandler pædagoguddannelsen og læreruddannelsen som professionsuddannelser i konteksten af videregående uddannelser. Til sidst introducerer jeg, hvad jeg kalder tværprofessionelle fordringer i uddannelse, der dækker over afhandlingens tredje forskningsfelt: tværprofessionel uddannelse. Denne afhandling er placeret mellem disse tre forskningsfelter og undersøger dermed forskning, udvikling og praksis i *legende tværprofessionel uddannelse*.

### 1.1.1 Legende udviklinger af videregående uddannelse

Playful Learning (2021a) er et partnerskab påbegyndt i 2018 mellem de seks danske professionshøjskoler og LEGO Fonden, som har til formål at fremme legende tilgange til læring ved pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, hvor en forskningsudvidelse blev tilknyttet i 2019 (Playful Learning, 2021b). I denne afhandling anvender jeg begreberne Playful Learning og Playful Learning Research Extension om udviklings- og forskningsprogrammerne, dette forskningsprojekt er en del af, mens jeg anvender 'legende tilgange til læring' til at adressere 'playful learning' i forskning og udvikling. Hensigten er at undgå begrebslig forvirring i afhandlingen. Det er imidlertid en kontinuerlig problemstilling for forsknings- og udviklingsfeltet, at der mangler sprog for det (Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018) - på samme måde som leg i sig selv også er udfordrende at karakterisere eller få fælles sprog for (Skovbjerg, 2016; Sutton-Smith, 1997; Winther-Lindqvist, 2020; Øksnes, 2012). Når jeg i afhandlingen derfor anvender 'legende tilgange' og at noget - fx pædagogik, didaktik og uddannelse – kan være legende, forstås det som en oversættelse af det engelske "playfulness" (Dewey, 1916; Masek & Stenros, 2021; Sicart, 2014; Whitton, 2018) om at projicere indstillinger og elementer fra leg ind i situationer og kontekster, som ikke nødvendigvis er leg. Det udfoldes og diskuteres yderligere i kapitel 3 om henholdsvis leg og legende tilgange.

Forskning og udvikling i videregående uddannelser oplever tiltagende interesse i legende tilgange til læring, didaktik og pædagogik (Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Det kommer fx til udtryk i en række større internationale antologier og forskningsoverblikke, der tematiserer, problematiserer og diskuterer legende tilgange i videregående uddannelse (fx Boysen et al., 2022; James, 2022; James & Nerantzi, 2019; Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2022; Whitton & Moseley, 2019). De er fælles om at undersøge potentialer og begrænsninger ved legende tilgange til voksnes læreprocesser - og hvordan legende tilgange kan begrebsliggøres, forstås, udvikles og praktiseres. Det diskuteres imidlertid også, at legende elementer i videregående uddannelse ofte trivialiseres og forfladiges på trods af mulige kvaliteter (James, 2019); det betragtes og sprogliggøres af undervisere og i uddannelse som frivol, banalt eller fjollet (Sundsdal & Øksnes, 2021; Whitton, 2018). I et generelt perspektiv undersøges og udvikles legende tilgange til læring i videregående uddannelse i kreative, æstetiske, sociale og

undersøgende perspektiver (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018; Whitton & Langan, 2019), som også problematiserer, at traditionelle tilgange til at lære, undervise og uddanne ikke er tidssvarende med aktuelle udviklinger, problematikker og tendenser i videregående uddannelse.

I videregående uddannelser aktualiseres legende tilgange til læring i forskning og udvikling af professionshøjskoler og universiteter (Jensen et al., 2021; Knudsen et al., 2023; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018) - og deri er legende perspektiver på samarbejde mellem uddannelser, professioner og fagligheder også en aktuell problemstilling. De legende tilgange undersøges og udvikles i samarbejde på tværs af fagligheder og professioner i videregående uddannelser (artikel 1; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018), hvor der eksperimenteres med anderledes 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 at syntetisere viden om legende tilgange på tværs af fagligheder, professioner og uddannelser (Masek & Stenros, 2021; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Det er i disse problemstillinger og vidensbehov, denne afhandling placerer sig forskningsmæssigt - og med ambitioner om at skabe ny viden om sprog for legende tilgange til læring i pædagogiske og didaktiske perspektiver på tværs af uddannelser samt hvordan disse tilgange influerer, betinger og udvikler tværprofessionelle samarbejdsformer mellem professionsuddannelser.

### **1.1.2 Professionsuddannelse til pædagog og lærer**

I professionsforskning er en historisk og aktuel forståelse, at det ikke er til at definere en profession helt præcist (Johansen & Frederiksen, 2013), hvorfor man fokuserer på professionsrettede særtræk, der kan karakterisere en profession og udvikles under uddannelse. Dette er fx om faglig kunnen, professioners særlige orientering mod samfundsopgaver eller hvordan de har bestemte funktioner i professionel praksis. I denne afhandling italesætter jeg pædagoguddannelsen og læreruddannelsen som professionsuddannelser, der er et begreb - og en uddannelses-tænkning, som anvendes i forskning (se fx Buur Hansen et al., 2004). Dette afsnit handler dog ikke om sprogbrug omkring professionsuddannelser, men om generelle og partikulære kendetegn samt tendenser og aktualiseringer i professionsuddannelse til lærer og pædagog samt disse relationer til videregående uddannelse.

Grundlaget for professionsuddannelserne er at udbyde og udvikle videregående uddannelse samt varetage praksisnær og anvendelsesorienteret forskning og udvikling (UFM, 2019). Professionsuddannelser er nært orienteret mod praksis og anvendelsesorientering, men udøves samtidig som videregående uddannelse, hvilket vidner om en historisk spænding mellem integration af teori og praksis (Johansen & Frederiksen, 2013). På den ene side er det en uddannelse, der muliggør at studere videre på kandidat-, master- eller diplomniveau, mens uddannelserne på den anden side skal kvalificere studerende til at navigere, handle og reflektere i fremtidige praksisser. Derfor diskuteres vidensgrundlaget for professionsuddannelserne, som ikke

blot må rumme uddannelse til praktiske håndværk, men også skal uddanne teoribaserede reflekterende praktikere (Johansen & Frederiksen, 2013). Professionsuddannelsernes vidensgrundlag sammensætter flerfaglig teoretisk indsigt med praktisk færdighed og situationel viden - og derfor har professionsuddannelserne afsæt i forskellige fag- og vidensområder, selvom de er fælles om at tilgå professionsviden handlingsorienteret og situationsbundet (Buur Hansen & Gleerup, 2004; Johansen & Frederiksen, 2020). For pædagoguddannelsen er leg et centralt teoretisk og praktisk element i gældende bekendtgørelse, og det udtrykkes fx i specialiseringerne til dagstilbudspædagog og skole-fritids-pædagog med kompetence- og vidensmål om at skabe udviklings- og læreprocesser, der understøtter kreativitet, leg og legende processer (UFM, 2017: 11-16). For læreruddannelsen forholder det sig anderledes, da hverken leg eller legende elementer er dele af bekendtgørelsens ordlyd. Det er imidlertid et færdighedsmål, at de studerende kan anvende et bredt repertoire af undervisningsmetoder med fx bevægelses-, handlings- og anvendelsesorienterede tilgange samt lære at planlægge, gennemføre og udvikle undervisning, som udvikler elevernes fantasi, lyst til at lære, motivation og innovation (UFM, 2015: 8).

Både lærer- og pædagogbekendtgørelsen tematiserer tværprofessionelle elementer i professionsuddannelse. I læreruddannelsen skal studerende tilegne sig viden om at udvikle samarbejde selvstændigt og kollektivt, om at samarbejde med interne samt eksterne ressourcer, om tværprofessionelt samarbejde samt kunne reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed i relation hertil (UFM, 2015). I pædagoguddannelsen er tværprofessionelt samarbejde skrevet frem i videns- og færdighedsmål og fremhævet som et tværprofessionelt element i uddannelsens specialiseringsdel med færdighedsmål om at reflektere over pædagogfaglighed, -rolle og -ansvar i tværprofessionelle kontekster med henblik på at skabe helhedsorienterede løsninger (UFM, 2017). Det handler dermed om at bringe sin faglighed i spil i samarbejde med andre professioner - og det skal opdyrkes og læres allerede under uddannelse til professionel.

Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen påvirkes af tendenser og diskurser om videregående uddannelse. I afhandlingens artikler situeres og diskuteres uddannelserne i lyset af videregående uddannelse - og det internationale forskningsfelt omkring 'higher education'. Det er særligt for professionsuddannelserne, at aktuelle og historiske diskussioner vedrører forholdet mellem teori og praksis (Johansen & Frederiksen, 2013), men de er institutionelt, organisatorisk og politisk præget af tendenser i videregående uddannelse. Det er fx diskurser og diskussioner om øget internationalisering, reformprocesser, individualisering, performativitet og målstyring - at uddannelse skal være hurtigere og de studerende mere effektive (Ball, 2003; Borgnakke, 2016; Fink, 2022; Moos & Krejsler, 2006). Det er relateret til nationale og internationale diskussioner af videregående uddannelse påvirket af reformpres, individualisering, trivselsudfordringer, konkurrence, målbarhed og markedsorienteringer, der påvirker både individer og kollektiver i uddannelse - og ikke blot hvad de gør, men også hvem de er (Ball, 2003; Bengtsen & Gildersleeve, 2022; Olsen, 2013). For at imødegå dette - eller håndtere det på nye måder - kaldes der på anderledes tænkning og udvikling af pædagogik og didaktik som fx kreative (Burnard & White, 2008), innovative (Herodotou et al., 2019) eller legende (Nørgård et

al., 2017) tilgange. Denne afhandling taler specifikt ind i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, og deres karakteristika, muligheder og udfordringer, men situerer og kontekstualiserer dem i generelle tendenser og problematikker i professionsuddannelse og videregående uddannelse; på den måde er afhandlingen placeret mellem det partikulære og generelle, når professionsuddannelser mødes i legende og tværprofessionel videregående uddannelse.

### 1.1.3 Tværprofessionelle fordringer i uddannelse

Tværprofessionelt samarbejde *i praksis* og tværprofessionel *uddannelse* er forsknings-, udviklings- og praksisområder med formål om at skabe sammenhængende og helhedsorienteret samarbejde om velfærdsproblematikker i praksis (Haugland et al., 2019; Roberts et al., 2018; WHO, 2010). Det er imidlertid udfordrende, når en særlig tværprofessionel fordring i praksis er, at professionernes etik og vidensgrundlag forandres i møder med andre professioner (Gulløv, 2017: 12). I denne afhandling er tværprofessionel uddannelse det tredje forskningsfelt - og det vedrører læreprocesser, samarbejde og undervisning på tværs af professionsuddannelser, her lærer- og pædagoguddannelsen, hvor der uddannes til en fremtidig praksis med muligheder for tværprofessionelt samarbejde.

Tværprofessionelt samarbejde og tværprofessionel uddannelse har forskellige formål, kontekster, tilgange og praksisformer. Da begge dele anvendes i denne afhandling - og er nært forbundne - indleder jeg med at differentiere dem. I et nyligt forskningsoverblik fremhæver forfatterne, at effektivt tværprofessionelt samarbejde i praksis er afgørende for at forbedre kvaliteten af velfærdsinstitutioner (Reeves et al., 2017), hvorfor der ses en stigende interesse for tværprofessionel uddannelse. D'Amour og Oandasan (2005) beskriver forholdet mellem tværprofessionel uddannelse og 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 & Oandasan, 2005: 12)

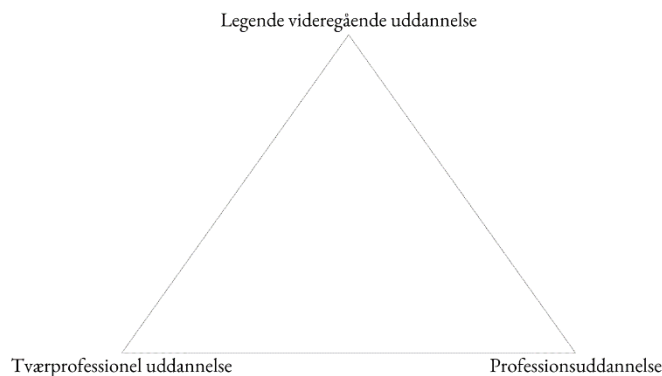
Praksis er dermed nært knyttet til uddannelse - og uddannelse må etablere og facilitere samarbejdspraksisser, hvor studerende kan få erfaringer med samarbejde på tværs af professioner. Når tværprofessionelt samarbejde italesættes, omhandler det fx pædagoger, sygeplejersker, socialrådgivere og lærere samt andre professionelle, der mødes om fælles udfordringer i en given praksis, mens tværprofessionel uddannelse tematiserer læreprocesser samt pædagogiske og didaktiske perspektiver i samarbejde mellem kommende professionelle. Bekendtgørelserne for læreruddannelsen og pædagoguddannelsen udtrykker, at tværprofessionel uddannelse er et professionsfagligt område, som uddannelserne må udvikle og håndtere i deres uddannelses- og undervisningspraksisser (Sauzet, 2022), mens international forskning fremhæver, at

tværprofessionel uddannelse aktualiseres og revitaliseres i nyere tid (Goldman et al., 2009; Reeves et al., 2010; Spaulding et al., 2021). I tværprofessionel uddannelse er et fokus at udforske og etablere samarbejdsformer, hvor studerende kan danne erfaringer med og få indsigt i både egne og andres uddannelser, fagområder og vidensformer samt professionsfagligheder og -identiteter (D'Amour & Oandasan, 2005; Haugland et al., 2019; Reeves et al., 2010). Det betyder, at tværprofessionel uddannelse ofte handler om at fremhæve deltagernes forskelligheder og give muligheder for at anvende dem i fælles problemløsning, men den selvsamme forskellighed er imidlertid ofte udfordrende (Aagerup et al., 2015; Rasmussen, 2017).

Professionsuddannelserne både uddanner og socialiserer til bestemte professioner med forskellige metoder, fagområder, problemforståelser, strukturer, værdier og sprog (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Oandasan & Reeves, 2005; Rasmussen, 2017; Reeves et al., 2010). Samarbejdet kan imidlertid kvalificeres af forskellighed, når forskelle mellem professioner, fagligheder og praksisser muliggør udvikling i samarbejde mellem uddannelser. Det forudsætter undersøgelser af og viden om, hvilke pædagogiske og didaktiske strategier der kan vise sig fagligt og uddannelsesmæssigt relevante i udvikling af tværprofessionel uddannelse, hvor studerende både skal lære om egen og andres professionsviden (Lindqvist et al., 2019; Ødegård et al., 2015). En problemstilling er dog, at de professionelle uddannes og socialiseres i forskellige uddannelseskontekster, hvor de erfarer og udvikler særegne kulturer, identiteter, praksisforståelser og terminologier (Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Rasmussen, 2017). Tværprofessionelt samarbejde - og deraf tværprofessionel uddannelse - er et nyere ideal i velfærdssamfundet for helhedsorienteret og kvalificeret opgave- og problemløsning gennem forskellige perspektiver og kompetencer (Gulløv, 2017; Pors & Andersen, 2015). Det diskuteres derfor, hvordan tværprofessionelt samarbejde bliver et middel - i både samfund og uddannelse - til at realisere mål om at kunne navigere i og løse komplicerede problemstillinger, men det er både udfordrende i praksis og i uddannelse, når fælleshed skal findes gennem forskellighed, når grænserne mellem professioner og fagligheder blødgøres - og når professioner og professionsuddannelser udforskes og transformeres i mødet med den anden (Buss, 2020; Gulløv, 2017; Rasmussen, 2017; Sauzet, 2022).

#### **1.1.4 Afhandlingens forbindelser mellem forskningsfelter**

Denne afhandling er således placeret mellem tre forskningsfelter med forskellige videnskabelige perspektiver. Det har betydning for, hvad denne afhandlings teoretiske og praktiske forskningsbidrag er, og hvilke felter der skabes og formidles viden til og nye forståelser af forskning og udvikling. De tre forskningsfelter betegner jeg dels som 1) legende videregående uddannelse (higher education playful learning), dels som 2) professionsuddannelse til pædagog og lærer i konteksten af videregående uddannelse og dels som 3) tværprofessionel uddannelse (interprofessional education). I dette afsnit beskriver jeg kort de respektive forskningsfelters indbyrdes relationer, hvordan felterne taler sammen, og hvori afhandlingen og dens bidrag til forskning og udvikling dermed etablerer og positionerer sig.



*Figur 1: Afhandlingens forskningsfelter*

Afhandlingen er metodologisk baseret på designbaseret forskning, hvori interventioner udvikles og afprøves i praksis. Denne afhandlings ‘praksis’ er koblingen af ovenstående tre forskningsfelter, idet forskningsprojektet undersøger, hvordan legende uddannelse, undervisning, læreprocesser og samarbejdsformer samskabes mellem to professionsuddannelser - pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. I afhandlingens artikler har jeg betonet undersøgelserne forskelligt ift. de tre forskningsfelter; nogle af afhandlingens artikler tematiserer tydeligt professionsuddannelse og tværprofessionel uddannelse med legende tilgange (fx artikel 2 og 7), mens andre i højere grad undersøger og diskuterer legende perspektiver på videregående uddannelse (fx artikel 1, 3 og 4).

I senere år er flere forskningsartikler og -projekter om legende tilgange til læring på tværs af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser i videregående uddannelser blevet udgivet, hvilket undersøges og diskuteres i afhandlingens publicerede litteraturreview (artikel 1). De fremhæver muligheder og udfordringer i at tilgå tværgående samarbejde gennem legende processer, og viser, at legende samarbejde ofte forstås gennem kreative, sociale, innovative og aktivitetscentrerede tilgange, der er med til at nedbryde eller konfigurere nye grænser mellem uddannelser (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018). Med ambitioner om at udvikle tværgående samarbejde og læring peger flere studier på potentialer i kollaborativ deltagelse i legetyper som rollelege, forestillingslege og konstruktionslege på tværs af faglige og uddannelsesmæssige grænser ved at muliggøre og stilladsere eksperimenterende, udforskende og kreative processer (fx Arnab et al., 2019; Choi et al., 2019; Majgaard, 2010; Neuderth et al., 2018). Studier af legende samarbejde på tværs af domæner og praksisser i videregående uddannelse viser ligeledes, hvordan at tilgå noget med legende indstillinger skaber muligheder for individuel og kollektiv kreativitet gennem deltagernes forskelligheder og udvekslinger af perspektiver (Bogers & Sproedt, 2012; Nerantzi, 2019) samt 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 fremhæves imidlertid også som udfordret i at opretholde motiverende og engagerende samarbejder, når der samtidigt balanceres mellem forskellige professionelle og faglige identiteter

og værdier samt uddannelseskulturer og -strukturer, der særligt kommer til udtryk i praktiske begrænsninger i at finde tid sammen på tværs af skemaer, have adgang til fælles (digitale) infrastrukturer eller ulige og asymmetriske samarbejds-konstellationer (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Villadsen et al., 2012). I afhandlingens litteraturreview (artikel 1) udfolder og diskuterer jeg, hvad der tematiseres, problematiseres og impliceres, når legende videregående uddannelse ses i lyset af samarbejde på tværs af faglige, professionsrettede og uddannelsesmæssige grænser, mens de senere artikler undersøger og diskuterer legende tværprofessionel uddannelse med forskellige teoretiske, metodiske og empiriske perspektiver.

## 1.2 Afhandlingens forskningsspørgsmål

Den gennemgående forskningsinteresse i afhandlingen er, hvordan sprog for legende tilgange til læring udvikles mellem uddannelser, pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, samt hvordan studerende oplever at samarbejde i legende tværprofessionel uddannelse. Forskningsprojektet er metodologisk baseret på designbaseret forskning, hvormed de empiriske undersøgelser er teori-informerede. Det betyder, at udvikling af interventioner omkring legende tværprofessionel uddannelse er kvalificeret af teoretiske undersøgelser af, hvad der karakteriserer legende tilgange til læring og samarbejde i og mellem videregående uddannelser - samt kontekstuelle og domænespecifikke undersøgelser af genstandsfeltet i form af bl.a. observationer, interviews og dokumentanalyser.

I afhandlingen, og dens teoretiske og empiriske studier, undersøger jeg, hvordan legende tilgange til læring og samarbejde forstås, artikuleres og opleves på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Det leder til afhandlingens forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår og udfolder undervisere et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring i tværprofessionel udvikling af undervisning mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, og hvordan kvalificerer legende tilgange til læring studerendes samarbejde i tværprofessionel uddannelse?

Afhandlingen undersøger deraf forskellige uddannelsers forståelser af og sprog om legende tilgange til læring og samarbejde – og med et dialogisk teoretisk perspektiv hvordan forskellige stemmer (i samspil) skabes og udtrykkes i udvikling af og deltagelse i disse tilgange samt hvilke spændinger og kompleksiteter der heri udfolder sig. Herfra undersøger afhandlingen muligheder og udfordringer for designbaseret samskabelse samt om fælles sprog kan kvalificere pædagogisk og didaktisk udvikling. Derfor er afhandlingens forskningsspørgsmål operationaliseret i fire underspørgsmål:

1. Hvilke pædagogiske, didaktiske og professionsfaglige forståelser og sprogliggørelser af legende tilgange til læring udtrykkes og skabes i undervisernes samarbejde om og udvikling af undervisning på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?

2. Hvordan fremmer og udfordrer legende tilgange til læring studerendes kommunikation, samarbejde og deltagelse på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?
3. Hvilke spændinger og kompleksiteter viser sig i udvikling af tværprofessionelle legende tilgange til læring, og hvilke konsekvenser har det for designbaseret samskabelse?
4. Hvilke betydninger har fælles forståelse og sprog i at kvalificere pædagogisk og didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse?

Afhandlingens forskningsspørgsmål er todelt og tematiserer dels sproglige perspektiver i underviserens udvikling af legende tilgange til læring og dels oplevelsesmæssige perspektiver i studerendes legende samarbejde. De fire underspørgsmål er tænkt og tilrettelagt som en progression i forskningsprojektet og vægtes deraf forskelligt (som udfoldes i kapitel 2), men er hver især nødvendige for at besvare forskningsspørgsmålet. Formålet med dette designbaserede forskningsprojekt er dels at producere viden og teori om, hvordan legende tværprofessionel uddannelse forstås, artikuleres og praktiseres - og dels at udvikle og formidle konkrete produkter i form af didaktiske design, legeeksperimenter og et teoretisk-empirisk rammeværk for legende tværprofessionel uddannelse. Det sidste syntetiseres i denne afhandling gennem en komparativ læsning, udvidelse og diskussion af forskningsprojektets artikler. I denne kappe optræder forskellige begreber, som relaterer sig til designbaseret forskning samt terminologi og sprogbrug heri. Selvom begreberne udfoldes og diskuteres i de respektive kapitler og afsnit, vil de kort blive defineret i følgende begrebskatalog:

Begreb	Forklaring
Designbaseret forskning	I kappen oversættes 'Design-Based Research' som designbaseret forskning og konnoterer dermed med beskrivelser, begreber og karakteristika fra national og international forskning.
Designbaserede studier	I afhandlingen - og i kappen - er et designbaseret studie en længerevarende og iterativ intervention, der indeholder serier og/eller forløb af flere didaktiske design og legeeksperimenter.
Designeksperiment	Designeksperimenter anvendes i afhandlingen bredt omkring interventioner og eksperimenter i uddannelse, hvilket indbefatter både designbaserede studier, didaktiske design og legeeksperimenter.
Didaktisk design	Didaktisk design er i kappen og afhandlingens artikler den overordnede tilrettelæggelse af undervisning, der både kan indeholde legende og ikke-legende elementer.
Legeeksperimenter	Pædagogiske og didaktiske eksperimenter i undervisning, læreprocesser, samarbejder og uddannelser, der inddrager legs karakteristika i nye sammenhænge, situationer og kontekster.



Legeformater	Legeformater er synteser af designbaserede, teoretiske, empiriske og analytiske indsigter fra legeeksperimenter (se bilag 1). De inkluderer reflektive, processuelle og designorienterede beskrivelser og diskussioner - og er samlede formater til at inspirere udvikling af legende tværprofessionel uddannelse.
--------------	--

*Tabel 1: Begreber i afhandlingens designbaserede forskning*

### 1.3 Afhandlingens dialogiske position og det flerstemmige projekt

Dette forskningsprojekt er grundlæggende funderet i dialogisk tænkning og teori. Det betyder, at epistemologi, metodologi, teori og metoder er informeret af dialogiske perspektiver, at viden og mening forstås i en dialogisk optik samt at tilgange i afhandlingen er valgt med henblik på at undersøge, udvikle og eksperimentere med sprog og kommunikation mellem samarbejdende professionsuddannelser. Afhandlingen er særligt inspireret af Mikhail Bakhtins sprogfilosofiske perspektiver ved at undersøge ytringer og stemmer, fænomenal og empirisk flerstemmighed samt sprogligt-kommunikative spændinger i samarbejde om og samskabelse af fænomener i tværprofessionel uddannelse. Projektet tilgår dermed dialogisk teori (Bakhtin, 1981, 1984, 1986; Olesen et al., 2018; Wegerif, 2007) i forhold til både legende tilgange til læring som foranderligt, flertydigt og flerstemmigt genstandsfelt (Holflod, 2022b; Sutton-Smith, 1997; Whitton, 2018; Øksnes, 2012), designbaseret samskabelse som dynamiske og spændingsfyldte betydning- og meningsdannende processer (Bakhtin, 1981, 1984; DiSalvo, 2022; Olesen et al., 2018; Manzini, 2016), grænsekrydsning og grænseobjekter mellem professioner, fagligheder og uddannelser (Akkerman & Bakker, 2011; Ryymin & Lamberg, 2022) samt tværprofessionel uddannelse i dialogiske og kommunikative perspektiver (Edwards, 2012; Holflod, 2023a; Reeves et al., 2017). Når projektet undersøger dynamisk sprog om flertydige fænomener på tværs af praksisfelter gennem dialogisk design, samarbejde og samskabelse, bliver dialog både til metode og genstand. I det følgende introducerer jeg dialogiske begreber og perspektiver, som danner afsæt for ovenstående og forstås som forskningsprojektets epistemologiske og sprogfilosofiske position. Mikhail Bakhtins dialogiske tilgang repræsenterer en tænkning om, hvordan betydning og mening skabes og udvikler sig. For Bakhtin er ikke bare sproget, men også livsverden og væren, dialogisk (Bakhtin, 1984: 293).

Dialog rækker ud over samtale og er grundlæggende social. Det er ikke blot verbalt og fysisk, men bredt forstået interaktioner med mange perspektiver, der udvikler nye indsigter. For Bakhtin er 'ytringer' den enkelte persons tale eller den konkrete kommunikative handling, mens 'stemmer' er de perspektiver, rationaler, diskurser, ideologier eller temaer, der ytres igennem. Dialog bliver således et gennemgående fænomen i relationer og samvær (Neergaard & Christensen, 2020). Centralt i dette er en forståelse af dialog og dialogiske relationer som dynamiske betydning- og meningsdannende mellemværender, der ikke kun eksisterer mellem mennesker, men influeres af stemmer fra fx materialiteter, rum og kulturelle produkter: 'I hear voices in everything and dialogic relations among them.' (Bakhtin, 1981: 169). Med dette adresseres en relationel og social ontologisk tænkning i Bakhtins dialogiske sprogfilosofi. Det implicerer en i projektet ontologisk orientering mod, at noget eller nogen hele tiden står i

forhold til noget andet eller nogle andre. En relationel ontologi anerkender en grundlæggende betingelse om, at vi er relateret - og at det er relationerne mellem fænomener, der er ontologisk relevante, ikke nødvendigvis fænomenerne i sig selv (Vega, 2021). Med dialogisk tænkning bliver det stemmerne i og mellem os - både menneskelige og ikke-menneskelige - der påvirker, betinger og skaber (Bakhtin, 1984). I forlængelse af dette kan en dialogisk epistemologi berøres: vi erkender og opfatter verden gennem sammenfiltringer af dialog, stemmer og perspektiver med mening som dynamiske, sociale og kontinuerlige tilblivelsesprocesser (Shotter, 2013; Wegerif, 2007).

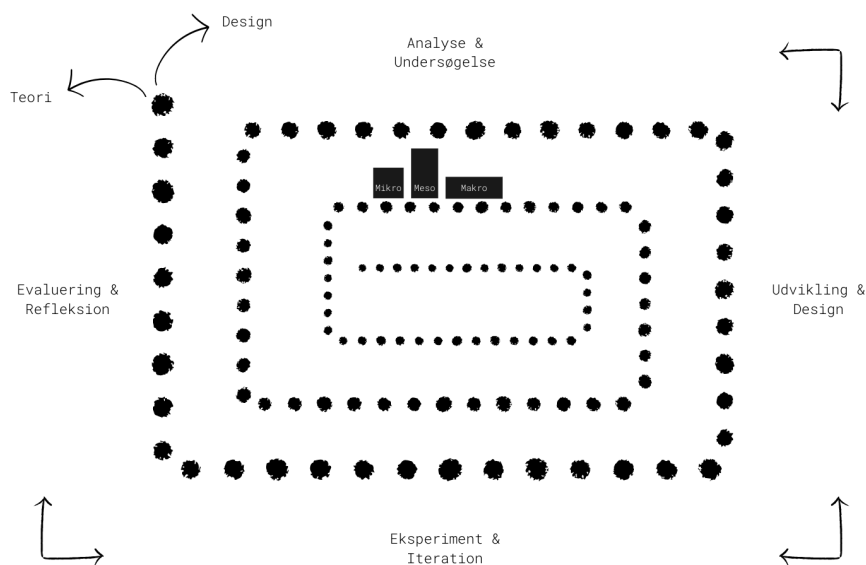
I dette forskningsprojekt anvender jeg forskellige centrale begreber til at undersøge forståelser og sprogliggørelser af legende tilgange til læring: dialog, stemme, flerstemmighed (polyfoni) samt centrifugale og centripetale kræfter. Dialog er et hverdagsbegreb, der konnoterer med direkte - ofte positive - samtaler mellem mennesker, men er i et dialogisk teoretisk perspektiv både mundtlig og skriftlig kommunikation, der er tæt forbundet med eksistens og relationer, idet dialog forudsætter at engagere sig i den anden, stille spørgsmål, lytte og respondere (Bakhtin, 1984; Beck, 2021; Dysthe, 1997). Dialogbegrebet er forbundet med et menneskesyn, hvor sprog ikke blot anvendes til at udtrykke sig selv, men for at kommunikere og være i dialog (Dysthe, 1997: 67), og hvor forskelle er dynamiske forandringskræfter i relationel betydningsdannelse på tværs af forskellige stemmer (Olesen et al., 2018: 18ff). Når jeg i denne afhandling undersøger og italesætter legende tilgange til læring, gør jeg det med en sensitivitet over for, at jeg ikke blot taler med mine egne ord, at jeg også taler med andres ord - og at jeg taler med manges ord på samme tid. Det er en dialogisk betingelse (Bakhtin, 1981; Wegerif, 2007). Det påvirker analyserne i afhandlingens publikationer, at jeg udvikler begreber og sprog at tænke, tale og handle med, men at det er foranderlige og flerstemmige begreber.

Flerstemmighed retter sig mod sprogets heterogenitet og at undersøge multiple stemmer - både eksplicite, implicite, dominerende og i periferien (Belova et al., 2008), som skaber en spændingsfyldt og mangfoldig ramme for interaktion. Flerstemmighed betegner imidlertid ikke kun sameksistensen af forskellige stemmer, men også de dialogiske interaktioner mellem dem (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1997). Her er centripetale og centrifugale kræfter centrale begreber til at udforske, hvordan sprog kontinuerligt er både centrerende og decentrerende - og altså i dialogisk spænding (Hong et al., 2017). Flerstemmighed konnoterer med diversitet, hvor dialogisk praksis indeholder forskellige stemmer og diskurser, der krydser hinanden samtidigt og derigennem muliggør betydningsdannelse (Tanggaard, 2009: 1500). I afhandlingen er dialog, stemmer, flerstemmighed og dialogiske spændinger relevante begreber at tænke og undersøge med, da sprog for leg og legende tilgange er notorisk flertydigt og multipelt (Sutton-Smith, 1997; Winther-Lindqvist, 2020; Øksnes, 2012), mens der samtidig kaldes på fælles sprog, begreber og kategorier i tværprofessionelt, tværinstitutionelt og grænsekrydsende samarbejde (Edwards, 2012; Gulløv, 2017; Rasmussen, 2017). Dialogisk tænkning bidrager i denne afhandling med både teoretiske og analytiske begreber, men det er også et fundamentalt epistemologisk afsæt, så dialog er en forudsætning for metodiske, empiriske og analytiske forskningsvalg. Projektets tilgange til designværksteder og interventioner er fx orienteret mod at

åbne dialogiske rum (Wegerif, 2007, 2013), der kan udvide og uddybe forskellige stemmer i empiriske situationer og undersøge flerstemmighed, mens dialogisk teori toner interviewmetoder (Tanggaard, 2009), designbaseret samskabelse (Olesen et al., 2018; Manzini, 2016) samt analyser af dialogiske og kreative spændinger (Hong et al., 2017; Mandell & Jelly, 2019). Dette præsenterer og diskuterer jeg i kapitel 3 og 4 om afhandlingens centrale teorier og begreber samt metodologiske og metodiske positioner.

## 1.4 Forskningsdesign og studier

Denne afhandling er baseret på tre empiriske studier med metodologiske afsæt i designbaseret forskning (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019) og komparative designeksperimenter (Brown, 1992; Krogh et al., 2015). Formålet med dette afsnit er at introducere til, hvordan jeg har tilgået og tilrettelagt designbaseret forskning i projektet (hvilket udfoldes og diskuteres i kapitel 4). Barab & Squire fremhæver, at uddannelse er et anvendt felt, hvori forskning har særlige forandringsintentioner om at skabe bestemte resultater (Barab & Squire, 2004), hvor designbaseret forskning er orienteret mod transformation af uddannelse gennem kollaborative innovationer (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005). Forskningsdesignet er indledningsvist orienteret mod bestemte amerikanske (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005) og nationale (Christensen et al., 2012) perspektiver på designbaseret forskning, hvilket under projektet udvikler sig til mere fleksible forståelser for at indfange kompleksiteter og bevægelser, der finder sted i designbaseret forskning. Nedenstående model (som uddybes i kapitel 4) udtrykker afhandlingens designbaserede forskningstilgang som en både iterativ og rekursiv udvikling i forskellige niveauer, der er ansporet af projektets teoretiske og empiriske indsigter såvel som kollaborative processer:



Figur 2: Model over afhandlingens designbaserede forskningstilgang

Inden de første samarbejder med praksis, har jeg foretaget forundersøgelser for at udforske og problematisere genstandsfelt og domæne samt kvalificere min forskningsdeltagelse i designbaserede forskningsprocesser. Det har jeg gjort gennem litteraturstudier, dokumentanalyser, interviews, observationer og deltagelse i udviklingsmøder, hvorfor forskningsdesignet kan fremstilles på følgende måde:

1. Teori-informeret og kontekstsensitiv forundersøgelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domæneundersøgelser gennem interviews, observationer, dokumentanalyser og litteraturreview</li> </ul>
2. Primære studier og iterationer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Designbaseret studie 1: Legende tværprofessionelt undervisningsforløb (2020-21)</li> <li>• Designbaseret studie 2: BA-Lab - tværprofessionelt legelaboratorium (2021-22)</li> </ul>
3. Kontekstsifte: Designbaseret studie 3 (2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refleksionsværksteder mellem pædagoguddannelse og læreruddannelse</li> <li>• Komparative designeksperimenter ved nationale og internationale universiteter</li> </ul>

*Tabel 2: Fremstilling af forskningsdesign*

Afhandlingens empiriske og analytiske fokus er, hvordan underviserne udvikler og udfolder et didaktisk og pædagogisk sprog for legende tilgange til læring i tværprofessionel samskabelse af uddannelse og undervisning - og hvordan de studerende oplever samarbejde i tværprofessionel og legende uddannelse. Det vedrører et kombineret og emergerende forskningsfelt og vidensområde, der ikke rummer veldefinerede hypoteser om, hvordan og på hvilke måder tværprofessionelt samarbejde i uddannelse influerer udvikling af og deltagelse i legende tilgange til læring. Derfor har forskningsdesignet været orienteret mod at fastholde en eksplorativ tilgang til, hvordan fænomenerne i fokus påvirker og udfordrer hinanden. Et eksplorativt undersøgelsesdesign implicerer fleksible tilgange til feltarbejde og at forfølge tilblivende muligheder og rum (jf. fx Kofoed 2007), hvor legende tværprofessionel uddannelse initieres og/eller udfoldes, som viser sig relevant for dette projekts forskning. I kapitel fire udfolder og diskuterer jeg forskningsdesignet som helhed og dets underliggende elementer og tematikker vedrørende metodologi, designbaserede faser og relationer derimellem, perspektiver på dialog, design og samskabelse, anvendte metoder i projektet, etnografiske og etiske perspektiver samt analysestrategier.

## 1.5 At publicere - og skrive kappe

Når man påbegynder sit ph.d.-forløb, må man tage stilling til, om man vil skrive en monografi eller en artikelbaseret afhandling. Mit valg af artikelbaseret afhandling har givet muligheder for at skrive artikler løbende, interagere med forskningsfeltet og kvalificere egen tænkning om forskning, teori, metoder og perspektiver. Det har været relevante muligheder for at få

fagfællebedømt og diskuteret arbejde løbende, blive inspireret (og kritiseret) af forskning såvel som praksis samt at lære af redaktions- og publiceringsprocesser. En artikelbaseret afhandling kan tilgås på mange måder, og der er en vis uklarhed forbundet med genren (Nygaard & Solli, 2020), hvilket bl.a. er affødt af institutionelle og formelle krav samt sociale og implicite forventninger (Mason & Merga, 2018: 1454-55). I et review af artikelbaserede afhandlinger på tværs af videnskabelige felter fremgår det, at det kritiske og centrale kriterium for denne type afhandling er at udvikle et helhedsorienteret narrativ baseret på forskningsartikler og kappe, selvom de tilgås og udfærdiges meget forskelligt (Mason & Merga, 2018: 1456). I reviewet diskuteres en variation af kappen, der indeholder tre distinkte kapitler om teori, metode og anvendelse indlejret mellem introducerende og konkluderende kapitler (Mason & Merga, 2018; Sanders, 2015), hvor artikler kombineres med uddybelser af og refleksioner over dem samt forskningsprojektet for at føre læseren gennem afhandlingen. Denne tilgang til artikelbaserede afhandlinger muliggør et reflekterende og narrativt rum til at adressere forskningsspørgsmål og -problemer samt hvordan forskeren har forholdt sig til dem.

I nærværende afhandling tilgår jeg kappen som *en reflekterende fremstilling og diskussion af forskningsresultaterne og -artiklerne, der gennem forskellige teorier, metoder og perspektiver behandler og besvarer afhandlingens forskningsspørgsmål og underspørgsmål*. Afhandlingen er dermed en antologi med artikler, der både overlapper og supplerer hinanden, men også adresserer forskellige dimensioner, aspekter og perspektiver (jf. kapitel 2). Når jeg tilgår kappen reflekterende, handler det om, at dens forskningsartikler er udtryk for bevægelser og udviklinger i valg og forståelse af teorier, metoder, analysestrategier samt tilgange til skrivning og forskning. Afhandlingens artikler udtrykker kontinuerlige erkendelser, empiriske løsninger, teoriudviklinger og projektforståelser. Intentionen er dermed at fremlægge og diskutere forskningsprojektets begrebslige, teoretiske, metodiske og analytiske udvikling og sammenhænge (Mason & Merga, 2018: 1464-65; Sanders, 2015) samt præsentere og diskutere forandringer og relationer i og mellem afhandlingens forskningsartikler - og undgå en sammenhæftning af artikler, som Nygaard & Solli fremhæver: “Here are my articles. Hope you like them! Looking forward to being a doctor ☺” (Nygaard & Solli, 2020: 5-6).

## 1.6 Systemiske og pandemiske betingelser

Ph.d.-forløbet begyndte i april 2020 under den første nationale nedlukning af institutioner og organisationer foranlediget af COVID-19. I dette afsnit beskriver jeg centrale udfordringer, begrænsninger og forandringer i dette projekts forskningsproces - særligt i lyset af COVID-19, men også relateret til systemiske og strukturelle betingelser og forandringer. Forskning og feltarbejde forandrede sig under pandemien og det kaldte på anderledes tænkning af forskningsdesign og -processer, kreative tilgange til at producere empiri samt forandrede måder at opbygge relationer til deltagere og praksis i et væld af uforudsigelige udfordringer (Krause et al., 2021: 2). For dette projekt betød det, at vitale forskningsaktiviteter såsom forundersøgelser, forskningsplanlægning og relationsopbyggelse forløb online. De første eksperimenter og

designbaserede studier ifm. det tværprofessionelle læringsrum foregik ligeledes online, mens en fuld iteration af det tværprofessionelle uddannelsesforløb blev aflyst i foråret 2021 - og de første studier og eksperimenter i projektet var påvirket af afstandskrav, mellemmenneskelig og strukturel usikkerhed samt omskiftelige planer. Da mit forskningsfokus er tværprofessionelt - og altså på tværs af praksisfelter og grænser i uddannelse - har det været yderligere besværliggjort; blandinger af hold og grupper var det første til at blive lukket ned og det sidste til at blive åbnet op igen.

Når jeg reflekterer over forskningsprojektet i den pandemiske kontekst, bemærker jeg, at halvdelen af projektets treårige forløb har været påvirket af COVID-19 og dertilhørende betingelser, strukturelle udfordringer og forandringer af projektvilkår. Som tidligere beskrevet forstår jeg mit forskningsdesign som eksplorativt og fleksibelt - og alligevel systematisk, hvilket både har at gøre med generelle tilgange til at tilrettelægge og gennemføre designbaseret forskning såvel som situationelle og kontekstuelle begrænsninger, som nedlukninger og restriktioner medførte. En afledt effekt af projektets indledende begrænsede adgang til praksis har bl.a. været at foretage flere interviews og observationer, samt tidligt indarbejde digitale teknologier som empiriske ressourcer. I projektførelsen har en anden løbende udfordring været konstante politiske og strukturelle diskussioner af nye uddannelsesreformer og uddannelsesbekendtgørelser, som har påvirket de kollaborative forskningsprocesser. Når den ene førnævnte iteration af det tværprofessionelle undervisningsforløb blev aflyst, var det således en kombineret forandring af pandemiske begrænsninger og strukturel usikkerhed: man vidste simpelthen ikke, om de pågældende fag ville eksistere på samme måde i den nære fremtid. Omskifteligheden og forandringerne førte også til erkendelsesmæssige udviklinger, såkaldte abduktive spring. Abduktion som tilgang til empirisk analyse behandler jeg i kapitel 4, så i dette afsnit vil jeg bemærke, at usikkerheden også foranledigede kontinuerlige kvalificerede gæt og videnskabelige hypoteser ud fra det, jeg observerede - i tekster, interviews og observationer - og senere i interventioner og samarbejder. Det har påvirket min tilgang til designbaseret forskning - og intra-pandemisk forskning - ved at tilgå det mere eksplorativt og integrativt. De kontinuerlige udforskninger har derfor influeret udvikling af både teori og design - og det forstår jeg i et abduktivt perspektiv, hvori det først er, når vi har forestillet os, hvad der er muligt, at vi systematisk kan udvikle, afprøve og undersøge det mulige i dialog og samarbejde med praksis om det (Veen, 2020).

## 1.7 Læsevejledning

Målet med denne kappe er at formidle et samlet narrativ over afhandlingens publikationer og deres respektive bidrag samt udfolde og diskutere teoretiske, metodiske og analytiske perspektiver. Kappen er struktureret i seks kapitler, hvor artiklerne er vedlagt som appendiks.

I **første** kapitel har jeg introduceret og rammesat afhandlingen med de relevante forskningsfelter, deres sammenhænge og hvordan det fører til dens forskningsspørgsmål. Kapitlet er derfra en introduktion til afhandlingens forskningsdesign, dialogiske basering, refleksioner

over at udføre en artikelbaseret afhandling samt pandemiske og strukturelle påvirkninger af forskningsprocesser og gennemførelse af ph.d.-forløbet.

I **andet** kapitel præsenterer og sammenfatter jeg afhandlingens syv forskningsartikler. I kapitlet præsenterer jeg dem enkeltvist og tydeliggør deres respektive hovedbidrag til afhandlingen specifikt og forskning generelt. Fire artikler er skrevet til engelsksprogede internationale tidsskrifter, mens tre er skrevet til danske tidsskrifter samt en antologi – og alle artikler er samlet i kappens appendiks.

Kappens  **tredje** kapitel handler om de primære teoretiske perspektiver, som har influeret projektets undersøgelser. Det indleder jeg med teoretiske og filosofiske perspektiver på leg til at udfolde legende tilgange i videregående uddannelse. Herfra beskrives og diskuteres afhandlingens perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i praksis og uddannelse, på grænser og grænsekrydsning, på (legende) objekter i kommunikative og kollaborative sammenhænge, forståelser af pædagogisk samskabelse i dialogiske perspektiver samt spændinger i samskabende forskning og udvikling.

I **fjerde** kapitel udfolder og diskuterer jeg afhandlingens perspektiver på designbaseret forskning gennem metodologiske forståelser, inspirationer og udviklinger. Herfra diskuteres afhandlingens videnskabsteoretiske forståelser og positioner mellem pragmatisme, dialogisk epistemologi og relationel ontologi samt beskrivelser af og refleksioner over forskningsprojektets anvendte metoder til empirisk produktion. Til sidst i kapitlet diskuteres etnografiske inspirationer, etiske problemstillinger, forskningskvalitet samt tilgange til bearbejdning og analyse af empiri.

**Femte** kapitel er en diskussion af afhandlingens grundanalyser, hvor jeg foretager komparative læsninger af resultater fra afhandlingens artikler. Når jeg italesætter analyserne som komparative, handler det om analytiske og diskuterende sammenligninger mellem forskningsfelter, undersøgelser og forskningsspørgsmål. Kapitlet er struktureret i fire dele, der hver adresserer et underspørgsmål i afhandlingen.

**Sjette** kapitel er en afsluttende konklusion på forskningsprojektet med opsamlende og kritiske perspektiver på dets resultater og bidrag. I dette kapitel fremstiller jeg afhandlingens teoretiske og praktiske bidrag forbundet med legende tværprofessionel uddannelse og udfolder forskningsprojektets originalitet samt aktualitet for de forskningsfelter, projektet befinder sig mellem. Kappen afsluttes med anbefalinger til fremtidig forskning og udvikling.

## KAPITEL 2: SAMMENFATNINGER AF ARTIKLER

Denne afhandling er baseret på syv forskningsartikler, som gennem forskellige teoretiske og metodiske perspektiver samt analytiske nedslag og opmærksomheder bidrager til at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål og underspørgsmål. Artiklerne tematiserer forskellige underspørgsmål, så en artikel kan fx både undersøge sprog for legende tilgange til læring og derefter diskutere konsekvenser for designbaseret samskabelse. Når afhandlingens artikler er inspireret af forskellige teorier, metoder og forståelser, er der således ikke et gennemgående teori- og metodeapparat. I relation til designbaseret forskning kan det betragtes som at arbejde metodisk fleksibelt, integrativt og med domæne-specifikke tilgange (Wang & Hannafin, 2005), der samtidig er kontekstsensitiv over for perspektiver, samarbejde og samskabelse har hidbragt. I et dialogisk øjemed er det udtryk for, at afhandlingen gengiver mange forskellige stemmer fra læreruddannelsen og pædagoguddannelsen, fra forskningsfelter og fra de kontekster og situationer, jeg har bevæget mig ind i og ud af - og et ønske om at udfolde forskellige stemmer (Wells et al., 2021).

Den første artikel i afhandlingen er et systematisk forskningsoverblik, der undersøger sammenhænge mellem forskningsprojektets tre fagområder: videregående uddannelser, legende tilgange til læring og samarbejde på tværs af fagligheder og professioner. De seks efterfølgende artikler er teoretisk-empiriske artikler, der betoner forskellige analytiske vinkler, teorier og metoder, selvom de fastholder et gennemgående metodologisk afsæt i designbaseret forskning såvel som dialogiske teoriperspektiver. I sammenfatningerne af de syv artikler beskriver jeg først konteksten for publicering (tidsskrift, antologi eller konference), samt faktorer med betydning for publicering. Det er ikke en udtømmende gennemgang af redaktionelle processer, men hvor det har været et centralt element af forskningsprocessen, fremhæver jeg det. Efter det kontekstuelle afsæt beskrives forskningspublikationernes baggrund, formål, metode og resultater. Sammenfatningerne af artiklerne har til formål at opsummere afhandlingens artikler samt beskrive deres bidrag til forskning *generelt* og afhandlingen *specifikt*. Den følgende tabel sammenfatter de syv artikler, deres publikationsdata samt forskningsspørgsmål og bidrag til afhandlingen.



Titel / Forfatter	Artikelfokus	Bidrag	Tilknytning til afhandlingens forsknings-spørgsmål (1 og 2)
1 Hoiflod, K. (2022) Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, <i>Journal of Further and Higher Education</i> , DOI: 10.1080/0309877X.2022.2142101	Litteraturreview af karakteristika, potentialer og udfordringer i koblingen mellem grænsekrydsende samarbejde og legende tilgange til læring og pædagogik i videregående uddannelser.	Fire tværgående temaer om sprog for legende tilgange, legende pædagogiske kvaliteter, legende og kollaborativ læring og pædagogik samt legende begrænsninger, der fører til en konceptuel syntese.	X
2 Hoiflod, K. (2023). Legende lærer? Nye muligheder i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen. In Knudsen H., Kristensen, J.-E. & Bundgaard, J. (red.) <i>Leg på Spil - i pædagogik og uddannelse</i> . Akademisk Forlag: København.	Designbaseret undersøgelse af underviseres forståelser og italesættelser af legende tilgange til læring ved lærer- og pædagoguddannelsen samt hvordan legende tilgange til læring påvirker studerendes tværprofessionelle samarbejde.	Sproglige spændinger i under visernes udvikling af legende tværprofessionel uddannelse samt objekters muligheder i studerendes samarbejde mellem uddannelser.	X
3 Hoiflod, K., (2022). Voices of Playful Learning, <i>The Journal of Play in Adulthood</i> 4(1), 72-91. DOI: https://doi.org/10.5920/jpa.1007	Designbaseret undersøgelse af hvordan legende tilgange til læring udfolder sig sprogligt på tværs af professionsrettede og uddannelsesmæssige grænser i videregående uddannelse.	Et dialogisk stemme-begreb (eksperimentelle, affektive og relationelle perspektiver) samt spændinger i legende tværprofessionel uddannelse.	X
4 Hoiflod, K., & Berg, M. S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. <i>Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift</i> , 17(33). DOI: https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.131907	Designbaseret undersøgelse af, hvordan studerende oplever legende tilgange i tværprofessionelle læringsrum og hvordan det influerer samarbejde mellem uddannelser, fagligheder og professioner.	Studerende etablerer nye materielle, kommunikative og kropslige deltagelsesmuligheder i legende tværprofessionel uddannelse.	X
5 Hoiflod, K. (2022) Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (red.), <i>DRS2022: Bilbao, 25 June - 3 July, Bilbao, Spain</i> . DOI: https://doi.org/10.21606/drs.2022.282	Designbaseret undersøgelse af hvordan legende tilgange til læring begræbssiggøres og udtrykkes i tværprofessionelt samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelse – og hvordan dialog influerer og har konsekvenser for samskabelse af legeeksperimenter.	Designbaseret forskning kan udvides som dialogisk samskabelse og design, hvor forskerrollen samt fenomenal flerstemmighed medierer grænsekrydning mellem uddannelser.	X
6 Hoiflod, K. (2023, udsendt). Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects. <i>The Journal of Play in Adulthood</i> .	Designbaseret undersøgelse af hvordan legende samskabelse af objekter påvirker samarbejde og kommunikation på tværs af grænser i studerendes læringsoplevelser i tværprofessionel uddannelse.	Når studerende skaber, udvikler og leger med objekter, bliver de kommunikative og affektive relationsobjekter til at forbinde professionsuddannelserne.	X
7 Hoiflod, K. (2023, i tryk). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. <i>Tidsskrift for Uddannelsesforskning</i> .	Designbaseret undersøgelse af hvordan legende samarbejdsformer påvirker studerendes oplevelser af tværprofessionel uddannelse – og hvilke potentialer og udfordringer det har for lærer- og pædagoguddannelsen specifikt og videregående uddannelse generelt.	Legende tværprofessionel uddannelse kan udvikles og forstås i lyset af en relationel pædagogik, der befordrer samarbejde, socialisering og relationsdannelse mellem pædagog- og læreruddannelsen.	X

Figur 3: Fremstilling af afhandlingens artikler – fokus, bidrag og relation til forskningsspørgsmål

## 2.1 Artikel 1: Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review

Holfod, K. (2022). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, *Journal of Further and Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>

### Kontekst

Denne artikel er skrevet i starten af forskningsprojektet, og har været indsendt til flere internationale tidsskrifter. I tidsskrifter om leg fandt redaktioner temaet for generelt, mens tidsskrifter omkring videregående uddannelse fandt det for specifikt til 'higher education'. Disse processer med indsendelser, afslag, feedback, revisioner, justeringer af 'scope and aim' samt samtaler med redaktioner betragter jeg som lærerige, da de gav erfaringer med at indsende til internationale tidsskrifter og de eksplicite og implicite forventninger og processer, der opereres under.

### Baggrund & Formål

I de seneste 10-15 år har legende tilgange til læring været et voksende fænomen i uddannelsesforskning og -praksis. Artiklen udvider dette med perspektiver på samarbejde mellem videregående uddannelser. I forskningsfeltet omkring legende videregående uddannelse fremhæves det, at det er et felt med begrænset filosofisk, sproglig og teoretisk tyngde (fx Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018), hvorfor et anliggende for denne artikel er at præsentere et forskningsoverblik samt udvikle et begrebsligt rammeværk gennem tematiske læsninger af inkluderede artikler. Artiklens formål er at undersøge, hvordan samarbejde på tværs af faglige og professionelle grænser karakteriseres og udfolder sig i konteksten af legende videregående uddannelse, og dermed både professionshøjskoler og universiteter, i et internationalt perspektiv. Artiklen syntetiserer fagfællebedømte forskningsstudier og diskuterer pædagogisk-didaktiske anvendelsesmuligheder og implikationer for videregående uddannelse.

### Metode

Artiklen er et litteraturreview med en narrativ rammesætning samt integrative og syntetiserende strategier. De indledende bloksøgninger og afgrænsninger genererede et tekstkorpus på 561 artikler, som blev reduceret gennem screening af abstracts og titler, fuldtekst-læsning af publikationer samt inklusions- og eksklusionskriterier. Det resulterede i tematiske analyser af 19 fagfællebedømte artikler. I fagfællebedømmelsen blev jeg bedt om at udvide søgeprotokollen i både tid og omfang, der på daværende tidspunkt var fra 2010-2020 i udvalgte databaser. Det resulterede i to justeringer. Dels blev protokollen ændret til 2010-2022 i samme databaser - og dels håndsorterede jeg de samlede bidrag i tre udvalgte internationale tidsskrifter (inden for legeforskning) for at identificere flere artikler jf. de i artiklen opstillede kriterier.

## **Resultater**

I artiklen fremstilles fire temaer på tværs af de 19 artikler. Det første tema handler om, hvordan *leg og det legende* udfoldes sprogligt og begrebsligt i teoretiske, praktiske og uddannelsesrettede perspektiver. Jeg viser, at feltet er teoretisk spredt og begrænset med få fælles afsæt. Det andet tema illustrerer *legende og pædagogiske kvaliteter* særligt relateret til *kollaborativ kreativitet, motivation og glæde* samt perspektiver på tillidsfuldt samarbejde og videnskabelse i erfaringsbaserede og affektive læreprocesser. Det tredje tema viser, hvordan *legende perspektiver forbindes med kollaborative og erfaringsbaserede læreprocesser* såvel som pædagogiske perspektiver på videregående uddannelser. Det fjerde tema belyser *begrænsninger og barrierer* i pædagogik og uddannelse forbundet med strukturelle, kulturelle og praktiske elementer samt diskussioner af erfaringer, følelser og positioner i grænsekrydsende samarbejder.

## **Bidrag**

Artiklens selvstændige bidrag er et begrebsligt rammeværk for legende og tværgående samarbejde i videregående uddannelse med analytiske synteser til at informere fortsat udvikling af legende videregående uddannelse *generelt* og på tværs af videregående uddannelser *specifikt*. Denne artikel bidrager til at udvide og sprogliggøre forsknings- og udviklingsfeltet i legende videregående uddannelse. Artiklens forskningsbidrag til afhandlingen er at illustrere sprog og begreber omkring legende tilgange til læring i grænsekrydsende situationer og kontekster - og disses karakteristika, resultater og effekter i videregående uddannelse, hvad etablerede et videnskabeligt fundament for afhandlingens senere publikationer.

## 2.2 Artikel 2: Legende let? Nye Mulighedsrum i Legende Samarbejde mellem Pædagog- og Læreruddannelsen

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.

### Kontekst

Denne artikel er et kapitel til en dansk antologi ('Leg på Spil - i pædagogik og uddannelse') med kritiske læsninger af, hvorfor og hvordan leg aktualiseres og sættes i spil i pædagogik og uddannelse. Skriveprocessen begyndte i 2020 og antologien blev udgivet i vinteren 2023 - og det var dermed en længere skrive- og udgivelsesproces.

### Baggrund & Formål

I kapitlet tager jeg afsæt i den tværprofessionelle fordring i velfærdssamfundet, som ligeledes materialiserer sig i professionsuddannelserne, der skal forberede på tværprofessionelt samarbejde i praksis. Samtidig er legende tilgange til læring et fænomen i professionsuddannelserne, hvor jeg som forsker blev inviteret med til at udvikle, gennemføre og evaluere et legende og tværprofessionelt undervisningsforløb mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Kapitlets formål er dobbelt: dels undersøger og diskuterer jeg, hvordan underviserne i udvikling, gennemførelse og evaluering af et legende og tværprofessionelt undervisningsforløb forstår og italesætter legende tilgange til læring i teoretiske, praktiske og professionsrettede perspektiver - og dels undersøger jeg, hvordan studerende oplever legende samarbejde og deltagelse på tværs af professionsuddannelser.

### Metode

Kapitlet undersøger første iteration af et designbaseret studie med samskabelse af didaktiske design og legeeksperimenter til et tværprofessionelt undervisningsforløb samt gennemførelse og evaluering af interventioner - og det eksemplificerer projektets første dialogiske og objektorienterede analyser. Det empiriske materiale består af lydoptagede og transskriberede interviews med undervisere - før og efter udvikling og interventioner - samt designværksteder og evalueringer. Derudover anvender kapitlet empirisk materiale som observationer og feltnoter fra interventioner samt studerendes skriftlige refleksioner over legende tværprofessionelt samarbejde i uddannelse.

### Resultater

Analyserne viser, at underviserne forstår og taler om legende tilgange til læring på forskellige måder: gennem forskellige erfaringer, praksisser, teorier og 'stemmer'. Stemme-begrebet bliver et centralt dialogisk afsæt for at vise, hvordan multiple ideologier, værdier, tematikker og diskurser i samspil udgør fortællinger om legende tilgange til læring på tværs af

professionsuddannelser - og hvordan der samtidigt optræder modsatrettede længsler efter sproglig fælleshed og forskellighed. Underviserne beskriver udfordringer ved at navigere i samskabelse af legende tilgange til læring, når fænomenet er plastisk og flertydigt. Kapitlet viser dertil, at studerende oplever legende samarbejde befordrende, hvad eksemplificeres i deres objektmedierede læreprocesser og refleksioner, der muliggør nye kommunikative strategier og anderledes deltagelsesmuligheder. En central pointe er imidlertid, at legende samarbejde opleves både forløsende for deltagernes professionsviden og -identitet, men også muliggør opløsninger af faglighed og identitet.

### **Bidrag**

Kapitlet bidrager med at eksemplificere anvendelsesmuligheder, begrænsninger og implikationer i legende tværprofessionel uddannelse gennem empiri-drevne analyser af, hvordan legende tilgange til læring udfolder sig sprogligt mellem samtidige ønsker om fælleshed og forskellighed. I kapitlet analyserer jeg, hvordan objekter og materialer i legende processer befordrer de studerendes tværprofessionelle samarbejdsformer - og hvordan de skaber dialogiske grænseobjekter i deres kreative og kollektive formgivning af materialer. Kapitlet bidrager med at besvare elementer af forskningsspørgsmålet samt dele af de første to underspørgsmål. Derudover har det været en guidende undersøgelse for andre dele af forskningsprojektet ved fx at anvende refleksionstekster som empirisk metode, diskutere objektmedieret kommunikation og refleksion i legeeksperimenter og didaktiske design samt udfolde dialogiske læsninger af legende tilgange til læring som flerstemmig fænomen mellem professionsuddannelserne.

## 2.3 Artikel 3: Voices of Playful Learning - Experimental, Affective and Relational Perspectives across Social Education and Teacher Education

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

### Kontekst

Artiklen er publiceret i det internationale tidsskrift *The Journal of Play in Adulthood* efter en publikationsproces fra indsendelse i december 2021 til publikation i marts 2022. Tidsskriftet er en relevant og aktuel publiceringskanal, da det indeholder bidrag og særnumre fra prominente forskere i feltet omkring legende videregående uddannelse.

### Baggrund & Formål

Artiklen tematiserer, hvordan legende tilgange til læring begrebsliggøres og kommunikeres af undervisere på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Inspireret af dialogisk teori undersøger jeg 'stemmer' i samarbejde om udvikling og evaluering af legende tværprofessionel undervisning - og diskuterer, hvordan dialogiske spændinger udfolder sig i relation til samtidige ønsker om strukturer og åbenhed. Det har afsæt i forskningsantagelser inden for legende videregående uddannelse om, at der mangler sproglige fundamentet i udvikling og kvalificering af legende tilgange til læring og dets anvendelsesmuligheder samt implikationer for videregående uddannelse. Artiklens anliggende er at udforske og udvide et didaktisk og pædagogisk sprog for legende tilgange til læring samt udvikle et begrebsligt rammeværk.

### Metode

Artiklen anvender empirisk materiale fra de første to iterationer af afhandlingens to designbaserede studier, dialogiske interviews med undervisere samt studerendes skriftlige refleksionstekster om karakteristika ved legende tilgange til læring. I artiklen udvikles min deltagelse i designbaseret forskning som et samspil mellem eksperimentelt samarbejde (med deltagerne som epistemiske partnere) og kortvarige etnografier. Den analytiske bearbejdning af empiri er guidet af refleksiv tematisk analyse, hvormed jeg som aktivt forskersubjekt konstruerer temaer. Det er i artiklen en dialogisk og analytisk pointe, at først når de empiriske "stemmer" kommer til udtryk, er det meningsfuldt at udfolde og diskutere dem teoretisk. Her anvender jeg legeteori og teoriperspektiver på legende videregående uddannelse samt begreber omkring spændinger og modsætninger fra Bakhtin (1981), Løgstrup (1961), Rosa (2020) og Ziehe (2004).

### Resultater

I artiklen fremanalyserer jeg tre centrale 'stemmer' i legende tilgange til læring på tværs af uddannelsesgrænser, som forbindes til mangfoldige karakteristika, aktiviteter og processer samt til fælles perspektiver, der knytter stemmerne sammen, selvom de opretholder deres forskelligheder. De tre stemmer konstrueres som *eksperimenterende*, *affektive* og *relationelle*

perspektiver, og jeg viser i diskussionen, at underviserne oplever det modsætningsfyldt - endda paradoksalt - at samarbejde om og forene legende tilgange til læring med videregående uddannelsesformer, hvor der optræder en række spændinger mellem 1) sprogets centripetale og centrifugale kræfter, 2) æstetiske og funktionelle perspektiver på leg, 3) strukturer og anti-strukturer, 4) legs approprierende karakteristika uddannelsesmål, 5) formløshed i relation til retning i pædagogisk udvikling samt 6) det ukontrollerbare i legende og dialogiske processer modsat længsler efter kontrol og løsninger.

### **Bidrag**

Artiklens centrale bidrag er begrebslig udvikling af tværprofessionelle legende tilgange til læring i videregående uddannelse ved at forbinde empiri-drevne analyser af dialogiske stemmer med teoretiske diskussioner. Et andet bidrag er diskussionen af teoretiske implikationer og praktiske anvendelsesmuligheder ved at karakterisere legende tilgange til læring som ikke blot flertydigt og dynamisk, men også flerstemmigt - og som foranderligt grænseobjekt (Star, 2010). I forhold til forskningsprojektet er artiklens hovedbidrag dels en analytisk fremskrivning af markante 'stemmer' om legende tilgange til læring på tværs af uddannelser og dermed et pædagogisk og didaktisk (fælles) sprog til videre undersøgelser og udviklinger, og dels en teoretisk-analytisk udvidelse af dialogisk samskabelse i forskningsprojektet rettet mod at anvende og problematisere åbenheden, multipliciteten og spændingerne i uddannelsesudvikling.

## 2.4 Artikel 4: Co-Creating Playful Learning Designs for Interprofessional Higher Education: Dialogic Perspectives on Design-Based Research

Holflod, K. (2022) Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (red.), *DRS2022: Bilbao, 25 June - 3 July, Bilbao, Spain*. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2022.282>

### Kontekst

Artiklen er en del af *proceedings* fra konferencen ved Design Research Society i Bilbao, Spanien, 2022 – og det tematiske spor “Understanding Play - Designing for Emergence”.

### Baggrund & Formål

I artiklen undersøger jeg samarbejde og samskabelse i designbaseret forskning omkring udvikling af legende tilgange til læring på tværs af uddannelser. Artiklen er ansporet af at undersøge samskabelse og dialog i designbaseret forskning og har som formål at udfolde og udvide sprog og begreber om legende tilgange til læring og derfra undersøge dialogiske betydninger, muligheder og udfordringer i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Hvor første del af artiklens analyser udvider og eksemplificerer stemme-begrebet (artikel 3), er anden del af analysen rettet mod at undersøge og diskutere dialogiske perspektiver på designbaseret forskning mellem uddannelser med mål om metodologisk udvidelse.

### Metode

Artiklen anvender empirisk materiale fra de første to iterationer af afhandlingens to designbaserede studier med 15 interviews og 12 designværksteder, der er teoretisk guidet af dialogiske perspektiver på interviews (Tanggaard, 2009) samt udvikling og samskabelse (Olesen et al., 2018) ved at åbne, udvide og uddybe stemmer (Wegerif, 2007) i samskabende processer som potentialer for generativt samarbejde. Målet er at udforske fænomenal og begrebslig flerstemighed og flertydighed som spændingsfyldt vilkår og mulighedsrum for samskabelse af tværprofessionel undervisning og uddannelse.

### Resultater

I artiklen viser jeg, at legende tilgange til læring udfoldes som både bestemte og dynamiske sproglige kategorier i eksperimenterende, affektive og relationelle perspektiver. Her udvider jeg tidligere analyser for skabe kontekstuel afsæt for nye dialogiske analyser af spændinger og grænseskrydsninger i samarbejde og samskabelse. Artiklens resultater belyser, at betydningsdannelse er dynamisk og relationel, når det udvikles i kulturelt og kontekstuel situerede udviklingspraksisser. Artiklen viser videre, at dialogiske modsætninger kan muliggøre kreative spændinger og progressivt samarbejde om pædagogisk tænkning og didaktisk innovation. Med



andre ord kan dialogiske og kreative spændinger katalysere udvikling og nyskabelse - og enighed i tværgående samarbejde bliver derfor ikke nødvendigvis et mål. Artiklens resultater viser, at underviserne oplever grænsekrydsninger mellem uddannelser som komplicerede elementer i tværprofessionel samskabelse af uddannelse, men at flertydighed og flerstemmighed - begrebsligt og fænomenalt - ved grænsen mellem praksisfelter kan skabe muligheder for grænsekrydsende samarbejde, hvor noget (her legende tilgange til læring) ser forskelligt ud fra hver side af grænsen og bliver et grænseobjekt. I disse processer bliver forskeren medierende bindeled mellem grænser, som kan understøtte transformationer af nye og delte grænsepraksisser.

### **Bidrag**

Artiklens bidrag til forskningsfeltet er at udvide legende tilgange til læring som et både flerstemmigt og flertydigt fænomen præget af multiple pædagogiske, didaktiske og legeteoretiske stemmer, som bliver til i og har konsekvenser for designbaseret samskabelse. Derudover udforskes og diskuteres dialogisk design med en betoning af 'flerstemmig enighed' (introduceret i artikel 2) som et begreb og mulighedsrum for grænsekrydsende samskabelse. Gennem kontinuerlige undersøgelser af forskelligheder og uenigheder, kan der skabes rum for samskabelse, der ikke handler om at finde konsensus, men om at udforske, lytte til og dele perspektiver som veje til generativt samarbejde om legende tværprofessionel uddannelse. Artiklen bidrager til forskningsprojektet ved at udfolde og udvikle metodologiske perspektiver på designbaseret forskning gennem dialogisk teori og ved at demonstrere kommunikative muligheder og udfordringer i grænsekrydsende samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse.

## 2.5 Artikel 5: Materialitet, Kropslighed og Kommunikation i Legeeksperimenter på Tværs af Uddannelser

Holflod, K., & Berg, M. S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33). DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.131907>

### Kontekst

I 2021 blev en tidlig version af artiklen præsenteret til Dansk Universitetspædagogisk Netværks konference med temaet "Nærhed og Nysgerrighed". Den blev senere en artikel i et temanummer om "Pædagogiske Eksperimenter" i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.

### Baggrund & Formål

Formålet med denne artikel er at undersøge og diskutere studerendes oplevelser af legende samarbejde omkring udvikling af deres bachelorprojekter i det tværprofessionelle legelaboratorium, BA-Lab. Derudover præsenterer og diskuterer vi designprincipper for BA-Lab som et pædagogisk og didaktisk fælles sprog for samskabende udvikling mellem professionsuddannelser og mellem forskere og praktikere. Da første iteration af studiet blev påvirket af nedlukninger og restriktioner pga. COVID-19, er den gennemført online med tre it-didaktiske design, mens anden iteration er gennemført i det lokale PlayLab. Siden da er BA-Lab udviklet og gennemført i tre yderligere iterationer.

### Metode

I artiklen analyserer vi empirisk materiale fra interventioner med seks didaktiske design udviklet og gennemført over to iterationer af BA-Lab - og vi udfolder og diskuterer studerendes oplevelser af legeeksperimenter inspireret af kreative, æstetiske og sociale omgange med materialer, rum og relationer. I artiklen begrebsliggøres designeksperimenter som didaktiske design og legeeksperimenter rammesat af designbaseret forskning. I samskabelse af eksperimenter udvikles forskning og praksis som epistemiske partnerskaber i eksperimentelt samarbejde, hvor fællesskabet kollaborativt identificerer, problematiserer og skaber 'felten' sammen (Estallega & Criado, 2018). Artiklen anvender empirisk materiale fra deltagende observationer, feltnoter, studerendes refleksionstekster, billeddokumentation af materielle konstruktioner samt evalueringer med studerende og undervisere.

### Resultater

Artiklens analyser viser, at BA-Lab som en række didaktiske design og legeeksperimenter skaber nye rum for deltagelse og handling i studerendes tværprofessionelle uddannelsessamarbejde ved at muliggøre anderledes kollektive refleksioner om faglig, teoretisk og analytisk udvikling af deres BA-projekter. Det udfolder sig i legende rammesætninger af undervisning og samarbejde – et i fællesskab forhandlet 'legerum', som muliggør dialog samt at udforske og

konfigurere roller mellem deltagerne fra uddannelserne. Artiklen viser dertil, at det er udfordrende at skabe et legende undervisningsrum, men når det lykkes, erfarer de studerende at blive kropsligt nærværende og reflekterende, men også at være i et muligt sårbart rum mellem kommunikative, dialogiske og kropslige udtryk. Til slut illustrerer analysen, at materielle og sociale interventioner inspireret af konstruktionslege kvalificerer studerendes samarbejde; deres samskabte objekter medierer samarbejdet og udvikles som fælles referencerammer.

### **Bidrag**

I et litteraturreview af materialitet og rum i legende tilgange til læring fremhæver forfatterne en mangel på forskningsbidrag - både generelt og særligt i forhold til professionsuddannelser – som viser og diskuterer materialers betydninger for deltagelse, læreprocesser og hvordan det er forbundet med teoretiske, metodiske og faglige diskussioner (Jørgensen et al., 2022). Denne artikel viser, at legeeksperimenter med materialer og objekter i tværprofessionelle uddannelseskontekster påvirker studerendes deltagelse og samarbejde, og reflekterer over dets betydninger for undervisning. I artiklen fremhæver vi, hvordan sociale, kreative og æstetiske tilgange i legende rammesætninger kan kvalificere samarbejde og grænsekrydsninger samt muliggøre et både fagligt og sårbart relationelt rum.

Artiklens bidrag til afhandlingen er resultater om, hvordan studerende oplever legende tværprofessionel uddannelse som et både kommunikativt, materielt, kropsligt og relationelt rum. Artiklen udtrykker dertil udviklinger i projektets objektforståelse, som ikke alene knyttes an til objektmedieret kommunikation og refleksion, men også artikuleres som kultur- og betydningsbærende sanselige grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Turkle, 2011), de studerende skaber sammen i eksplorative, kollaborative og legende processer. Derudover er artiklens bidrag til afhandlingen at diskutere designprincipper som et dynamisk fælles sprog for designbaseret samskabelse - at både designprincipper og de studerendes fælles legeobjekter kan forstås som grænseobjekter, der forbinder professionsuddannelserne og muliggør samarbejde ved at facilitere kommunikation.

## 2.6 Artikel 6: Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects

Holflod, K., (2023b). Objects-To-Relate-With, *The Journal of Play in Adulthood* 5(1), 46-60. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.1259>

### Kontekst

I 2022 deltog jeg i Playful Learning Conference i Leicester, England, med en interaktiv paper-præsentation om legende videregående uddannelse og tværprofessionel samskabelse af objekter. Har modtaget jeg en opfordring til at bidrage med en artikel til et særnummer fra konferencen i *The Journal of Play in Adulthood*. Artiklen er aktuelt i fagfællebedømmelse.

### Baggrund & Formål

Formålet med artiklen er gennem empiriske analyser at fremstille et pædagogisk og praktisk bud på, hvordan objekter skaber muligheder, udfordringer og betingelser i legende tværprofessionel uddannelse. Objekter i legende perspektiver er berørt i afhandlingens tidligere artikler (fx artikel 2 og 5) og udvikles her som æstetiske, sanselige og medierende objekter (Akkerman & Bakker, 2011; Turkle, 2011; Roos, 2006; Star & Griesemer, 1989), når det er noget, man leger med sammen, og når det er noget, man skaber sammen med andre. I artiklen diskuterer jeg, hvordan objekter bliver relationelle samtale- or refleksionsværktøjer forbundet til personlige og kollektive erfaringer, oplevelser og sansninger, der influerer og fremmer samarbejde mellem professionsuddannelser.

### Metode

Artiklen inddrager empirisk materiale fra to iterationer af det tværprofessionelle forløb og tre iterationer af BA-Lab med fokus på konkrete legeeksperimenter, der tematiserer samskabelse af og leg med objekter på tværs af professionsuddannelserne. Det empiriske materiale er baseret på studerendes skriftlige refleksionstekster, teoretiseret som introspektiv og retrospektiv erkendelsesskrivning, men inddrager sekundært materiale fra observationer og feltnoter. I artiklens præsentation af metodologi og metode udfoldes designbaseret forskning som et dialogisk og pragmatisk anliggende. Her er samskabelse forbundet med relationel betydningsdannelse som dynamisk, flerstemmig og spændingsfyldt samt orienteret mod sociale transformationer af praksis, hvilket illustrerer en udvikling i forskningsprojektets metodologi koblet til 'educational design research' og (komparative) designeksperimenter.

### Resultater

Artiklen viser gennem tre teorier - objekt-medieret kommunikation, 'evocative objects' og grænseobjekter - at de studerende oplever, at deres fælles udvikling og formgivning af objekter muliggør nye kommunikative strategier og kollaborative mulighedsrum i samarbejde mellem

uddannelser. Ved at projicere noget af dem selv ind i objekter, skaber de fælles sociale rum, hvor det opleves mindre udfordrende end ellers at tænke og kommunikere sammen - at dele noget med andre, selvom de oplever usikkerheder og sårbarheder. I analysen fremhæver jeg, hvordan objekter, der skabes, diskuteres og leges med, medierer samarbejde og uddannelser. 'Legen' gennemtrænger grænser, bliver et grænseobjekt - og anderledes konfigurationer og rekonfigurationer af grænser udvikles heri. Samarbejdet bliver lettere at håndtere og navigere i, selvom deltagerne ikke nødvendigvis finder konsensus, da grænseobjekterne muliggør fleksibel fortolkning (Star, 2010; Star & Griesemer, 1989). Til sidst viser artiklen, at legende samarbejdsprocesser også udfordrer de studerende. De skal genlære at lege samt skabe meningsfulde forbindelser mellem legende åbenhed og uforudsigelighed over for uddannelsernes strukturer.

### **Bidrag**

Artiklens primære forskningsbidrag er udviklingen af "objects-to-relate-with", relationsobjekter, som begreb til at forstå og udvikle legende undervisning og samarbejde i videregående uddannelser. Begrebet implicerer en relationel tænkning og dialogisk epistemologi, hvor objekter bliver centrale muligheder for at tænke, erkende og relatere. Artiklens primære bidrag til afhandlingen er 'objects-to-relate-with' som et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring i materialitetssensitive perspektiver. Det vedrører dermed afhandlingens forskningsspørgsmål om studerendes oplevelser med legende tilgange samt undersøgelser og udviklinger af pædagogisk-didaktisk sprog for legende tilgange til læring i videregående uddannelser og mellem professionsuddannelser.

## 2.7 Artikel 7: Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

Holflod, K. (2023c). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136748>

### Kontekst

Artiklen er skrevet som et bidrag til det uddannelsesvidenskabelige felt og aktuelle undersøgelser af og diskussioner om tværprofessionel uddannelse, hvorfor artiklen er indsendt til Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab. Artiklen er aktuelt fagfællebedømt, revideret og genindsendt.

### Baggrund & Formål

Artiklens afsæt er, at tværprofessionelt samarbejde i praksis samt tværprofessionelle uddannelsesformer er forsknings-, udviklings- og praksisfelter, der aktuelt udvikles og diskuteres i uddannelsesvidenskabelige kontekster. Tværprofessionelt samarbejde i praksis er blevet integrerede dele af, hvad fx lærere og pædagoger skal kunne, hvorfor det i stadig højere grad får en rolle at spille i uddannelsessammenhænge. Det er imidlertid udfordrende, når der uddannes og socialiseres til forskellige professioner, som senere skal samarbejde helhedsorienteret gennem hinandens forskelligheder om fælles opgaveløsning. Artiklens formål er at undersøge, hvordan legende tilgange til læring påvirker studerendes oplevelser af tværprofessionelle uddannelses- og samarbejdsformer. I dette diskuterer jeg muligheder for en legende og relationel pædagogik i professionsuddannelser og udvider resultater fra artikel 2 og 6.

### Metode

Artiklen illustrerer en metodologisk udvikling i forskningsprojektet med designbaseret forskning relateret til "Educational Design Research" (McKenney & Reeves, 2019). Det fremhæves, at designbaseret forskning er 'messy' og indeholder rekursive og ikke nødvendigvis lineære processer. Artiklen viser en konkret orientering mod komparative designeksperimenter som perspektiv og metode til at belyse et fælles problemfelt gennem forskelligartede eksperimenter og interventioner (Krogh et al., 2015). Artiklens anvender primært empirisk materiale fra studerendes refleksionstekster (n=170) og sekundært materiale fra kvalitative interviews, observationer og feltnoter.

### Resultater

I artiklen viser jeg, at studerende i legende samarbejde oplever at udvikle anderledes kommunikative strategier til at samarbejde på tværs af professionsuddannelser. Det etableres i deres kollaborative formgivning af materialer som objektmedieret kommunikation og refleksion. I disse processer oplever de, at det bliver lettere at samarbejde, at åbne sig for hinanden og at skabe nye fællesskaber. Artiklens analyser illustrerer, at de studerende i legende

tværprofessionelle uddannelsesforløb lærer om relationer og hinandens forskellighed - og at processerne accelererer tværprofessionel socialisering. Når de studerende skaber, reflekterer og leger med objekter, oplever de at være i fordybende og dialogiske processer med muligheder for at danne nye forbindelser mellem dem præget af nærvær, fællesskab og at blive hørt og inkluderet. I artiklen fremhæver jeg implikationer for tværprofessionel uddannelse - og at det ikke kun er let og befordrende at tilgå det legende. Det kræver reflekterede didaktiske overvejelser om undervisningens sammensætning og sekvensering samt faglige kontekstualiseringer til at rammesætte og begrebsliggøre legende oplevelser og erkendelser.

### **Bidrag**

Artiklen bidrager til forskningsfeltet i tværprofessionel uddannelse ved at undersøge det i kreative, æstetiske og performative perspektiver rammesat af legende tilgange til læring. Artiklens analyser viser, at disse tilgange kan fremme tværprofessionelle relationer og accelerere socialisering mellem uddannelser. Det giver muligheder for at kvalificere relationsdannelse og skabe dialogiske rum præget af forskellighed. Det bliver derved konkrete didaktiske potentialer for at opnå uddannelsesmål om at socialisere til og kvalificere tværprofessionelt samarbejde i uddannelse. Dertil bidrager artiklen til forskningsfeltet inden for legende videregående uddannelse med fremskrivninger af relationelle, omsorgsfulde og medierende potentialer i legende tværprofessionel uddannelse. Artiklens bidrag er med til at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål om studerendes oplevelser af legende tværprofessionel uddannelse, og i artiklen diskuterer jeg en kollaborativ og relationel pædagogik for legende tværprofessionel uddannelse.

## KAPITEL 3: CENTRALE TEORIER OG BEGREBER

I dette kapitel præsenterer og diskuterer jeg afhandlingens centrale teorier og begreber, som har været gennemgående perspektiver at tænke, tale, handle og forske med. I den forbindelse forholder jeg mig kritisk til valgte teoretiske og begrebslige tilgange, hvordan de har påvirket afhandlingens artikler og reflekterer over muligheder, begrænsninger og udviklinger i dem. Da jeg tilgår designbaseret forskning som en integrativ og fleksibel metodologi informeret af domænespecifikke teorier (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005), er der flere teorier og begreber i spil. Teori har i afhandlingen en afgørende funktion relateret til designbaseret forskning, der dels er teoriinformeret og dels tilstræber teoriudvikling. Dette kapitels afsnit viser forskellige teoretiske perspektiver, som nuanceres empirisk og analytisk gennem afhandlingens undersøgelser. Først i kapitlet introducerer jeg til legeteoretiske inspirationer. Selvom projektet ikke grundlæggende vedrører leg, er det relevante teorier og begreber at udfolde, da udvikling, praksis og forskning forbundet med legende uddannelse og pædagogik trækker på teoretiske, filosofiske og empiriske perspektiver fra legs karakteristika. I legende samarbejde og læreprocesser tilgås karakteristika fra leg på nye måder, når de inddrages i nye sammenhænge (Sicart, 2014), fx lærings- og uddannelseskontekster. Det er derfor væsentligt at redegøre for afhandlingens legeteoretiske afsæt for at kunne fremstille afhandlingens *legende* position. Derefter præsenterer og diskuterer jeg afhandlingens teoretiske og begrebslige perspektiver og udviklinger vedr. tværprofessionelt samarbejde, grænser og grænsekrydsning samt objekter, samskabelse og spændinger. De respektive afsnit redegør således for teoretiske afsæt og udviklinger for at kvalificere afhandlingens teoretiske position samt føre til besvarelse af dens forskningsspørgsmål.

### 3.1 Hvad vi taler om, når vi taler om leg

Dette afsnit indeholder en teoretisk redegørelse for og diskussion af legeteori og legefilosofi, som informerer forskningsprojektet samt udvikles og anvendes i afhandlingens artikler og perspektiver på legende tværprofessionel uddannelse. Afhandlingens litteraturreview (artikel 1) tematiserer sprog for leg samt begrebsliggørelser af legende tilgange på tværs af de inkluderede artikler, og illustrerer, at få centrale positioner og teorier primært finder anvendelse. Det er fx Brian Sutton-Smiths syv legeretorikker (Sutton-Smith, 1997), Johan Huizingas kulturelle perspektiver på voksnes leg (Huizinga, 1949), Roger Caillois' legekategorier (Caillois, 1961) samt Gregory Batesons kommunikative teori om leg (Bateson, 1972). Når ovenstående fire positioner fremhæves, betyder det ikke, at de står alene i litteraturen om legeperspektiver i videregående og grænsekrydsende uddannelse, hvad den britiske legeforsker Allison James viser i et omfattende studie af legs værdi og anvendelser i videregående uddannelse (James, 2022). Det er et teoretisk og filosofisk heterogent forsknings- og udviklingsfelt med forskellige epistemologiske og ontologiske forståelser. I afhandlingens artikler er fem legeteoretiske perspektiver fremtrædende, som udfoldes i dette afsnit. Det vedrører Sutton-Smiths artikulationer af legs



flertydighed (1997), Batesons kommunikative legeteori (1972), Huizingas (1949) og Finks (Fink et al., 1968) kulturelle og filosofiske perspektiver på de verdener, der skabes i leg, samt Sicarts (2014) diskussion af legs relation til det legende.

Sutton-Smith diskuterer i 'The Ambiguity of Play' (1997) forskellige ideologier, perspektiver og teorier som syv legeretorikker og udvikler derfra en legeforståelse om adaptiv variabilitet. Hver retorik vidner om en særegen forståelse af leg, hvor forskning og dets resultater er betinget af den valgte og anvendte retorik (Larsen, 2015). Samtidig fremhæver Sutton-Smith forståelser af legs betydning og flertydighed som fx både autonom og heteronom samt kontekstuel og situationel (Sutton-Smith, 2008). Komplexiteten og flertydigheden gør det svært at begribe leg mono-disciplinært, da hvert fagområde er påvirket af implicitte ideologier og retorikker, hvorfor han argumenterer for, at det må undersøges på tværs af forskningsfelter og fagområder (Sutton-Smith, 1997: vii). At få (be)greb om, hvad leg er, og hvordan det kan forstås, bliver her et tværvidenskabeligt og tværfagligt anliggende, når leg er både konceptuelt og teoretisk flertydigt. I afhandlingen og dens artikler adresseres dette ved dels at undersøge legs karakteristika i legende tværprofessionel uddannelse som oplevelse frem for fænomen (jf. Csikszentmihalyi i Karoff & Jessen, 2014: 195), og dels ved at udforske det dialogisk, hvor multiple stemmer influerer betydningsdannelse. Eberle udfolder i forlængelse heraf, at leg ikke er så svært at identificere, som det er at vælge en definition på, da mangfoldigheden af definitioner synes grænseløs (Eberle, 2014: 217). Disse perspektiver udfoldes fx i artikel 2 og 3, der diskuterer sprogligt-kommunikative dimensioner i undervisernes udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Afhandlingens inspiration fra Sutton-Smith implicerer, at forskningsperspektiver såvel som empiriske perspektiver er orienteret mod flertydighed som et vilkår for at begribe og indfange, hvordan leg påvirker legende perspektiver.

Bateson er den primære legeteoretiker i dette forskningsprojekt, hvorfor han er fremstillet i adskillige af afhandlingens artikler (se fx artikel 2, 3 eller 6). Batesons legeforståelse er sprogligt-kommunikativ, hvor deltagere i leg kontinuerligt forhandler legens grænser og status. Det foregår som både direkte kommunikation og metakommunikation om, at aktiviteten - som deltagerne befinder sig i - er leg (Bateson, 1972). Det er således en social rammesætning af virkeligheden, der både kan være kommunikativt verbal og nonverbal, hvorigennem et rum for leg skabes som en fordobling af virkeligheden mellem det reelle og fantastiske. Leg bliver her til en kontekst og rammesætning - en *framing* - der fungerer som en fortolkning af, hvad der er leg. Den sociale og kommunikative forhandling af, hvorvidt 'dette er leg' er afgørende og adresserer følgende:

""This is play" looks something like this: "These actions in which we now engage do not denote what those actions for which they stand would denote." (...) It appears from what is said above that play is a phenomenon in which the actions of "play" are related to, or denote, other actions of "not play."" (Bateson, 1972: 185-86)

I forskningsprojektet er dette en central kommunikativ forståelse: At legen - og legende aktiviteter - kontinuerligt rammesættes og forhandles som ikke-virkeligt af dens deltagere, som en fiktionskontrakt, og om de pågældende aktiviteter forholder sig til virkeligheden eller til fantasien og forestillingen. Afhandlingens artikler viser, at studerende i legende aktiviteter rammesætter handling og deltagelse i tid og rum, der adskiller sig fra konventionelle uddannelsesoplevelser (fx artikel 5 og 7) - og for underviserne at det er sådanne legende indstillinger og oplevelser, der efterstræbes i didaktisk udvikling og design af undervisning (fx artikel 2 og 3).

Huizinga bidrager med et tredje legeperspektiv i afhandlingen relateret til Bateson, idet leg separeres fra den almindelige eller virkelige verden; leg er rammesat af anderledes regler, omgangsformer og intentioner (Huizinga, 1949). Huizinga definerer leg som en aktivitet uden for hverdagslivet, som noget ikke-seriøst, hvori deltagerne fordybes og absorberes. Leg har sine egne grænser, hvor tid og sted fungerer anderledes end uden for disse grænser (Larsen, 2015). I legende videregående uddannelse er det ofte dette perspektiv, der viderebringes som en 'magisk cirkel' (Whitton, 2018); et fantasifuldt mulighedsrum begrebsliggjort og teoretisk udvidet af Salen og Zimmerman (2004). I denne afhandling har det tilsvarende teoretisk og analytisk relevans som Batesons kommunikative legeteori med sproglige perspektiver på leg som hinsides - eller afgrænset i - den reelle verden, men Huizinga fremhæver også, hvordan leg er grundlæggende baseret på frivillig deltagelse, at leg starter og slutter med sig selv og skaber illusioner (Anchor, 1978; Huizinga, 1949: 13). I afhandlingens designbaserede studier har det betydning at designe for frivillig deltagelse, hvor deltagere kan vælge individuelle og kollektive tilgange, engagementer og handlinger.

De tre nævnte perspektiver på leg fra hhv. Sutton-Smith, Bateson og Huizinga er afhandlingens indledende legeteoretiske fundament, som senere udvides med afsæt i empiriske og analytiske erfaringer fra forskningsprocesserne. Den tyske filosof Eugen Fink beskriver legens verden som et fænomenalt fællesskab situeret overfor en ontisk verdensforståelse - og det bidrager med en legefilosofisk substantiering i afhandlingen, idet Fink fremhæver, at leg ikke foregår i ren subjektivitet uden referencer til den konkrete omverden, men snarere indeholder både forestillede (imaginært subjektive) og virkelige (ontisk objektive) elementer (Fink et al., 1968). På den måde er der et mindre skarpt skel mellem legens verden og virkelighedens verden, end hvad fx Huizinga artikulere. Fink er dertil relevant for afhandlingen, da han fremhæver, hvordan objekter altid er elementer i leg, der understøtter dens deltagere i at skabe og rammesætte legende situationer. Objekterne bliver referencer til den virkelige verden, men objekter er ligeledes medskabere af legeverdener (Fink et al., 1968: 27-28). Afhandlingens senere artikler (artikel 6 og 7) inddrager Finks legefilosofi som kvalificerende perspektiv på, hvordan deltagerens legende omgange med og samskabelse af objekter konstituerer nye deltagelse- og handlingsrum mellem eksperimenterende, sanselige, affektive og relationelle samarbejdsformer.

Den sidste legeteoretiske inspiration er Miguel Sicart, som fremhæver, at leg approprierer og disrupter. Legs approprierende funktioner muliggør, at den kan overtage kontekster, den eksisterer i - og derfor kan konteksten ikke forudbestemme legen. Det implicerer, at legen

disruperer, idet overtagelsen af konteksten gør, at leg transformerer situationer og kontekster (Sicart, 2014: 12-14). I afhandlingens analyser er appropriation et centralt perspektiv, da dens empiriske analyser viser, at legens karakteristika omformer og forstyrrer uddannelseskonteksten. Det gør det svært at navigere i for underviserne og forskning, da uddannelse altid har et pædagogisk sigte og didaktisk anliggende – og her optræder en spænding mellem autoteliske perspektiver på leg og teliske forståelser af uddannelse (jf. fx artikel 2 og 3). Leg disruperer også, når studerende oplever legende samarbejde grænseløst og uhåndterbart - når det konkret påvirker samarbejdet ved at muliggøre nye faglige forløsnings mellem uddannelser, hvor deltagerne konfigurerer og re-konfigurerer nye grænser mellem professionsuddannelser, mens det skaber risici for opløsninger af selv samme professionsfagligheder og -identiteter (artikel 2).

Dette afsnit illustrerer centrale legeteorier og -begreber, der har påvirket afhandlingens udvikling. Hvad vi taler om, når vi taler om leg i videregående og tværprofessionel uddannelse, er heterogent og karakteriseret af sproglig uhåndgribelighed og flertydighed, som influerer pædagogisk og didaktisk udvikling - og det følgende afsnit diskuterer deraf, det vi taler om, når vi taler om legende tilgange.

### 3.2 Det vi taler om, når vi taler om legende tilgange

I legende videregående uddannelser - og i perspektiver på voksnes legende indstillinger og tilgange - er en grundforståelse, at det handler om at projicere elementer og karakteristika fra leg ind i ikke nødvendigvis legende situationer og kontekster (Sicart, 2014). Man kan således inddrage 'leg' steder, som ikke er 'leg'. Det viser sig imidlertid, at det nogle gange - men ikke altid - også betyder at lege (James, 2019). Det centrale er dog at forløse legende indstillinger, attituder og tilgange til noget, hvor det bliver mindre vigtigt, om det faktisk fænomenalt er leg. Et væsentligt forskningsperspektiv i legende videregående uddannelse er, at der mangler sprog for det - og at feltet begrænses af manglende begrebslig, teoretisk og filosofisk substans (Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018). Det inspirerer denne afhandling til at undersøge og udvikle sprog for legende tilgange til læring forankret i teoretiske perspektiver fra leg og drevet af empiriske undersøgelser. Det kommer til udtryk i afhandlingens begrebsudvikling af legende stemmer (artikel 3), der illustrerer tre perspektiver på legende tværprofessionel uddannelse, mens pædagogisk og begrebslig flerstemmighed (artikel 2 og 4) samt implikationer forbundet med det diskuteres i afhandlingens litteraturreview (artikel 1). Artiklerne belyser, at legende tilgange til læring er et plastisk og flertydigt fænomen (jf. Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2012), hvor undervisere efterlyser klare rammer, sproglige strukturer og fælles forståelser. De viser også det modsætningsfulde i, at underviserne samtidig efterspørger individuelle, erfaringsbaserede og personlige legeperspektiver, legende metodefrihed og ønsker om ikke at låse det legende fast i bestemte positioner. De modsatrettede længsler efter struktur og ikke-struktur skal dog ikke nødvendigvis tilgås som barrierer (artikel 3), men snarere som muligheder for flerstemmigt samarbejde og at udvikle nuancerede forståelser af legende perspektiver på samarbejde og uddannelse i balanceringer af centripetale og

centrifugale kræfter (Bakhtin, 1981). Med et dialog-teoretisk afsæt, kan netop fænomenal plasticitet og flertydighed samt sprogligt-kommunikative spændinger ved legende tilgange til læring blive potentialer for generativ samskabelse (artikel 4). Modsætningerne kan føre til kreative spændinger (Mandell & Jelly, 2019), der skaber muligheder for progressiv udvikling af pædagogik og uddannelse.

Afhandlingens begrebsliggørelse af legende uddannelse er navnlig inspireret af Sicart - både til at definere *det legende* samt differentiere det fra leg:

“What we want is the attitude of play without the activity of play. We need to take the same stance toward things, the world, and others that we take during play. But we should not play; rather, we should perform as expected in that (serious) context and with that (serious) object. We want play without play. We want playfulness—the capacity to use play outside the context of play. Playfulness is a way of engaging with particular contexts and objects that is similar to play but respects the purposes and goals of that object or context.” (Sicart, 2014: 21)

Når noget bliver legende, sker det ved at projicere legs karakteristika ind i andre aktiviteter og domæner end leg - ved at tilgå verden gennem leg uden nødvendigvis at lege. Det betyder, at legens autoteliske islæt - at leg eksisterer for sin egen skyld uden eksternt formål (Eberle, 2014) - forsvinder for at fastholde formål med videregående uddannelse (Nørgård, 2021). Whitton og Moseley udfolder, at *det legende* er en attitude legemliggjort af karnevalisme, humor, overraskelse og fantasi - og selvom legeaktiviteter ofte er legende, kan enhver aktivitet - såsom undervisning, samarbejde og uddannelse - tilgås sådan (Whitton & Moseley, 2019: 15). Det er i denne afhandling væsentligt, at når undervisere, studerende og forskere taler om legende perspektiver, kan det vedrøre situationer og kontekster, hvor legs karakteristika muliggør anderledes tilgange til at lære, være og samarbejde i uddannelse. Et nyligt forskningsoverblik plæderer for, at et anliggende for forskning er at tilgå *legende* på tværs af fagområder, at der er behov for tværvidenskabelige fremstillinger og at undersøgelser af det snarere bør behandle dets “hvordan”-dimensioner end dets “hvad” og “hvorfor”, da enhver aktivitet, tilgang eller handling kan være legende (Masek & Stenros, 2021: 23). Derfor er afhandlingen og dens artikler kontinuerligt orienteret mod, hvordan legende uddannelse tænkes, tales om og gøres på tværs af fagområder - mellem professionsuddannelser og mangfoldige stemmer - både for at undersøge, hvordan det kan forstås og praktiseres samt hvordan det påvirker interaktioner og samarbejde, hvor deltagerne kontinuerligt forhandler og rammesætter situationer og kontekster som legende. Det er derfor centralt, at legende tilgange fremhæves som muligheder for at indgå i aktiviteter gennem legende indstillinger til situationer og kontekster (Barnett, 2007; King, 2018; Sicart, 2014; Whitton & Moseley, 2019), der muliggør at rammesætte og rekonfigurere interaktioner, deltagesformer og handlinger anderledes: som legende.

Legende tilgange til læring kan ses som en modtendens i tiden til videregående uddannelser præget af øget performativitet samt en effektiviserings- og målorienteringskultur

(Nørgård et al., 2017; afsnit 1.1.2). Legende videregående uddannelse tematiserer eksperimenterende og udforskende perspektiver på læring, deltagelse og uddannelse - og kan udvikles som en signaturpædagogik forbundet med åbenhed, legeattitude og magiske cirkler (Nørgård et al., 2017: 273). Nørgård udfolder senere et konceptuelt rammeværk for legende tilgange til læring i videregående uddannelse som tre 'play spaces': 1) legende nysgerrighed som et *eksploratorium*, 2) legende kreativitet som et *eksperimentarium* og 3) legende fællesskaber som et *kollaboratorium* (Nørgård, 2021: 145-152). Nørgårds rammeværk illustrerer en begrebslig og filosofisk tænkning om legende videregående uddannelse markeret af fantasi, forestilling, fællesskaber og legende rammesætninger; som udforskende, eksperimenterende og relationelle perspektiver på uddannelse. Ovenstående perspektiver finder anvendelse i flere af afhandlingens artikler. I artikel 3 undersøger og præsenterer jeg et dialogisk rammeværk præget af flerstemige legende perspektiver som eksperimenterende, affektive og relationelle såvel som fælles referencepunkter ved legende samarbejde defineret af sociale og aktive læreprocesser samt legende rammesætninger af situationer og kontekster med nye muligheder for grænsekrydsende samarbejde. Disse perspektiver udvides i artikel 4 med konkrete eksempler på legende aktiviteter, der tematiserer og operationaliserer de legende stemmer. I artikel 6 undersøger og diskuterer jeg, hvordan objekter i legende samarbejde kan forbinde praksisfelter og skabe fællesskaber i legende tværprofessionel uddannelse, når studerende skaber personlige og affektive (grænse-)objekter til kommunikation og refleksion. Det er også med inspiration fra ovenstående, at denne afhandling undervejs orienterer sig mod empatiske, sjælfulte og relationelle perspektiver på legende tværprofessionel uddannelse, som jeg udfolder og diskuterer i artikel 5 og 7.

### 3.3 Tværprofessionelt samarbejde - og grænser - mellem uddannelser

I denne afhandling begrebsliggøres tværprofessionelt samarbejde i uddannelse ved dels at trække på feltet fra 'interprofessional education' (IPE), dels orientere sig mod perspektiver fra national tværprofessionel forskning og dels anvende grænsekrydsning som begreb til at tematisere og diskutere, at det er en flerhed af grænser, undervisere og studerende står over for og krydser i tværprofessionelle uddannelsesaktiviteter. Det implicerer, at der er forskellige begreber i spil i afhandlingen, der begynder med, hvad en profession er, hvad der sættes i spil, når de mødes, og herfra hvad tværprofessionelt samarbejde *i praksis* og *uddannelse* anskues som. Til slut leder det hen mod en præsentation og diskussion af dialogisk grænsekrydsning (Akkerman & Bakker, 2011) som et teoretisk og analytisk greb til at undersøge grænser mellem praksisfelter og grænsearbejde i faglige, professionsrettede og uddannelsesmæssige perspektiver (introduceret i artikel 2).

I afhandlingen er det professionsteoretiske og -sociologiske afsæt, at en profession er kendetegnet ved at have en særlig viden, agere inden for et særligt domæne og være orienteret mod en særlig opgaveløsning (Buch, 2020; Buur Hansen & Gleerup, 2004; Gulløv, 2017; Johansen & Frederiksen, 2013) - og at dette er relateret til erhvervelse af professionsfaglighed, -

dannelse, og -identitet gennem praksis og uddannelse, der udvikler professionens specifikke myndighed, faglige autoritet og etiske kodeks (Frederiksen & Fenger, 2019; Johansen & Frederiksen, 2020; Rasmussen, 2017). I afhandlingen undersøger jeg, hvad der sættes i spil, når professionsuddannelser mødes. Her er talrige begreber på færde såsom tværfagligt, flerfagligt, tværprofessionelt, tværsektorielt og tværinstitutionelt samarbejde. En mulighed er at skelne mellem flerfagligt, tværprofessionelt og fagintegreret samarbejde - om 1) professionerne arbejder parallelt sammen, 2) om de med hver deres perspektiver samarbejder om fælles opgaveløsning eller 3) om de samarbejder om samme opgave, varetager samme funktioner og deri kan udvikle en ny fælles faglighed (Buss, 2020: 261). En anden mulighed er at anvende *tværgående* samarbejde, når samarbejde mellem fagpersoner kan være enten tværfagligt eller tværprofessionelt, da aktørerne i samarbejdet kommer fra forskellige typer uddannelse og arbejdsområde (Ejrnæs & Leth Svendsen, 2021). Flerfagligt samarbejde er således parallelt og kooperativt, mens tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde er integrerede, koordinerede og ofte kollaborative samarbejdsformer. Differentieringen mellem kooperative og kollaborative perspektiver udfolder jeg i afsnit 3.5.

Flere af afhandlingens artikler præsenterer og diskuterer tværprofessionel uddannelse eller tværprofessionelt samarbejde i uddannelse som et andet vidensområde end tværprofessionelt samarbejde i praksis (fx artikel 2 og 7). Her fremhæver jeg, at tværprofessionel uddannelse tematiserer samarbejdsformer og -praksisser, der opøver studerendes erfaringer med og viden om egen uddannelse og andres uddannelser - og deraf deres forskellighed - samt de tilhørende professionsrettede videns- og fagområder såvel som perspektiver på identitet, kultur og dannelse (D'Amour & Oandasan, 2005; Garnweidner-Holme & Almendingen, 2022; Haugland et al., 2019; Oandasan & Reeves, 2005; Reeves et al., 2010). Professionsuddannelser både socialiserer og uddanner til bestemte og forskellige professionsidentiteter, som ekspliciteres i tværprofessionelle uddannelsesaktiviteter og -praksisser (Aagerup et al. 2015). Artikel 2 viser empiriske indsigter, som blev definerende for afhandlingens undersøgelser af tværprofessionel uddannelse; at når undervisere og studerende italesætter deres møder og samarbejder på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, artikuleres en flerhed af grænser. Lauvås & Lauvås (2013) skelner fx mellem to varianter af tværprofessionelt samarbejde, der kan være både *interprofessionelt* og *intraprofessionelt*. I interprofessionelt samarbejde mødes forskellige professioner i samarbejde, som under uddannelse har erhvervet et vist grundlag for at deltage i den type samarbejde. Intraprofessionelt samarbejde vedrører, at den faglige mangfoldighed inden for professionerne gør, at der kan foregå tværfagligt samarbejde inden for den enkelte profession (Lauvås & Lauvås, 2013: 43-44). Det er relateret til definitionen på tværgående samarbejde som både tværfagligt og tværprofessionelt (Ejrnæs & Leth Svendsen, 2021), men flerheden af grænser i samarbejde mellem professionsuddannelser vedrører også de strukturer og kulturer, der navigeres i. Det betyder, at tværprofessionelt samarbejde mellem professionsuddannelser handler om kontinuerlige grænsekrydsninger mellem fagligheder, professioner og uddannelser, som hver især vedrører forskellige betingelser, muligheder og udfordringer - og er forskellige *grænser*. Til at analysere og diskutere dette har jeg i afhandlingens artikler

anvendt begrebet dialogisk grænsekrydsning (Akkerman & Bakker, 2011). Et eksempel herpå er, at studerende fra begge uddannelser uddannes og socialiseres til særlige professions*fagligheder*, der i samme grad som professions*identitet* forhandles i tværprofessionel uddannelse, men også er i spil inden for den enkelte professionsuddannelse. Et mere praktisk eksempel er, at de i afhandlingen undersøgte professionsuddannelser er betinget af forskellige strukturer for fx skemalægning, uddannelsesplanlægning og it-infrastrukturelle problematikker i at have samme digitale læringsplatform, der er 'sektoropdelt', hvorfor uddannelsesmæssige grænser aktualiseres i tværprofessionel uddannelse.

Deltagere i tværprofessionel uddannelse navigerer således i en flerhed af grænser, og afhandlingens anden artikel præsenterer og anvender begrebet dialogisk grænsekrydsning som analytisk optik på grænser og samarbejde på tværs af dem (Akkerman & Bakker, 2011). Både enkeltpersoner og grupper navigerer ofte indenfor grænserne af et praksisfelt eller et domæne, og selvom de også gør det i professionsuddannelserne, er der flere grænser til andre praksisfelter og domæner at tage højde for. Akkerman & Bakker definerer en grænse som en sociokulturel forskel, der skaber diskontinuitet i handling eller interaktion, mens grænsekrydsning deraf henviser til bevægelser, overgange og interaktioner mellem grænserne (Akkerman & Bakker, 2011: 133). De er inspireret af kulturhistorisk virksomhedsteori (jf. Engeström et al., 1995) og sociale læringsteorier (jf. Lave & Wenger, 1991), hvor afhandlingens interesse i grænser og samarbejde er konceptuel og empirisk. Med en grænse defineret som en sociokulturel forskel rettes opmærksomheden mod sociale og kulturelle barrierer, muligheder, udfordringer og forskelle mellem professioner, fagligheder og professionsuddannelser (Lamont & Molnár, 2002: 177-78) samt en i afhandlingen analytisk interesse i, hvordan legende omgange med grænser muliggør konfigurationer og transformationer af grænser.

Det er en central pointe i afhandlingens artikler, at tværprofessionel uddannelse handler om mere end professionsrettede forskelligheder, når der også er både faglige (mellem og internt i uddannelserne) samt uddannelsesmæssige forskelle. Dermed udfolder afhandlingen ikke fx sociale, emotionelle, videnskabelige eller spatielle grænser, der også kan være betydningsfulde for samarbejde, identiteter og relationer på tværs af grænser (Lamont & Molnár, 2002; Star & Griesemer, 1989). Dialogisk grænsekrydsning bliver således et funktionelt og analytisk begreb til vise, hvordan fx professionsstuderende ikke blot må forholde sig til hinanden som kommende professioner, men også sættes i spil over andre grænser, der har betydning for udvikling af professionsforståelser, tværprofessionelle forståelser og at lære at samarbejde på tværs af uddannelser. Grænsekrydsning medieres af grænseobjekter, hvorfor dette udfoldes i næste afsnit om afhandlingens objekt-teoretiske forståelser.

### 3.4 Objekter til kommunikation, deltagelse, samskabelse og refleksion

Selvom objekter har en central rolle i forskning og praksis omkring legende videregående uddannelse, er de ofte teoretisk, pædagogisk og didaktisk underbelyst (James, 2022; Jørgensen et al., 2022; Nørgård et al., 2017). I et litteraturreview af sammenhænge mellem materialitet, rum

og legende videregående uddannelse konkluderer forfatterne, at materialitet er et ofte anvendt element, som ikke undersøges eller udfordres pædagogisk og at det mangler teoretiske og næremperiske perspektiver og rationaler (Jørgensen et al. 2022: 12). Flere artikler i afhandlingen præsenterer forskningsresultater, der imødekommer behovet for teoretiske undersøgelser og empiri-drevne diskussioner af materialitet - såsom objekter - i legende videregående uddannelse (fx artikel 2, 5, 6 og 7). Artikel 6 tematiserer i særlig grad afhandlingens udviklede objektforståelse inspireret af objektmedieret kommunikation (Roos, 2006), 'evocative objects' (Turkle, 2011) samt grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). Derudover er afhandlingen konceptuelt inspireret af 'objects-to-think-with-together' (Stevens et al., 2013) samt visualiseringsbegrebet fra 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), som inddrages analytisk i artikel 6 og 7.

I legende situationer har objekter en afgørende medierende funktion i at rammesætte leg (Fink et al., 1968; Sicart, 2014). I denne afhandlings undersøgelser af legende perspektiver på viden, professioner og grænser i tværprofessionel uddannelse bliver objekter kultur- og betydningsbærende, der både er og skabes i tværprofessionelle kontekster og kan befordre samarbejdet. Artikel 2 er første forskningsartikel i afhandlingen, der behandler et objekt-perspektiv i legende tværprofessionel uddannelse inspireret af objektmedieret kommunikation (Roos, 2006) som teoretisk afsæt for analyser af, hvad studerende oplever, når de skaber objekter sammen. Et centralt resultat er her, at de gennem legende samarbejde om fælles konstruktioner etablerer nye kommunikative strategier. I samme artikel introduceres grænseobjekter som begreb til at udfolde, at de studerendes konstruktioner bliver medierende over grænser. Når de to professionsuddannelser betragter et fælles problem eller genstandsfelt fra hver deres side af grænsen, ser grænseobjektet forskelligt ud, men det er samtidigt fleksibelt nok til at kunne fastholde samarbejdet (jf. Star & Griesemer, 1989). De to objektforståelser markerer kommunikative og kollaborative perspektiver på objekter - og hvordan objekter påvirker samarbejdet og vice versa. Senere empiriske bearbejdnings og analyser i forskningsprojektet viste, at objekterne også medierer erfaringer, følelser og stemninger, hvorfor et affektivt objekt-perspektiv ville udvide de analytiske betragtninger. Samtidigt manglede der begreb for, hvordan simple visualiseringer - såsom tegninger, skitser eller beskrivelser - giver grænsekrydsende samarbejde og samskabelse relevante muligheder for at navigere i forskellig sprogbrug og begrebsanvendelse. Det første betød, at 'evocative objects' (Turkle, 2011) blev integreret i afhandlingens teoretisk-analytiske objektforståelse, mens det andet medførte en teoretisk orientering mod 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), hvor visualiseringer i tværfaglige teams bliver fælles funktionelle og symbolske sprog. I artikel 6 udvikler jeg med afsæt i ovennævnte perspektiver 'objects-to-relate-with', relationsobjekter, som begreb for de samskabte objekter, der medierer grænsekrydsninger ved at skabe mulighedsrum for anderledes kommunikative, affektive og relationelle deltagelsesstrategier.

I designbaseret forskning er objekter betydningsfulde, idet de både materialiserer designløsninger, innovationsforslag og praksisudvikling såvel som bliver redskaber til samarbejde, samskabelse, formidling og oversættelse mellem interventioner og iterationer. Det ses



tydeligst ved designprincipper, der bliver et fælles sprog og grænseobjekt på tværs af professionsuddannelser og designbaserede studier, som det fx diskuteres i artikel 5. Derudover er der i forskningsprojektet samskabte didaktiske design og beskrivelser af legeeksperimenter, der integrerer og medierer deltagerne flerstemmighed og indeholder genstandsfeltet flertydighed, som det bl.a. udfoldes i afsnit 3.5 om samskabelse, i artikel 3, 4 og 6 samt i afhandlingens grundanalyser.

### 3.5 Pædagogisk og dialogisk samskabelse af didaktiske design og legeeksperimenter

I afhandlingen skelner jeg mellem kooperative, kollaborative og samskabende samarbejdsformer og -strategier, som udfoldes i dette afsnit i relation til dialogisk teori, samskabelse i uddannelse samt forståelser af designprocesser og didaktisk design. Afsnittet er således terminologisk redegørende samt en diskussion af afhandlingens udvikling af designbaseret samskabelse i pædagogiske og dialogiske perspektiver.

Kooperation er en samarbejdsstrategi, hvor en større arbejdsopgave inddeles i mindre delopgaver, som deltagerne hver især og uafhængigt af hinanden kan løse. Kollaboration er en integreret samarbejdsform, hvor deltagerne i fællesskab håndterer en arbejdsopgave og er indbyrdes afhængige (Bang & Dalsgaard, 2005: 2-3). Man kan derfor skelne mellem asynkron videndeling og synkron videnskabelse i kooperative og kollaborative samarbejdsformer, som i udvikling af og praksis omkring uddannelse involverer forskellige strategier, mål og opgaver (Davidson & Major, 2014). Samskabelse er en integreret samarbejdspraksis om at producere eller udvikle noget i fællesskab (Paldam, 2020; Voorberg et al., 2013). Afhandlingens designbaserede udviklingsprocesser veksler mellem kooperativ og kollaborativ, synkron og asynkron, samskabelse med undervisere. I afhandlingen udfoldes kollaborative dimensioner i designbaseret forskning som pædagogisk og dialogisk samskabelse gennem designprocesser, hvorom jeg i artikel 4 præsenterer et empiri-drevet bud på dialogisk designbaseret forskning.

Samskabelse anvendes begrebsligt med konnotationer om ideelle og ligeværdige processer, hvor deltagerne er med i alle stadier fra problematisering, udvikling og evaluering af en innovativ løsning - og altså design og implementering, mens kollaborativt samarbejde tematiserer målrettet problemløsning gennem deltagerne flere perspektiver (Ansell & Torfing, 2021; Bentzen, 2022; Olesen et al., 2018). Dialogiske teoriperspektiver på samskabelse implicerer antagelser om, at forskelle kan være dynamiske forandringskræfter og at dialog kan forbinde deltagerne på tværs af forskelle. Det er en normativ præmis, der forpligter til at anvende metoder og tilgange, hvor deltagerne kan lære af hinanden gennem deres forskellighed (Olesen et al., 2018: 18). Det involverer forskningsstrategier, hvor de involverede deltagere - fx i designprocesser - ikke bare *hører*, men også *lytter* til hinanden, formår at ændre mening og bevæge sig mod fælles forståelser (Manzini, 2016). I afhandlingen tilgås den normative præmis ved at tage samskabende designmetoder i brug, der muliggør dialog, med mål om at producere viden og interventioner, der er relevante for tværprofessionel uddannelse. Samskabelse indebærer ofte

et kreativt designelement, hvorigennem deltagernes forskellige forståelser integreres og sættes i spil, så deres faglige, sociale, strukturelle og kulturelle perspektiver kan forbindes (Paldam, 2020: 46). I artikel 4 viser denne afhandlings undersøgelse, hvordan pædagogisk samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse kan forstås som et generativt samarbejde med integration af multiple stemmer gennem kreative og dialogiske processer i udvikling af legende pædagogik og didaktik. Afhandlingens designbaserede forskning anlægger således særlige teoretiske perspektiver på samskabelse som pædagogisk anliggende gennem dialog og design. Med pædagogisk anliggende konstrueres en forståelse af, at samskabelse er rettet mod udvikling og transformation af metoder og praksisser omkring læreprocesser, undervisning og uddannelse. Hvor det hidtil er beskrevet, hvordan afhandlingens dialogiske position informerer samskabelse, udfolder jeg herfra forskningsprojektets designtænkning.

Nelson & Stolterman argumenterer for, at designeren må have et tilstrækkeligt kendskab til den verden - eller praksis - denne søger at skabe til eller transformere (Nelson & Stolterman, 2012: 119). Det implicerer, at design baseres på dyb og grundlæggende forståelse af virkeligheden - og virkeligheden for nærværende forskningsprojekt er legende tværprofessionel uddannelse. I designbaseret forskning er det relateret til robuste og kontekstsensitive domæneundersøgelser som afsæt for meningsfuldt design af undervisning og uddannelse, som det udfoldes i kapitel 4. Det er gjort gennem forskellige metoder såsom læsninger af forskningslitteratur, dokumentanalyser, interviews og observationer, der tematiserer muligheder og udfordringer i både legende videregående uddannelse og tværprofessionelt samarbejde i uddannelse. Disse processer er afgørende i at forstå en given og kommende designsituation (Nelson & Stolterman, 2012: 121). I designprocesser ansues designproblemer som komplekse, sammensatte og 'wicked' (Cross, 1982) og orienteret mod forventede og ønskværdige fremtider samt betingelser der kan gøre disse fremtider mulige eller ej (DiSalvo, 2022). Her kan dialog være et perspektiv i designbaseret forskning, der opererer i autentiske og naturalistiske kontekster for at udvikle og transformere praksisser - og at skabe designløsninger til designproblemer rettet mod nære fremtider. Fremtiden er dog ikke nødvendigvis, hvad der stræbes efter, men også et medium til at stimulere fantasi og spekulationer om både fremtid og samtid (Dunne & Raby, 2013), hvilket fx udtrykkes af de deltagende undervisere i projektet, når designværksteder foranlediger samtaler, refleksioner og nye forestillinger om aktuelle og fremtidige problematikker og mulighedsrum forbundet med legende tværprofessionel uddannelse. I forskningsprojektet er et nærliggende perspektiv, hvordan designbaserede undersøgelser er dobbelt orienteret mod teoriudvikling og lokal forandring, hvor designløsninger og designprincipper bliver medier til at formidle, oversætte og virkeliggøre viden i fremtidige interventioner, designmuligheder og iterationer (Amiel & Reeves, 2008; Baumgartner & Bell, 2002; Cobb et al. 2003; Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2019). Afhandlingens forståelse af dialogisk og pædagogisk samskabelse i designbaseret forskning er således rettet mod at etablere og udforske dialogiske processer ansporet af en normativ position om, at forskellighed og multiple stemmer er værdifulde elementer i udvikling, afprøvning, evaluering og iteration af didaktiske design og legeeksperimenter, hvori designproblemer og -løsninger i samtid og fremtid

konstrueres generativt med sprogligt-kommunikative spændinger som potentielle katalysatorer for pædagogisk-didaktisk udvikling.

I afhandlingen anvendes begrebet didaktisk design, der kan teoretiseres som eksperimenter med at udvikle nye praksisformer (Harris, 2013) for legende pædagogik og didaktik. I afhandlingen anvender jeg didaktikbegrebet om undervisningsvidenskab og som en operationalisering af pædagogik i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning (Oettingen, 2016). Roland Hachmann argumenterer i sin ph.d.-afhandling for, at en udfordring ved at anvende designbegrebet i uddannelse-, undervisnings- og læringskontekster er, at der både mangler enighed om og skelnen mellem læringsdesign, pædagogisk design og didaktisk design (Hachmann, 2020: 79). Det udfoldes, at didaktik og design er gensidige størrelser i didaktisk design, og at didaktisk design gennem innovationer formgiver designløsninger til at håndtere og kvalificere didaktiske udfordringer og pædagogisk praksis (Hachmann, 2020: 80). Central for denne afhandling er fokuset på at formgive designløsninger rettet mod didaktiske udfordringer, hvilket i afhandlingens designbaserede studier handler om at udvikle muligheder for, at pædagoguddannelsen og læreruddannelsen kan lære sammen, af hinanden, om hinanden og sig selv. Det læner sig op ad designudfordringer (se fx legeformater i bilag 1) om, at tværprofessionelt samarbejde i praksis og uddannelse er krævende. Både professioner og professionsuddannelser har forskellige sprog, socialiseringsprocesser, metoder og værdier, der nødvendigvis eksperimenterende og reflekterende udvikling af didaktiske design og pædagogiske eksperimenter, her legeeksperimenter, som adresserer og bidrager til udviklinger i uddannelse med afsæt i tidligere idéer og resultater fra forskning og praksis (Laurillard, 2008: 6).

### 3.6 Spændinger i samskabende forskning og udvikling

I afhandlingens artikler er *spændinger* et teoretisk og analytisk begreb om modsætninger i dialog, forståelser, samarbejde og relationer. Det omhandler, hvordan dialogiske spændinger kan være produktive for perspektiv- og betydningsdannelse samt hvordan de påvirker designbaseret samskabelse og oplevelser af legende samarbejdsformer. Det implicerer, at spændinger hverken er gode eller dårlige - de er kontinuerlige elementer af uddannelse, hvor undersøgelser af dette søger at omfavne det usikre og udvikle refleksion over deres nødvendige relationer til uddannelse, læring og forskning (Hong et al., 2017: 14). Spændinger er vedvarende, iboende og flettet ind i menneskers interaktioner og handlinger - og kan ikke nødvendigvis løses (Manca, 2022: 335). Det er derfor relevant - fx i uddannelse og samarbejde, hvordan de i stedet kan håndteres og anvendes. Spændinger kan ses som et metabegreb relateret til fx paradokser, modsætninger, dialektik eller dualiteter (Putnam et al., 2016). Legende uddannelse illustrerer en begrebslig spænding, som diskuteres i afhandlingens artikler (se fx artikel 2 og 3). Her møder udforskende og eksperimenterende perspektiver rationelle og strukturelle forståelser, der udfordrer hinanden ved at ændre på fx uddannelsesstænkning om grænser mellem uddannelse og andre kontekster (Putnam et al., 2016: 66). I afhandlingen forstås spændinger således som et metabegreb med en empirisk og analytisk interesse i, hvornår, hvordan, under hvilke

omstændigheder og med hvilke betydninger spændinger artikuleres og opleves i legende tværprofessionel uddannelse.

I Bakhtins dialogiske teori er sprog altid spændingsfyldt og flerstemmigt, hvilket begrebsliggøres som *centripetale* og *centrifugale* kræfter, hvor den ene søger mod sproglig centring og er monologisk, mens den anden orienterer sig mod decentring og dialog (Bakhtin, 1981; Olesen et al., 2018). Det handler således om at afsøge mening i fælles og delte perspektiver, mens den anden kræft bevæger sig mod mangfoldige og individuelle perspektiver. Et mellemrum, ækvilibrium, kan eftersøges som en balancering eller produktiv spænding mellem de to kræfter (Hong et al., 2017: 2-3). I afhandlingens undersøgelser bidrager det med teoretiske perspektiver til at være empirisk opmærksom på sproglige og begrebslige forskelle mellem professionsuddannelserne - og at udforske forskellige legende stemmer. Det udfolder jeg analytisk i artikel 2 og 3, som viser, at modsatrettede sproglige længsler efter både fælleshed og forskellighed aktualiseres, når undervisere fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen udvikler legende tværprofessionel uddannelse. I artikel 4 relateres det til dialogiske grænsekrydsninger mellem uddannelserne, hvor et centralt bidrag er, at selve den begrebslige flerstemmighed ved legende tilgange til læring skaber muligheder for grænsekrydsende samarbejde.

I afhandlingens artikler diskuteres *kreative spændinger* i udvikling af uddannelse, hvor samspil og modstand mellem forskellige værdier, tilgange, vaner og principper kan være elementer i progressiv didaktisk og pædagogisk udvikling (Mandell & Jelly, 2019). Kreative spændinger kan forstås som generative, når de muliggør udvikling af anderledes og eksperimenterende tænkning, der kan informere udviklingsarbejde - og designbaseret udvikling - samt anskueliggøre eksisterende og mulige praksisser (Mandell & Jelly, 2019: 153-54). I afhandlingens designbaserede undersøgelser er kreative spændinger empiriske fænomener illustreret ved deltagernes kontinuerlige refleksioner over og samspil mellem forskellige værdier, praksisser og interesser i uddannelse, der diskuteres som potentialer for at udvikle progressiv pædagogisk tænkning og design af nye uddannelsesformer (artikel 4). Her bliver sproglig og begrebslig forskellighed kreative potentialer for at udvikle og perspektivere forståelser og samskabelsesprocesser om legende tilgange til læring. I afhandlingens designværksteder og udviklingsmøder fremhæves to perspektiver på spændinger: i undervisernes udvikling og design af legende tværprofessionel uddannelse samt i studerendes oplevede spændinger i legende samarbejdsformer. De sproglige og kreative spændinger er ikke isolerede fænomener, men er ligeledes betinget af sociale, kulturelle og strukturelle elementer, hvorfor et omfattende apparat for spændingsanalyser også må medtænke sådanne perspektiver. I denne afhandling er spændingsanalyserne imidlertid afgrænset til, hvordan dialogiske og kreative spændinger påvirker, kvalificerer og udfordrer samarbejde og samskabelse, hvor andre spændinger relateres hertil, når de er relevante for de dialogiske og kreative perspektiver i analyser og diskussioner. Et sidste perspektiv er spændinger mellem forskning og praksis, hvilket diskuteres i artikel 2 og 4, og udfoldes i kapitel 5 i kappen, der illustrerer metodologiske opmærksomhedspunkter for at udvikle og tematisere designbaseret forskning yderligere.

### 3.7 Opsamling

Dette kapitel præsenterer og diskuterer centrale teoretiske og begrebslige positioner og udviklinger i afhandlingen. Med indledende udfoldelser af legeteori og -filosofi, der er relevant for dette forskningsprojekts undersøgelser, rammesættes afhandlingens konceptuelle forståelse af *legende tilgange*. Herfra artikulerer og diskuterer jeg afhandlingens professionsteoretiske afsæt samt teoretiske perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i uddannelse, der udfoldes med grænsekrydsning som analytisk begreb til at undersøge flerheden af grænser, der sættes i spil i (legende) tværprofessionel uddannelse. I samarbejde på tværs af faglige, professionsrettede og uddannelsesmæssige grænser har grænseobjekter en særlig funktion i at forbinde forskellige praksisfelter. Afhandlingens objekt-teoretiske perspektiver udfoldes videre med afsæt i objekt-medieret kommunikation, 'evocative objects' og 'messy talk'. Til sidst i kapitlet diskuteres afhandlingens perspektiver på og tilgange til dialogisk og pædagogisk samskabelse i designbaseret forskning samt empiriske og analytiske tilgange til spændinger i dens undersøgelser og artikler.

## KAPITEL 4: DESIGNBASERET FORSKNING

Dette kapitels formål er at rammesætte og diskutere afhandlingens metodologiske, videnskabs-teoretiske, metodiske og empiriske perspektiver, problemstillinger og udviklinger. Afhandlingen og dens artikler er metodologisk baseret på designbaseret forskning samt perspektiver fra pragmatisk videnskabsteori, dialogisk epistemologi og relationel ontologi, som har påvirket udvikling, gennemførelse, evaluering og formidling af projektets studier. Designbaseret forskning forstås i denne afhandling som en del af meta-metodologien ‘Educational Design Research’ (McKenney & Reeves, 2019: 78-80), og i dette kapitel udfolder jeg, hvordan afhandlingen er informeret af operationelle perspektiver på designbaseret innovation og forskning i uddannelse (Christensen et al., 2012), designbaserede ph.d.-projekter (Goff & Getenet, 2017; Herrington et al., 2007), kollaborative, integrative, fleksible og iterative karakteristika ved designbaseret forskning (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005) samt designeksperimenter (Brown, 1992; Cobb et al., 2003; Krogh et al., 2015). Afhandlingens designbaserede studier er undervejs udviklet som dialogisk samskabelse (Olesen et al., 2018; Manzini, 2016) i iterative og rekursive processer. Kapitlet er dertil en præsentation og diskussion af afhandlingens centrale kvalitative metoder, etnografiske tilgange, forskningsetiske perspektiver, kriterier for forskningskvalitet samt analysestrategier.

### 4.1 Metodologiske ansatser og refleksioner

Designbaseret forskning udvikles i det 21. århundrede i international uddannelsesforskning som et bredt forskningsparadigme med ambitioner om at intervenere i praksis gennem samarbejde og samskabelse i autentiske kontekster (Anderson & Shattuck, 2012; Design Based Research Collective, 2003). De forskellige tilgange til designbaseret forskning intenderer at producere nye teorier, produkter og praksisser, som tager stilling til og påvirker undervisning og læreprocesser i naturalistiske miljøer (Barab & Squire, 2004), og er kendetegnet ved vekselvirkninger mellem eksisterende teori og ny empiri, ønsker om at udvikle teoretisk viden samt teori-dreven design af læring og uddannelse (Barab & Squire, 2004; Design Based Research Collective, 2003). Det implicerer en systematisk samt fleksibel metodologi rettet mod at forbedre uddannelsespraksis i iterationer af analyse, design, udvikling og implementering med samarbejde mellem forskning og praksis, der kan føre til teoriudvikling og kontekstsensitive designprincipper (Wang & Hannafin, 2005). I dette projekt forstås designbaseret forskning som et metodologisk rammeværk af forskellige forsknings- og udviklingsperspektiver samt metoder til interventioner i uddannelse og produktion af empiri; som fleksibel, pragmatisk og kontekstsensitiv udvikling af og forskning i autentiske undervisnings- og uddannelsespraksisser med iterative bevægelser mellem samskabelse af interventioner, empiriske situationer, teori og praksisafprøvning.

Wang & Hannafin (2005) kondenserer designbaseret forskning som 1) pragmatisk, 2) “grounded”, 3) interaktiv, iterativ og fleksibel, 4) integrativ og 5) kontekstorienteret, hvilket

denne afhandlings metodologiske forståelser og undersøgelser er inspireret af. Det *pragmatiske* kendetegn gør, at designbaseret forskning er orienteret mod at forbedre uddannelsespraksis ved at undersøge og løse autentiske problemstillinger i “den virkelige verden” gennem designeksperimenter og - iterationer, hvor design og teori samtidigt og kontinuerligt udvikles (Design Based Research Collective, 2003). Et ‘*grounded*’ perspektiv implicerer, at undersøgelser har afsæt i relevant forskning og teori samt er kontinuerligt teoriudviklende og funderet i autentiske og naturalistiske kontekster med disses kompleksiteter, udfordringer og begrænsninger (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005). Forskningsprocessen er *interaktiv, iterativ og fleksibel*, da den kollaborative relation mellem forskere og praktikere er central - for uden dette aspekt begrænses forandringspotentialet i forskningen (Christensen et al. 2012; Design Based Research Collective, 2003). Det er dog relevant at påpege, at der i mindre grad gives bud på, hvordan samarbejde mellem forskning og praksis skal forstås og operationaliseres (McKenney & Reeves, 2019). Dertil er det tidlige aspekt af designbaseret forskning langsigtet på grund af den iterative og cykliske natur i design, afprøvning, evaluering, iteration og redesign, som samtidig muliggør øget metodisk fleksibilitet i udvikling og forskning sammenlignet med traditionelle eksperimentelle tilgange (Cobb et al. 2003; Wang & Hannafin, 2005). Det *integrative* aspekt vedrører, at designbaseret forskning ofte anvender og blander forskellige relevante og komplementære metoder for at øge objektivitet, validitet og anvendelsesmuligheder (Wang & Hannafin, 2005). Designbaseret forskning er *kontekstuel*, da forskningsresultater må være forbundet med både designprocessen og konteksten, forskningen er udført i (Wang & Hannafin, 2005: 11). Det kontekstsensitive perspektiv i designbaseret forskning differentierer det fra andre forskningstilgange og betoner relationen mellem teori og praksis (Barab & Squire, 2004; Design Based Research Collective, 2003) med vekselvirkninger mellem teori-informerede processer og empiri-drevne opdagelser for at skabe ny teori og viden. Det er med intentioner om at løse problemer i den virkelige verden gennem design og eksperimenter, hvor udvikling af designprincipper har en afgørende rolle i at informere, guide og forbedre praksis (Anderson & Shattuck, 2012; Hanghøj et al., 2022).

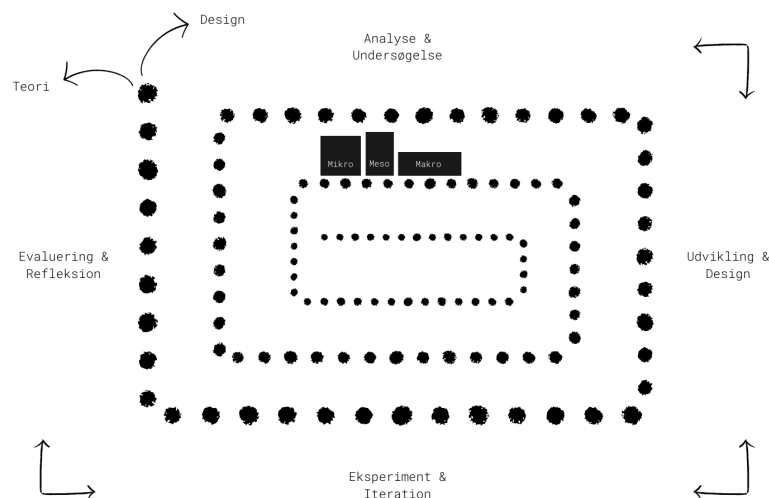
Denne afhandling er indledningsvist metodologisk informeret af Barab & Squire (2004) og Wang & Hannafin (2005) med operationel inspiration fra ELYK-projektets innovationsmodel (Christensen et al., 2012). Senere i forskningsprojektet udvikler afhandlingens metodologiske forståelse sig mod mere flydende, flertydige og rekursive udviklings- og forskningsforløb, der ikke tydeliggøres i innovationsmodellen. Derudover tages der i modellen ikke eksplicit højde for forskellige niveauer af interventioner og eksperimenter eller deres indbyrdes relationer og påvirkninger i tid, situationer og kontekster. I iterativ udvikling, gennemførelse og evaluering af designbaserede studier af legende tværprofessionel uddannelse har en erkendelse været, at forskning- og udviklingsfaser er influeret af åbne og rekursive bevægelser mellem dem, hvorfor studierne ikke kan forstås i et lineært perspektiv. En anden erkendelse fra afhandlingens designbaserede forskning er, at designeksperimenter opererer i forskellige niveauer. Når undervisning og uddannelse udvikles og forandres, sker det i forskellige modi og tempi -

med forskellige intervenserende handlinger og i forskellige tidsforløb. Her skelner jeg mellem *designbaserede studier*, *didaktiske design* og *legeeksperimenter*, som udfoldes i næste afsnit.

## 4.2 Designbaserede studier: interventioner og (komparative) eksperimenter

I dette afsnit fremstilles forskningsprojektets metodologi i praksis ved at illustrere og diskutere, hvordan designbaserede forskningstilgange er grebet an og udviklet i projektet. Derfor fremhæves struktur og faser i forskningsprojektet; deres forløb, tilblivelse og tilrettelæggelse - og hvordan jeg med afsæt i etablerede fase-modeller (Christensen et al., 2012; Goff & Getenet, 2017; McKenney & Reeves, 2019) formulerer et bud på, hvad designbaseret forskning tæt på praksis og dets rutiner, rytmer og betingelser kan være i samskabende tværprofessionelle uddannelseskontekster. Derfor udfolder dette afsnit afhandlingens fire designbaserede faser i relation til de empiriske udmøntninger og erfaringer fra det tværprofessionelle uddannelsesforløb (TUF) og det tværprofessionelle legelaboratorium (BA-Lab) - og forlænger dette med komparative designeksperimenter i nationale og internationale kontekster. Hvor de primære designbaserede studier er opbygget omkring iterative udviklings- og interventionsforløb, er formål og intention med de komparative designeksperimenter, afhandlingens *refleksionsværksteder*, anderledes. Her er hensigten at bringe legeeksperimenter ind i nye - men sammenlignelige - kontekster for at perspektivere, diskutere, udvide og modne dem.

Nedenstående visualisering repræsenterer afhandlingens forståelse af struktureringer og faser i forskningsprojektet inspireret af bl.a. Christensen et al. (2012), Goff og Getenet (2017) samt McKenney og Reeves (2019). I det følgende beskrives intenderede og realiserede forsknings- og udviklingsprocesser samt hvordan afhandlingens designbaserede forskning er knyttet til domænespecifikke teorier og komparative tilgange.



Figur 4: Model over afhandlingens designbaserede forskningstilgang



1. **Analyse & Udforskning:** Fokus på domæneundersøgelser og kontekstsensitiv viden gennem litteraturundersøgelser, dokumentanalyser, observationer og kvalitative interviews.
2. **Udvikling & Design:** Udviklingsprocesser med samskabelse af didaktiske design, legeeksperimenter og designprincipper gennem dialogisk design samt redesign i iterative processer.
3. **Eksperiment & Iteration:** Afprøvning af didaktiske design og legeeksperimenter i tværprofessionelle uddannelsespraksisser samt feedback på interventioner.
4. **Evaluering & Refleksion:** Fælles evalueringer af og refleksioner over processer, interventioner, teoriudvikling og formidling samt revidering af designprincipper.

Modellens dobbeltsidede pile i hjørnerne viser, at projektets faser ikke er lineært fremadskridende, men rekursive fleksible bevægelser mellem dem. De sorte rektangler i forskellige størrelser udtrykker, at projektet har udviklet forskellige niveauer af designeksperimenter som studier, didaktiske design og legeeksperimenter (Brown, 1992; Collins, 1992; Krogh et al., 2015). I designbaseret forskning-terminologi artikulerer jeg alle tre niveauer som *designeksperimenter* (jf. Barab & Squire, 2004; Brown, 1992), men de har forskellige hensigter, praktiske rammer og processuelle perspektiver og forløber i forskellige niveauer som uddannelses- og undervisningsforløb (makro), didaktiske design (meso) og legeeksperimenter (mikro). På 'makro-niveauet' befinder de overordnede designbaserede forskningsstudier sig, der i denne afhandling har været et tværprofessionelt undervisningsforløb (TUF), et tværprofessionelt legelaboratorium (BA-Lab) og refleksionsværksteder (komparative designeksperimenter). Hvert studie er sammensat af flere *didaktiske design* (bilag 11-13), der vedrører traditionelle almindidaktiske refleksioner såsom læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og evaluering (Hiim & Hippe, 2007) eller formål, indhold, metoder, materialer og evaluering (Hobel, 2020: 285-90). Det er også i de didaktiske design, at sekvensering af undervisning fremskrives - og altså overgange og bevægelser mellem forskellige undervisningsaktiviteter. De didaktiske design indeholder både legende og ikke-legende elementer. Mikro-niveauet vedrører *legeeksperimenter* som afgrænsede udviklinger og afprøvninger af konkrete aktiviteter i undervisning, der udforsker, afprøver og itererer eksperimenter med legende perspektiver på læring, samarbejde og undervisning. Jeg skelner således mellem *studier*, *design* og *eksperimenter*, der på forskellig vis har indflydelse på besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål. Det centrale er imidlertid, at et legeeksperiment kan indgå som del af et didaktisk design, der videre kan indgå som del af et studie. Konsekvensen af dette er, at et legeeksperiment fx kan være udviklet, afprøvet, itereret og genafprøvet inden for samme studie - og at der kan indgå flere typer legeeksperimenter i samme didaktiske design. I afhandlingen tilgås designeksperimenter dertil i et komparativt perspektiv (Krogh et al., 2015), hvilket implicerer, at de gennem forskellige metoder og perspektiver belyser forskellige muligheder, udfordringer og betingelser forbundet med samme genstandsfelt: legende tværprofessionel uddannelse.

Designbaserede forskningsprojekter er ofte langvarige - og anvender adskillige metoder, processer og interventioner. Afrapportering af sådanne projekter kan derfor være udfordrende, da “Educational design researchers usually have many stories to tell” (McKenney & Reeves, 2019: 263), mens de producerer omfattende empiri, hvorfor designbaseret forskning diskuteres i lyset af “over-metodologisering” (Dede, 2005: 107). Det medfører en række udfordringer at afrapportere et designbaseret forskningsprojekt, når omfanget af det ofte er væsentligt, mens det samtidig kan være problematisk, hvis bearbejdningen af store datamængder fører til minimale indsigter og begrænset teoriudvikling (Herrington et al., 2007). Derfor er målet med de kommende afsnit at repræsentere processernes tyngde og diversitet ved at fremhæve centrale perspektiver fra de pågældende faser - og ikke fokusere på at fortælle alle historierne.

#### **4.2.1 Fase 1: Analyse & Udforskning**

I designbaseret forskning er indledende undersøgelser og problematiseringer af den givne lokale kontekst, som forskningsprojektet ønsker at udforske og intervenere i, afgørende, hvor mindst tre grundlæggende spørgsmål bør stilles: “What is the current situation?; What is the desired situation?; and What is already known or suspected about causes for this discrepancy?” (McKenney & Reeves, 2019: 100). Barab & Squire (2004) fremhæver, at ‘context matters’, hvilket implicerer at forholde sig spørgende til den materielle og rumlige, organisatoriske og politiske samt uddannelsesmæssige og sociale kontekst, som forskningsprojektet befinder sig i og forsøger at påvirke. I dette forskningsprojekt initieres denne fase med kvalitative interviews og observationer samt et narrativt litteraturreview (artikel 1) for at undersøge relationer mellem legende videregående uddannelse og samarbejde på tværs af uddannelsesgrænser. Det førte bl.a. til centrale indsigter om tværprofessionelt samarbejde i uddannelse som deltagelse over en flerhed af grænser såsom professionsrettede, faglige og uddannelsesmæssige samt at legende tværprofessionel uddannelse er et teoretisk og praktisk begrænset forskningsfelt. Litteraturreviewet i et forskningsprojekt kan have en mindre men afgørende rolle i at nuancere, retfærdiggøre eller bekræfte et problem, selvom litteraturen på området undertiden kan være forholdsvis begrænset, hvorfor det bliver nødvendigt for forskeren at forblive udforskende ved at undersøge og lære fra projektets deltagere (Creswell, 2012: 16). Derfor var kvalitative interviews med undervisere dele af projektets domæneundersøgelser, som blev suppleret af deltagende observationer i lokale møder i Playful Learning-programmet samt i kompetenceudviklingsforløb for undervisere fra begge uddannelser.

For at kvalificere forskningsprojektets kontekstsensitivitet og domænerelævanans samt problemforståelser af legende tværprofessionel uddannelse inddrog jeg forskellige undersøgende strategier, såsom dokumentanalyse, deltagende observationer og interviews (hvilket udbygges i afsnit 4.4). Dokumentanalyse anvendes særligt i kombinationer med andre kvalitative forskningsmetoder som tilgang til triangulering - og altså at kombinere forskellige tilgange i et forskningsstudie om samme genstandsfelt for at afsøge sammenligninger samt bekræfte hypoteser og viden (Bowen, 2009). I forskningsprojektets domæneundersøgelser har

dokumentanalyse været tilgange til at undersøge kontekst og praksis omkring tværprofessionel uddannelse (fx organisatoriske dokumenter og arbejdsrapporter fra den lokale professionshøjskole), national og lokal udvikling af og tænkning om legende tilgange i professionsuddannelse, uddannelsesledelsens projektdokumenter for det tværprofessionelle undervisningsforløb (bilag 3) samt interne dokumenter og korrespondancer (om fx et fællessprogligt programgrundlag, bilag 4). Det har givet viden om kontekstuelle forudsætninger og historiske begivenheder med indflydelse på forskningsprojektet samt bidraget med muligheder for at problematisere forskningsprocesser og -resultater som elementer i at undersøge og forstå forskningsprojektets genstandsfelt (Bowen, 2009: 29-30). I de to designbaserede studier læste deltagerne dertil litteratur om legende videregående uddannelse og diskuterede opmærksomheder og muligheder, som kunne informere senere samarbejde om og samskabelse af didaktiske design og legeeksperimenter. Kontekstundersøgelserne inspirerede dermed efterfølgende teori-dreven udvikling, som er et kendetegn ved designbaseret forskning og designeksperimenter (Brown, 1992; McKenney & Reeves, 2019: 9; Wang & Hannafin, 2005: 8). Den pågældende litteratur omhandler fx potentialer ved rammesætninger af 'play spaces', legeattitude og objektmedieret samarbejde (Bateson, 1972; Nørgård et al., 2017; Roos, 2006; Whitton, 2018; Whitton & Moseley, 2019) samt dialogisk teori om kommunikative strategier og fælles materielle visualiseringer i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse (Akkerman & Bakker, 2011; Dossick & Neff, 2011; Wegerif, 2007).

#### **4.2.2 Fase 2: Udvikling & Design**

Målet med denne fase er at udvikle og formgive designeksperimenter, som konkretiseres på en sådan måde, at de kan gennemføres i den efterfølgende fase. Dette forskningsprojekt har udviklet og afprøvet didaktiske design samt legeeksperimenter med henblik på at undersøge og udvikle legende tværprofessionel uddannelse. Et andet centralt element i denne fase er tentative udviklinger af designprincipper som foreløbige sproglige rammesætninger til at guide og reflektere forskellig tænkning om uddannelse, samarbejde og læring i legende kontekster.

Til første iteration af det tværprofessionelle undervisningsforløb, blev der afholdt 6 designværksteder (tre blev gennemført i forbindelse med Playful Learning-programmets kompetenceudviklingsprogram og tre blev tilrettelagt som selvstændige værksteder). Processen var eksplorativ, da de deltagende undervisere havde begrænsede erfaringer med legende tilgange til læring fra pædagoguddannelsen eller læreruddannelsen. Alle værksteder og møder blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet. Designværkstederne var tilrettelagt som dialogisk samskabelse med henblik på at udforske, hvilke forskellige stemmer der medskaber viden, hvornår og hvordan stemmerne kommer til udtryk og hvordan spændinger mellem forskellige stemmer påvirker forståelse og samarbejde (Olesen et al., 2018). En designøvelse herfra var 'stilistisk design', som har teoretiske afsæt i danskfaglige perspektiver på stilistiske analyser, hvor man undersøger en teksts ordkonstruktioner, sætninger samt troper og figurer. I denne kontekst oversættes det til, at deltagerne individuelt beskriver, hvad legende tilgange til læring i videregående uddannelse betyder med enkeltord, med koncise sætninger samt gennem retoriske,

symbolske og metaforiske virkemidler. Hensigten er efterfølgende kollaborativ begrebsudvikling og formgivning af fælles tænkning, relaterede perspektiver og forskellige praksisser (jf. bilag 1, legeformat #9). Udover de fysiske møder foregik en betydelig del af indledende samtaler, planlægning og udvikling over mail med adskillige skift mellem kollaborative og synkrone strategier til didaktisk design samt kooperative og asynkrone tilgange - og med andre ord skift mellem samskabelse og distribueret samarbejde. Dette var ligeledes kendetegnende for anden iteration af det tværprofessionelle undervisningsforløb, som i udvikling og design også vekslede mellem forskellige samarbejdsformer og -strategier. Et centralt forsknings- og teorigenbidrag fra undersøgelser i fase 1 og 2 af det tværprofessionelle forløb blev artikel 3, der udfolder og perspektiverer tre forskellige 'stemmer' i legende tilgange til læring mellem professionsuddannelser som eksperimenterende, affektive og relationelle, der har fælles afsæt i bl.a. sociale og erfaringsbaserede læringsperspektiver, som resonerer med litteraturreviewets fund (artikel 1).

Udvikling af BA-Lab som et tværprofessionelt legelaboratorium om studerendes bachelorprojekter var også præget af kontinuerlige vekslinger mellem samskabelse, kollaboration og Kooperation, som heri anskues som meningsfulde skift i en ofte travl hverdag, hvor mange skemaer, strukturer og planer skal hænge sammen. Det kan diskuteres at være en helt central del af at være forsker i en uddannelsespraksis - og være designbaseret forsker - at tænke og udøve forskning fleksibelt i forhold til hvad en autentisk praksis muliggør (Anderson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005). Som beskrevet ovenfor var udvikling af BA-Lab inspireret af dialogisk tænkning og teori med processer om at åbne, udvide og uddybe stemmer om genstandsfeltet samt afsøge forståelsesmæssige forskelligheder og fællesheder. En central indledende proces heri var at samskrive et fælles projektgrundlag for BA-Lab til præsentation og accept af den lokale uddannelsesledelse og styregruppe i Playful Learning-programmet, som etablerede et referencepunkt for kollaborativ udvikling af BA-Lab.

I begge designbaserede studier udviklede og re-designede forskning og praksis sammen didaktiske design og legeeksperimenter, som efterfølgende er syntetiseret som legeformater (bilag 1). De fremskriver – med modelinspiration fra Goodyear (2005) - konteksten for et legeeksperiment, dets designproblem, designløsning og hvordan det operationaliseres. Legeformaterne skal læses som forfinede versioner af legeeksperimenterne - og didaktiske design betragtes heri som tingsliggørelser af planlagt undervisning, der indeholder både legende og ikke-legende perspektiver og aktiviteter.

### **4.2.3 Fase 3: Eksperiment & Iteration**

Den overordnede målsætning med denne fase er at intervenere i praksis med didaktiske design og legeeksperimenter samt undersøge, hvordan teori kan påvirke praksis og vice versa samt afsøge mulige besvarelser af afhandlingens forsknings spørgsmål. Det legende tværprofessionelle undervisningsforløb bestod af to iterationer med hver tre didaktiske design, som forløb over en hel studiedag. Interventionerne i første iteration tilsvarede tre dage med forskellige legeeksperimenter (jf. bilag 11) samt andre undervisningsaktiviteter, mens anden iteration af

forløbet var over fire studiedage. De deltagende undervisere skiftede mellem første og anden iteration, hvorfor forskeren blev et centralt bindeled for overførsel af viden og erfaringer. Det betød, at dynamikken i samarbejdet og udviklingsprocesserne ændrede sig, når min position som forsker og faglig ekspert blev mere efterspurgt i anden iteration og derfor tydeligere påvirkede samskabelsesprocesserne. I denne fase blev empiri produceret gennem deltagende observationer, feltnoter, dokumentation af kollaborative konstruktioner i legende processer, produktion af refleksionstekster samt både formelle og uformelle dialoger med og mellem studerende og undervisere.

I BA-Lab er der gennemført tre iterationer med min eksplicite deltagelse i alle faser. Hver iteration indeholder tre interventioner og didaktiske design med forskellige legeeksperimenter (jf. bilag 12), hvor jeg har vekslet mellem roller som underviser, didaktisk designer, forsker og formidler. Min deltagelse i designbaseret forskning er inspireret af eksperimentelt samarbejde - og at forstå deltagelse gennem perspektiver på fleksibiliseringer og opblødninger af roller og strukturer for at indgå i et intenderet demokratisk undersøgelses- og interventionsfællesskab med undervisere (jf. fx DiSalvo, 2022; Estalella & Criado, 2018). Dette har jeg eksplicit formidlet og reflekteret over i flere artikler (fx artikel 2, 4 og 5). Der er i skrivende stund gennemført en fjerde iteration af BA-Lab i efteråret 2022, hvor jeg har været med som observerende forsker, men ikke har deltaget i planlægning og gennemførelse, mens der planlægges en femte iteration i foråret 2023. Når designbaseret forskning gerne vil måles på, om det er med til at skabe varige forandringer i praksis (jf. fx Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Design-Based Research Collective, 2005; Herrington, et al. 2007; Wang & Hannafin, 2005), er BA-Lab et relevant eksempel. Her har forskning og praksis samarbejdet om tre iterationer af udvikling, design, eksperimenter og evalueringer i halvandet år, som herefter er implementeret og inddrager testede og modnede legeeksperimenter og didaktiske design.

#### **4.2.4 Fase 4: Evaluering & Refleksion**

I denne fase af afhandlingens designbaserede forskningsprocesser udforskes kollaborative refleksioner over gennemførte interventioner med fælles undersøgelser af empiri samt evalueringer af didaktiske design og legeeksperimenter. Fasen er reflekterende og generaliserende med mål om at undersøge et givent designs robusthed - og deraf en interventions mulige relevans i andre kontekster, end de eller er foretaget i (Christensen et al., 2012: 14). Fasen er imidlertid også en refleksion over designprincipper samt mulige forbedringer af designløsningens implementeringsmuligheder (Goff & Getenet, 2017: 110). Et fællestræk ved de forskellige beskrivelser af designbaseret forskning er, at denne fase har konkluderende elementer, hvor resultaterne kan være videnskabelige (fx teoriudvikling eller designprincipper) og praktiske (produkter, didaktiske design m.v.) (Design-Based Research Collective, 2003: 6; Stemberger & Cencič, 2014: 68).

I det tværprofessionelle undervisningsforløb og BA-Lab har disse faser været ensartede med fokus på fælles evaluering og refleksion og at udforske potentialer for teoriudvikling samt redesign af interventioner. Evalueringerne er indledt med formidling af indsigter fra de

pågældende interventioner med afsæt i empirisk materiale (såsom refleksionstekster og undervisningsevalueringer). Derefter har deltagerne været i dialog om oplevede muligheder og udfordringer samt orienteringer for fremtiden. I denne del af processen genbesøges designprincipper og designløsninger - og for forskningsprojektet specifikt refleksioner over sprog og samarbejde i relation til forskningsspørgsmålene. I det legende tværprofessionelle undervisningsforløb gennemførte forskning og praksis i begge iterationer fælles evalueringer af undervisning som afsæt for at diskutere muligheder og begrænsninger samt videreudvikle designprincipper. I dette designbaserede studie blev designprincipper udviklet i forbindelse med første fase, itereret i refleksionsfasen og anvendt som guidende principper for at udvikle anden iteration:

<b>Designprincipper: Det tværprofessionelle undervisningsforløb</b>	
<b>Princip</b>	<b>Forklaring</b>
1# Gennem tværprofessionelt samarbejde i uddannelse samt legende læreprocesser og didaktik udforsker studerende i forløbet perspektiver på og problemer ved medborgerskab på tværs af professionsuddannelser.	Den overordnede rammesætning af forløbet er de studerendes tværprofessionelle uddannelsesmøde, hvor de gennem legende aktiviteter og processer samarbejder om problemstillinger og emner vedrørende medborgerskab.
2# Undervisningens legende didaktik rammesætter de studerendes samarbejde i legende, kreative og eksperimenterende aktiviteter.	Legende tilgange er til stede i både aktiviteter og produkter, som de studerende arbejder med - hvor forståelsen af legende didaktik tematiserer eksperimenterende, kreative, kollaborative og udforskende processer i legende aktiviteter.
3# De studerende samarbejder om frie og komplekse cases, der kræver tværprofessionelt samarbejde i proces omkring og løsning af dem.	De studerende præsenteres for forskellige cases, der kun kan løses tværprofessionelt, hvor de i grupper på tværs af uddannelser selv vælger én at arbejde med.
4# De studerende arbejder i legende, langsommelige og fordybende processer mod åbne og delvist uforudsigelige løsninger.	De studerende arbejder i processen hen imod et produkt og en løsning, som kan formidles og diskuteres, men resultatet og løsningen er åben og uforudsigelig.

*Tabel 3: Designprincipper – det legende tværprofessionelle undervisningsforløb*

Designprincipper kan være paradoksale, idet de ofte udvikles og præciseres i slutningen af en iterativ proces, men samtidig skal være til stede i begyndelsen af en udviklings- og designproces (Baumgartner & Bell, 2002: 6). Ovenstående designprincipper håndterer dette dilemma ved at være udviklet tidligt i første iteration, derefter genbesøgt, diskuteret og revideret og endeligt sammenskrevet af forskeren med afsæt i lydoptagelser og feltnoter fra evalueringsmøder. De færdige designprincipper er kontekstsensitive, hvilket kommer til udtryk i det første designprincip, der snarere end et egentligt designprincip er en domænespecifik kontekstualisering. De øvrige tre designprincipper lægger imidlertid op til legende erfaringer og perspektiver, hvor

et centralt element er fremhævelsen af en legende didaktik - og altså underviserens legende tilgang til og deltagelse i undervisning. Derudover er benævnelsen af samarbejde om frie og komplekse cases væsentlig, da det heri udfoldes, at de studerende har både valgfrihed og selvbestemmelse i valg af problemstilling, der søger at afspejle en autencitet fra praksis om det tværprofessionelle samarbejdes orientering mod sammensatte problemer. Til sidst er det betydningsfuldt, at udviklingen af disse designprincipper for legende tværprofessionel uddannelse hæfter sig ved begreber for legende tilgange relateret til langsommelighed og fordybelse. Det fremhæves i et litteraturreview, at legende pædagogikker og tilgange står i kontrast til en 'tidskultur' i et accelereret (uddannelses)samfund, hvor legende aktiviteter netop inddrages for at udforske og skabe mere dvælen, langsommelighed og fordybelse (Jensen et al., 2021). I artikel 6 tematiseres og diskuteres den tidlige kultur og dens relation til legende læreprocesser. Her fremhæves det, at deltagerne i legende aktiviteter oplever udfordringer i at deltage i uforudsigelige og ukontrollerbare processer samt ændre fokus fra slutmål og eksterne strukturer (såsom produktkrav, læringsmål og eksamen). Det implicerer en gennemgående spænding mellem uddannelsesstrukturer og legende anti-strukturer, og at finde mellemrum mellem polerne, som også diskuteres i artikel 2 og 3.

I det andet designbaserede studie udviklede jeg og deltagerne ligeledes designprincipper i første fase, som blev genbesøgt i efterfølgende evalueringer og i flere iterationer. Designprincipperne for BA-Lab er følgende:

<b>Designprincipper: Det tværprofessionelle legelaboratorium</b>	
<b>Princip</b>	<b>Forklaring</b>
1# At lege på tværs af professionsuddannelser med bachelorprojekter	BA-Lab inviterer de studerende til faglig, metadisk og empirisk inspiration, udvikling og kvalificering af bachelorprojekter gennem legende tilgange til læring og samarbejde på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen.
2# 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.
3# 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.

Tabel 4: Designprincipper – BA-Lab

Disse designprincipper præsenteres og udfoldes i artikel 5, hvor en central diskussion af dem er, hvordan de bliver et dynamisk fælles sprog til pædagogisk og didaktisk udvikling mellem iterationer. Det betyder, at designprincipperne for BA-Lab bliver grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989), der pga. kontekstuel relevans og klarhed er værdifulde for deltagere fra forskellige uddannelser til at facilitere kommunikation (Cremers et al., 2017). Designprincipper kan forstås som *generative*, når de er anvendelige for deltagerne til at udvikle nye interventioner og deraf påbegyndes tidligt i designbaseret forskning for at guide senere design og udvikling, men de må også muliggøre, at man kan vurdere, om de fungerer (Baumgartner & Bell, 2002: 7-8). Ovenstående designprincipper imødekommer dermed den første generative fordring om at være elementer i udvikling - og ikke bare forklarende og retrospektive designprincipper, mens det mindre tydeligt fremgår af dem, hvordan de kan vurderes. I kapitel 6 fremlægger jeg, hvordan forskningsprojektets designprincipper er en del af dets videnskabelige og teoriudviklende bidrag.

#### 4.2.5 Refleksionsværksteder og praksiseksperter

Til sidst vil jeg præsentere og diskutere *refleksionsværksteder* til at afprøve, 'validere' og perspektivere didaktiske design og legeeksperimenter i andre kontekster, end interventionerne ellers har fundet sted i. I disse forskningsprocesser er jeg metodisk inspireret af perspektiver fra komparative designeksperimenter (Krogh et al., 2015), som bl.a. er beskrevet i artikel 7, samt at invitere praksis (og forskning) ind som alternative fagfællebedømmere af legeeksperimenter (Harrison, 2006). Til det første perspektiv har jeg over to refleksionsværksteder med den lokale udviklingsgruppe i Playful Learning-programmet præsenteret empiriske indsigter samt afprøvet og diskuteret forskellige legeeksperimenter. Konteksten er således ny, men det er fortsat på tværs af professionsuddannelser. Målsætningen har været at kvalificere tænkning, analyser samt designprocesser og legeeksperimenter gennem afprøvning og refleksioner med praksis. De samme legeeksperimenter er derfra testet med undervisere fra britiske universiteter i tværfaglige kontekster i tre forskellige sammenhænge. Det har skabt afsæt for at videreudvikle og redesigne legeeksperimenter - og har ført til udvikling af legeformaterne, der adresserer et givent legeeksperiment i en samlet ramme af designproblem og -løsning, teoretisk og metodisk inspiration samt operationelle perspektiver. Disse legeformater er formidlet til to fageksperter: en læringsdesigner i videregående uddannelse og en forsker i legende professionsuddannelse. Denne proces er inspireret af begrebet 'shepherding' og forstås som iterative peer-reviews af eksperter fra forskning og praksis for at revidere og kvalificere indhold og formidling (Harrison, 2006). Legeformaterne er deraf praktiske resultater fra forskningsprojektet omkring legende tværprofessionel uddannelse, der er modnet gennem afprøvninger, evalueringer og vurderinger i forskellige kontekster.



### 4.3 Videnskabsteori: Pragmatisme, dialog og relationer

I dette afsnit positionerer jeg forskningsprojektet i pragmatisk videnskabsteori, relationel ontologi og dialogisk epistemologi - og diskuterer dets implikationer for afhandlingen. Jeg inddrager i afhandlingen elementer fra forskellige videnskabelige positioner og discipliner med et rationale om, at integration af viden og perspektiver er befordrende for videnskabelig erkendelse og kritisk selvrefleksion (Sonne-Ragans, 2019: 40). En sådan videnskabelig eklekticisme betegnes som konceptuel interdisciplinaritet (Salter & Hearn, 1996; Sonne-Ragans, 2019), der både kræver refleksioner over det empiriske felt, der undersøges, såvel som de forskellige tilganges perspektiver på feltet. Samtidig er de enkelte videnskabsteoretiske positioner ikke altid tydeligt afgrænset i forhold til hinanden, hvad ikke nødvendigvis er muligt eller meningsfuldt i praksisnær og kvalitativ forskning (jf. Hachmann, 2020). En kritik af videnskabsteoretisk eklekticisme er imidlertid, at det kan medføre manglende systematik og tydeliggørelse af, hvorfor de valgte perspektiver netop sættes sammen (Sonne-Ragans, 2019: 45). I det følgende præsenterer og diskuterer jeg derfor afhandlingens videnskabsteoretiske perspektiver og argumenter for deres relevans i forskningsprojektets undersøgelser og analyser.

Pragmatisme er et grundtræk ved designbaseret forskning, da en generel hensigt er at undersøge og forandre praksis gennem teori - og værdien af teori er dets anvendelsesmuligheder for at skabe forandringer i verden (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019; Wang & Hannafin, 2005). Det betyder, at designbaserede forskningsprojekter drager nytte af pragmatiske perspektiver i undersøgelser og videnskabelse, hvor vurderinger af teori betoner deres forandringskraft af en given praksis fremfor positivistiske forståelser af sandhed. Når viden og teori evalueres gennem deres konsekvenser og betydninger for praksis, er det et "pragmatisk maxime" (Dalsgaard, 2014), som forudsætter, at teori og praksis er kontinuerligt og gensidigt forbundne. Et andet centralt aspekt for denne afhandling er pragmatismens filosofiske positionering af verden i evig forandring. Den er i dynamisk udvikling og undersøgelser heri er situerede (Dalsgaard, 2014: 148). For forskningsprojektet betyder det, at designprocesser forstås som situerede i emergende verdener, hvorfor en fortløbende designfordring er, at forskeren engagerer sig i situationer for at undersøge det relevante domæne og dets problemer samt i de forskellige designprocesser og -faser, hvor forskeren influeres af praksis. I projektets designbaserede studier har jeg tilgået dette gennem indledende problemundersøgelser for at danne kontekstsensitive erfaringer med den pågældende praksis, som jeg sammen med praktikere udvikler til og intervenserer i. Disse undersøgelser har været afsat for at udvikle designeksperimenter på tværs af teori og praksis. I artikel tre og seks præsenterer og diskuterer jeg problemstillinger i at deltage som designbaseret forsker, relationer mellem teori og praksis samt pragmatiske perspektiver på social transformation af uddannelse.

Jeg forbinder projektets pragmatiske position med dialogisk epistemologi, der implicerer, at mennesket erfarer og erkender verden gennem dialogiske processer, og at viden er en kontekstuel og situationel konstruktion (Christensen, 2021: 57). Med dette perspektiv fremtræder en relation mellem pragmatisme og dialog koblet til emergens og design. Dialog - og

erkendelse - kan ikke fastlægges at ske på et givent tidspunkt, men der kan designes for det, så man med rimelig sikkerhed kan sige, at der vil ske noget før eller siden (Shotter, 2013: 16). Selvom dialog ikke kan planlægges på forhånd, er det ofte målet med samskabende processer i designbaseret forskning, hvorfor jeg har tilgået dem med inspiration fra dialogisk teori som empiriske situationer, der handler om at etablere et 'dialogisk rum', der muliggøres og drives af kreative spændinger mellem divergerende perspektiver - og at der herigennem åbnes op for et rum med uendelige perspektiver (Wegerif, 2007), hvori mening og betydning dannes relationelt og kontinuerligt i flerstemmige, dynamiske og spændingsfyldte processer (Bakhtin, 1981; DiSalvo, 2022; Manzini, 2016; Olesen et al., 2018; Palmgreen-Neuven et al., 2021: 411). Dialogiske rum er i nærværende forskningsprojekt en operationalisering af dialogisk epistemologi (og udfoldes i afsnit 4.4.), hvilket er afprøvet og udviklet i en række forskellige metoder og situationer - og særligt i kvalitative interviews og samskabende designværksteder med deltagere fra praksis. Da legende tilgange til læring er et både bredt og flertydigt genstandsfelt, hvad denne afhandling tematiserer, har tilgangen været anvendt for at udforske sprog for legende tværprofessionel uddannelse, mens det ligeledes har været måder at praktisere flerstemmig og demokratisk undersøgelse og samskabelse, hvilket diskuteres i artikel 4 og 7.

En relationel ontologi indbefatter, at vi alle er gensidigt forbundne - og så at sige, at være er *relateren* (Vega, 2021). Det implicerer, at vi er relateret til andre mennesker, til verden omkring os, til naturen, samfundet, staten, til situationer, objekter og os selv - og at viden bliver til i relationer med andre, mens betydning skabes relationelt i emergerende situationer og kontekster (Wildman, 2010). Et centralt element i en relationel ontologi er sociale forholds komplekse og sammensatte natur. I en uddannelseskontekst foranlediger det opmærksomhed over for kontekstuelle og situationelle betingelser og forbindelser med betydning for at undersøge de mangefacetterede og flertydige praksisser, der eksisterer og udvikles (Barab & Squire, 2004). Denne afhandling er orienteret på tværs af ontologiske og epistemologiske elementer fra dialogisk og relationel teori, hvorfor jeg ikke hævder, at der er en skarp skelnen mellem dialogisk epistemologi og relationel ontologi i projektet. De skal snareres ses som forbundne, da dialog medvirker, at vi altid er historisk og kulturelt situeret - og at vi gennem forskelle mellem os og mellem stemmer i dialog - skaber mening og betydning. Det er deraf i dialogiske og sociale relationer, at både viden og identitet skabes (Wegerif et al., 2019: 81). Når ontologi baseres på filosofiske antagelser om, hvad der eksisterer i verden og hvad vi kan få viden om, mens epistemologi vedrører, hvordan viden skabes, er projektet meningsfuldt orienteret mod relationelle og dialogiske perspektiver. Relationerne mellem dem er relevante for, at forskningsprojektet kan forholde sig åben overfor ny viden, at de forskellige perspektiver har forskellig forklaringskraft og at det bedre kan forholde sig til praktiske og empiriske problemstillinger, hvor én løsningsmodel ikke nødvendigvis er meningsfuld (jf. Sonne-Ragans, 2019: 44).

## 4.4 Centrale kvalitative metoder i afhandlingen

I dette afsnit udfoldes og diskuteres kvalitative metoder anvendt i afhandlingens artikler. Forskningsprojektets valg af forskellige kvalitative metoder er udtryk for metodetriangulering som perspektiv i forskningskvalitet (Thomas, 2015: 71-72; afsnit 4.7) ved at blande metoder og forskellige teoretiske perspektiver i afhandlingens analyser. Et mål med metodetriangulering er at forstærke forskningsprojektets udsigelseskraft - og dermed kvalificere forskningsbidraget. Designbaseret forskning har som tidligere nævnt besvær med at afrapportere omfanget af sine undersøgelser samt tydeliggøre dets anvendelse og funktion i forskningsprojektets resultater og teoriudvikling (jf. Dede, 2004; Herrington et al., 2007). Derfor er formålet med nedenstående metodekatalog at illustrere de primære metoder samt fremhæve centrale referencer, metodens funktion i afhandlingens undersøgelser samt det empiriske omfang, hvorefter metoderne uddybes og konkretiseres.

<b>Metodekatalog</b>			
Tilgang	Litteratur	Funktion	Omfang
Designværksteder: pædagogisk og dialogisk samskabelse og refleksion	DiSalvo, 2021; Manzini, 2016; Olesen et al., 2018; Wegerif, 2007, 2013	Dialogisk udvikling eller evaluering af didaktiske design og legeeksperimenter, hvor forskning og praksis samskaber eller kollaborativt reflekterer.	Designværksteder á 2-3 timer (n=21) Refleksionsværksteder á 1-2 timer (n=5)
Dialogiske interviews (individuelle)	Olesen et al., 2018; Tanggaard, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2020a; Wegerif, 2007, 2013	Metodens funktion er at udfolde og udvide oplevelser og forståelser af leg og legende uddannelse, tværprofessionel uddannelse samt perspektiver derimellem.	Interviews 45-75 min. (n=17)
Deltagende observationer & feltnoter	Estalella & Criado, 2018; Pink & Morgan, 2013; Szulewicz, 2020	Observationer og feltnoter er anvendt til at undersøge, beskrive og kontekstualisere afhandlingens domænefelter og genstandsfelt.	Observationer (n=20) samt feltnoter ≈ 20.000 ord
Refleksionstekster	Dysthe, 1997, 2005; Schön, 2001	Tilgangen er designmetode og kvalitativ metode med intention om at få indsigt i personlige fortællinger om og oplevelser med genstandsfeltet.	Skriftlige refleksioner á 100-450 ord (n=170)
Visualiseringer og materielle konstruktioner	Akerman & Bakker, 2011; Dossick & Neff, 2011; Roos 2006; Turkle, 2011; Star & Griesemer, 1989	Tilgangene er designmetoder og kvalitative metoder - og anvendes til at visualisere og materialisere viden i tværprofessionelle uddannelses kontekster.	Billeder af konstruktioner, designløsninger og visualiseringer (n=76)

Tabel 5: Metodekatalog

I afhandlingen tilgås **designværksteder** som kollaborative og samskabende undersøgelser og evalueringer af interventioner om legende tværprofessionel uddannelse. De er inspireret af dialogisk teori og at skabe ‘dialogiske rum’ (Wegerif, 2007) for at udforske multiple perspektiver i empiriske situationer: at åbne, udvide og uddybe dem (som berørt i afsnit 4.3). For at *åbne* et dialogisk rum, må forskeren understøtte situationen ved fx at stille udfordrende og perspektiverende spørgsmål og facilitere kontekstuel og situationelt meningsfulde opgaver, retninger eller regler (Wegerif, 2013). Når det dialogiske rum *udvides*, handler det om at undersøge forskelle mellem stemmer - og at invitere nye perspektiver ind for at udfordre og udfolde (nye) forståelser. Det kan fx gøres ved at introducere idéer og perspektiver fra andre informationskilder end de i situationen deltagende mennesker (Wegerif, 2007). Til sidst kan dialogisk rum *uddybes* ved at tilgå stemmer og perspektiver i kritisk-refleksive processer, hvilket bl.a. kan være gennem medier, materialer, visualiseringer og kritisk stillingtagen over aktuelle antagelser og afsæt i deltagernes fælles opgave, emne eller proces (Palmgreen-Neuvonen et al., 2021: 411-12). Uddybningen af dialogiske rum har således ligheder med ‘messy talk’, der involverer dialogiske og visuelle processer for at etablere kommunikative situationer på tværs af praksisfelter (Dossick & Neff, 2011) samt dialogiske designkulturer om ikke bare at *høre* hinanden men at *lytte* på tværs af forskelligheder og perspektiver (Manzini, 2016). Med inspiration fra dialogisk samskabelse (Olesen et al., 2018) kan det konkretiseres yderligere, da designværkstederne er rum for at undersøge 1) på hvilke måder forskellige stemmer udfolder sig og er med til at skabe viden, 2) hvornår og hvordan stemmerne kommer til udtryk og 3) hvordan spændinger mellem stemmerne påvirker samskabelse og samarbejde (Olesen et al., 2018: 31-32). I afhandlingen anskuer jeg design og dialog som demokratiske processer og spændingsfyldte situationer, hvor – frem for at forløse spændinger – kontinuerlige udforskninger af perspektiver og handlemuligheder er vitale (DiSalvo, 2021: 19-20). Et demokratisk perspektiv på dialogisk design implicerer et fokus på at etablere muligheder for at udvide deltagernes deltagelse i at forme sproget, som altid er knyttet til handling. Det påvirker forskerens rolle, som dermed bliver skaber af dialogiske og spændingsfyldte situationer samt medskaber af nye indsigter og forståelser (DiSalvo, 2021: 121-22). I empiriske situationer har designværksteder været tilgange til dialog, design og samskabelse ved at åbne op for perspektiver fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, fra de forskellige faglige og professionsrettede stemmer til stede - og ved at iscenesætte det konfliktuelle, det problematiserende og det forskellige mellem professionsuddannelserne. Det er fx gjort ved at stille spørgsmål til deltagernes antagelser om og forståelser af legende tværprofessionel uddannelse, introducere nye perspektiver gennem forskningspublikationer, som vi har læst og diskuteret sammen, at arbejde med sproglige designøvelser (såsom stilistisk design) samt at visualisere refleksioner og viden sammen. Det har været centralt at spørge ind til og udforske, hvordan forskellige stemmer udtrykker perspektiver, der kan informere design eller blive begreber at tænke og tale med i både udvikling og evaluering samt fremhæve spændinger med konsekvenser for samskabende processer.

Forskningsprojektet indeholder 17 **kvalitative og dialogiske interviews** med undervisere (n=14) og ledere (n=3) fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. De første seks er

udført i analyse- og udforskningsfasen i første iteration af det tværprofessionelle undervisningsforløb, mens de resterende 11 er retrospektive dialoger om afprøvede eksperimenter og interventioner. De følger en fælles metodisk tænkning. Målet med projektets interviews er at komme tæt på deltagerens oplevelser og erfaringer med forskningsprojektets genstandsfelt for senere at læse dem komparativt og syntetisere en både teoretisk og empirisk fremstilling (jf. Tanggaard & Brinkmann, 2020a: 35). I kvalitativ forskning diskuteres interviews i et kontinuum af stramt strukturerede og mindre strukturerede tilgange, hvor det semistrukturerede interview er hyppigt anvendt i moderne interviewforskning (Tanggaard & Brinkmann, 2020a: 42). Forskningsprojektets gennemførte interviews er primært løst strukturerede ved at anvende interviewguides (se eksempel i bilag 5) med grundlæggende forskningsspørgsmål og mulige interviewspørgsmål, men derfra udfoldes interviewene som en dialogisk og eksplorativ proces - også kaldet et polyfont interview (Tanggaard & Brinkmann, 2020a: 40) - karakteriseret af interviewpersonernes stemmer og relationel betydningsdannelse med forskeren som dialogisk deltager. Her trækker jeg på teoretiske perspektiver fra dialogiske interviews (Tanggaard, 2009) samt dialogisk samskabelse (Olesen et al., 2018) og dialogisk rum (Wegerif, 2007), hvilket jeg også fremhævede i forrige afsnit om designværksteder. Tanggaard beskriver, at et forskningsinterview uundgåeligt vil være flerstemmigt, da det er betinget af multiple stemmer, begreber og diskurser, som strukturerer samtalen, hvorfor interviewet bliver en social rammesætning for interaktioner, hvor stemmer både krydser hinanden og skaber viden (Tanggaard, 2009: 1499-1500). Et centralt afsæt for dialogiske interviews er, at interviewerens ikke forholder sig til, hvorvidt den interviewede giver præcise eller sandfærdige beskrivelser, men at modsætninger, forskelle og spændinger mellem stemmer er væsentlige (Tanggaard, 2009: 1503). De indledende interviews i forskningsprojektet følger semistrukturerede traditioner, hvor de dialogiske og løsere strukturerede interviews bliver mere fremtrædende undervejs, da en central erkendelse er, at det er betydningsfuldt at få multipliciteten af stemmer om genstandsfeltet i spil for at kvalificere en reflekteret samtale om et flertydigt og flerstemmigt fænomen. Interviews fra projektet anvendes især som empirisk materiale i artikel to og tre, der også adresserer metodiske perspektiver og refleksioner, og er et vigtigt afsæt for at besvare det første forskningsspørgsmål om, hvordan pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange forstås og udfoldes.

I forskningsprojektet har **deltagende observationer og feltnoter** været centrale metoder til at undersøge konteksten for genstandsfeltet - og altså situationer hvor pædagoguddannelsen og læreruddannelsen mødtes under legende omstændigheder ved fx legeeksperimenter, projektmøder og kompetenceudviklingsforløb i Playful Learning-programmet. Det er anvendt som metodisk værktøj til at undersøge og beskrive kontekstuelle faktorer for interviews, designværksteder og interventioner med betydning for designbaseret samskabelse, tværprofessionel uddannelse samt udvikling, afprøvning og evaluering af didaktiske design og legeeksperimenter. Disse handlinger betegnes som deltagende observationer med mål om at komme tæt på en given praksis og observere den (Szulewicz, 2020: 99-100), som harmonerer med antagelser om, at designbaserede forskere undersøger og designer i og til et autentisk miljø (Barab &

Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005). I dette forskningsprojekt har det bidraget til at åbne feltet op med nye indsigter om praksis omkring legende professionsuddannelser, få adgang til den observerede kultur, opbygge relationer til de observerede aktører samt kvalificere problematiseringer og spørgsmål ved at give tentative indblik i kulturelle, strukturelle og normative koder, der præger forskningsprojektets kontekst og praksisser (jf. Szulevicz, 2020: 103). Derefter har tilgangene haft kontekstualiserende funktioner med henblik på at beskrive rammerne og hændelserne in situ samt observere deltageres adfærd i interventioner (Creswell, 2018: 54) med betydning for afhandlingens undersøgelser. Det udfoldes i afsnit 4.5 om etnografiske perspektiver i afhandlingen, at intervenserende og observerende metoder anvendes og understøtter hinanden i dette forskningsprojekt ved at udfolde og nuancere spørgsmål og betingelser, der har betydning for deltagerne (Pink & Morgan, 2013: 352).

**Refleksionsteksterne** er beskrevet i flere af afhandlingens artikler (fx artikel 2 og 5) og forstås som dialogiske tilgange om underviserens (og her forskerens) interaktion med individuelle studerende såvel som de studerendes indbyrdes tekstlige interaktioner (Dysthe, 1997: 65-66). I dialogisk skrivepædagogik anlægges et fokus på, hvordan betydning og mening udvikles i dialogiske interaktioner mellem forskellige stemmer i en given situation (Dysthe, 1997: 68 ff.). I rammesætning af deltageres refleksionstekster er det centralt at stille åbne og autentiske spørgsmål, der kan befordre en reflekterende sameksistens af stemmer, som markerer eller indikerer forskellige forståelser, begreber og perspektiver på tværs af professionsuddannelser. Målet er således retrospektive refleksioner over tidligere handlinger, der i et pragmatisk perspektiv vedrører, hvordan professionelle reflekterer og identificerer handlingsmønstre og implicit viden (Schön, 1983: 55). I professionsuddannelserne indbefatter det, at studerende må udvikle deres egen viden i refleksioner over praktiske situationer, som kan give muligheder for at få nye perspektiver på egne tænke-, tale- og handlemåder (Kirkegaard, 2016: 81-85).

I afhandlingens interventioner og udviklingsfaser har deltagerne i projektet visualiseret kollaborativt tænkning og interaktioner gennem medier og materialer som kollektive **visuelle og materielle konstruktioner** (såsom 'mashups' og 'moodboards' jf. bilag 1). Disse interventioner er teoretisk baseret på objektmedieret kommunikation (Roos, 2006) til at facilitere og udvide interaktioner i legende processer - og en videre interesse i, hvordan konstruktionerne bliver til dialogiske og sanselige grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Turkle, 2011), som forbinder deltagerne på tværs af professionsuddannelser, hvad jeg undersøger og diskuterer i artikel 4, 5 og 6. Til at præcisere de visuelle og materielle konstruktioner finder afhandlingen anvendelse i begrebet "messy talk", der tematiserer, at grænsekrydsende samarbejde altid er en rodet proces, der kræver kommunikative strategier for at fremme koordination, deltagelse og videnskabelse (Dossick & Neff, 2011: 84-85) - og at uforudsigelige og uventede opdagelser kan finde sted gennem fælles visualiseringer såsom tegninger, konstruktioner og andre håndgribelige udtryksformer. I nærværende kontekst giver det mulighed for at begrebsliggøre, hvordan forskellige professionsuddannelser kollaborativt skaber og forløser viden,

hvilket resulterer i tværprofessionelle didaktiske design og legeeksperimenter, der integrerer flerstemmige perspektiver (Dossick & Neff, 2011: 89).



Figur 5: Eksempel på studerendes 'mashup'



Figur 6: Eksempel på studerendes 'moodboard'

## 4.5 Etnografiske perspektiver og forskerpositionering

Denne afhandling er ikke konventionelt etnografisk, men den er inspireret af etnografiske perspektiver til at beskrive og udøve samarbejde om udvikling af legende tilgange til læring samt reflektere over forskerens rolle og position i feltarbejde. I dette afsnit redegør jeg for og diskuterer min rolle og positionering som designbaseret forsker med etnografiske indstillinger med afsæt i eksperimentelt samarbejde (Estalella & Criado, 2018) og kortvarige etnografier (Pink & Morgan, 2013). Criado og Estalella beskriver en etnografisk forståelse præget af både materielle og sociale interventioner, der omformer felten til et sted for epistemisk samarbejde og transformerer konventionel etnografisk observation til både deltagende og forandrende (Estalella & Criado, 2018: 2). Min tilgang som designbaseret forsker er særligt inspireret af tre perspektiver og tematikker fra eksperimentelt samarbejde:

1. At forstå - og interagere med - deltagere i projektet som epistemiske partnere
2. At problematisere felten sammen i epistemisk samarbejde
3. At forstå og udøve min rolle forskerrolle som en mangefacetteret deltager og medaktør

I eksperimentelt samarbejde er kollaborative problematiseringer væsentlige for både forskning og praksis, hvor interpersonelle forståelser, roller og positioner rekonfigureres ved at tilgå deltagerne som epistemiske partnere. Et kendetegn ved dette er fælles eksperimenter med sprogbrug (Estalella & Criado, 2018: 10-11) og kontinuerlig problematisering og samskabelse af felten ved hjælp af rumlige, materielle og sociale pædagogiske eksperimenter (Estalella &

Criado, 2018: 20). Det har betydning for deltagerne - og deraf også forskerrollen - at deltagelse forstås bredt; man kan i empiriske situationer have vidt forskellige roller som forsker, designer, praktiker - eller for min specifikke kontekst: underviser, foredragsholder, facilitator af legeeksperiment, ansvarlig for evalueringer m.v. Denne fleksible deltagelse er i afhandlingens forskningsprocesser et led i at muliggøre epistemiske partnerskaber; at indgå i dialogiske og demokratiske relationer om faglig og pædagogisk samskabelse, som også diskuteres i artikel 4 - og ligeledes berøres og reflekteres over i artikel 3 og 5.

Etnografi handler grundlæggende og i et etymologisk perspektiv om at beskrive folk, samfund, kulturer og sociale kontekster. Det sker traditionelt ved hjælp af grundige observationer og langvarig deltagelse for "at opnå et dybdegående kvalitativt indblik i en given social eller kulturel kontekst" (Jacobsen & Jensen, 2018: 13). Som designbaseret forsker tilgår jeg imidlertid felten på andre måder, der rækker udover lange og dybdegående observationer og tykke beskrivelser for at indfange eller forstå 'levede erfaringer' (Jacobsen & Jensen, 2018: 15-16) ved at problematisere og samskabe felten med epistemiske partnere i korte og intensive designprocesser og interventioner. Derfor finder jeg i forskningsprojektet inspiration i kortvarige etnografier (Pink & Morgan, 2013), der i designbaseret og anvendt forskning skaber muligheder for at medskabe kontekster og dermed accelerere muligheder i empiriske situationer, der dels har betydning for deltagerne og dels kommer tæt på, hvad forskeren undersøger (Pink & Morgan, 2013: 352). Kortvarige etnografier transcenderer traditionelle observerende tilgange - som også beskrevet i eksperimentelt samarbejde - og fokuserer på at samarbejde tæt med deltagerne om, det der giver mening i den givne praksis, kontekst, situation, kultur og struktur. Med dette blik er der en nær relation mellem kortvarige etnografier og designbaseret forskning, der også fremhæver samarbejdet i autentiske og naturalistiske situationer og kontekster (Barab & Squire, 2004). Afhandlingens primære inspirationer fra kortvarig etnografi kan kondenseres i to indstillinger til forskningsdeltagelse:

1. At feltarbejde er intense og korte ekskursioner ind i praksis og praktikeres hverdag - feltarbejdet rækker ind i problematisering, konceptualisering, værksteder, samarbejdsprocesser, interventioner, evalueringer og iterationer
2. At producere empiri – i kortvarige forløb – gennem multiple metoder for at skabe dybdegående data

Til det første er jeg som designbaseret forsker orienteret mod kollaborative elementer af forskningsprocesser, hvor alle deltagere inviteres med i alle faser - fra problematisering og konceptualisering til evaluering. Da jeg ikke følger deltagerne over længere tid i deres dagligdag, bliver mit engagement kort og intensivt - bl.a. ved ikke blot at være deltagende observatør, men intervenere i og stille spørgsmål til, hvordan noget forstås og praktiseres. Denne intensitet og dialog med/i felten kan være påtrængende, hvorfor intensiteten er hverken meningsfuld eller anvendelig over længere tid (Pink & Morgan, 2013: 353). Det rækker ind i den anden indstilling, jeg er inspireret af: at tilgå felten med multiple metoder og deraf en integrativ



metodeforståelse jf. designbaseret forskning (Wang & Hannafin, 2005). I dette forskningsprojekt anvendes deltagende observationer og produktion af feltnoter til at undersøge og beskrive, hvad der foregår i givne situationer og interventioner - og dermed særligt bidrage som kontekstualiserende empirisk materiale. Det kortvarige og intensive element implicerer at tilgå empiriske situationer med intervenserende metoder: at stille spørgsmål *in situ*, afprøve refleksi-onsteknikker, formgive tanker, sprog og handlinger eller fx meget konkret at iscenesætte et rollespil, der accelererer muligheder for at observere direkte på forskningsinteressen som i det første designbaserede studie (artikel 7).

Dette forskningsprojekt er inspireret af at *designe* for forandring og kvalificering af samarbejde og uddannelse - og mod emergende virkeligheder og fremtider. Det fordrer refleksion over forskerens metodologiske samt etisk-moralske stillingtagen til, hvad der er, hvad der kunne blive og hvordan kompleksitet tilgås og håndteres (Kjærsgaard et al. 2016: 4). Det er beslægtet med designetnografiens positionering af forskeren og deltagerne som medskabere af felten - ligesom i eksperimentelt samarbejde - med kollaborativ undersøgelse og samskabelse af noget, der har betydning for alle interessenter (Pink et al., 2022: 10). Samtidig er designetnografiske perspektiver rettet mod fleksible kombinationer af videnskabelige felter, praksisfelter og kreative felter som betydningsfuldt for ansvarligt og etisk design af mulige fremtider (Pink et al. 2022: 4). I afhandlingens designbaserede forskningsprocesser har det været afgørende at arbejde metodisk integrativt, og anvende forskellige kvalitative metoder og designprocesser og fx kreative og æstetiske tilgange, mens projektets forskellige studier og interventioner har udviklet sig. Eksempelvis medførte nedlukning under COVID-19, at det meste udviklingsarbejde samt indledende legeeksperimenter foregik online, hvormed omstændighederne var omskiftelige. Derfor blev forskningsdesignet justeret med henblik på at udvide kvalitative domæneundersøgelser, som derefter informerede design- og samskabelsesprocesser.

Når jeg reflekterer over min forskerrolle i empiriske situationer, min positionering i dem, betragter jeg deltagelsen som forsker som en hybrid ved hverken at være inden for eller helt uden for. På den ene side er jeg ansat samme sted som praktikerne, jeg har samarbejdet med, men jeg deler ikke deres hverdag, deres indsigter i uddannelsernes praktikaliteter og rutiner eller deres erfaring med professionsuddannelse. På den anden side er jeg heller ikke helt fremmed. Jeg inviteres med til dagligdagens møder, til institutionelle begivenheder, arbejder også med undervisning af og om professionsuddannelser og har indsigt i praksis og uddannelserne dertil. I et etnografisk perspektiv vil man tale om *emiske* og *etiske* tilgange - om man er *insider* i den kultur, man undersøger, eller om man er *outsider* (Jacobsen & Jensen, 2018: 14). Jeg har som designbaseret forsker forsøgt facilitere dialogisk (og epistemisk) deltagelse, men det er ikke altid lykkedes, for ofte blev forskerens ekspertrolle eksplicit efterspurgt. Det har ført til refleksioner over, hvordan man deri undgår normative positioner, hvad ikke har været et ønske at fremføre. I artikel 4 om design og samskabelse diskuteres det, hvordan deltagerne italesætter og betragter forskeren som et bindeled i processerne og mellem uddannelserne; både som faciliterende designer og som teoretisk fagperson i udvikling af legende tværprofessionel

uddannelse. Jeg betragter dette som etiske problemstillinger, hvilket jeg diskuterer i næste afsnit.

## 4.6 Forskningsetik og etiske relationer

I ethvert forskningsprojekt er det vigtigt at gøre sig etiske overvejelser samt skabe og forvalte en etisk forskningspraksis. Dette forskningsprojekts etiske position er, at etik er noget, der foregår og ekspliciteres gennem hele forskningsprocessen fra indledende planlægning til samarbejde med deltagere fra praksis, produktion af empiri samt kommunikation af og åbenhed omkring forskningsresultater, hvorfor etik ikke blot involverer den enkelte forsker i projektet (Kofod, 2021: 66). I et bredt videnskabsetisk perspektiv følger afhandlingen de nationale retningslinjer for etisk og ansvarlig forskningspraksis beskrevet i "Det danske kodeks for integritet i forskning" (UFM, 2014). Det implicerer tre grundlæggende principper for forskningsintegritet om *ærlighed*, *gennemsigtighed* og *ansvarlighed* samt seks standarder for ansvarlig forskning, hvortil afhandlingen derudover opererer inden for de organisatoriske bestemmelser og retningslinjer fra henholdsvis Københavns Professionshøjskole (KP, 2021) og Aarhus Universitet (AU, 2019).

I det følgende vil jeg forholde mig til to perspektiver på forskningsetik i denne afhandling. Det vedrører generel forskningsetisk stillingtagen om fx tavshedspligt, at værne om informanternes anonymitet, at opbevare empirisk data forsvarligt, at tilgå empiriske situationer med transparens og ansvarlighed vedr. formål og intentioner samt samtykkeerklæringer og aktivt informere om forskningsprojektets anvendelse, håndtering og levetid ift. empiriske data. Det handler også om at tænke og praktisere forskningsprojektets specifikke metodologiske og metodiske tilgange som etiske relationer - eller med andre ord at være etisk reflekteret og videnskabeligt gennemsigtig gennem alle designbaserede og samskabende processer samt bevidst om min egen forskerpositionering og -rolle i praksisnære interventioner, hvilket indebærer en relationel etik i designbaseret forskning.

Til det første etiske perspektiv vil jeg adressere, hvordan jeg i forskningsprojektet har praktiseret etik og ansvarlighed. Inden alle empiriske situationer har deltagerne underskrevet informeret samtykke samt haft mulighed for at stille spørgsmål til forskningsprojektet og samtykkeerklæringen (bilag 2), som er produceret med afsæt i gældende skabelon fra Københavns Professionshøjskole, der også er *dataansvarlig* i forskningsprojektet. Som *projektansvarlig* er det mit ansvar at producere, opbevare og håndtere data ansvarligt, også jf. persondataforordningen, hvilket er sket i Microsoft OneDrive, som rådet til af dataansvarlige i organisationen. Alle empiriske situationer i projektet er indledt med en *briefing* om anvendelse af data samt en *debriefing* med mulighed for at stille spørgsmål til eller reflektere over situationen, processen eller forskningsprojektet som helhed. Derudover har jeg i forskningsprojektet løbende fremlagt og diskuteret fremgangsmåder samt anonymiserede data med praktikere for at skabe transparens omkring forsknings- og formidlingsprocesserne.

I forskningsprojekter guidet af samskabende og praksisintervenierende metodologier er etik og ansvarlighed særlige fokusområder, idet forskeren ikke blot søger at forstå, men også udvikle eller forandre praksis. Designbaserede forskere møder talrige etiske problemstillinger, hvorom Barab & Squire diskuterer, at det fx kan vedrøre, om forskeren intervenserer, hvis konflikter finder sted, om forskeren påvirker en interventionen in situ eller om forskeren minimerer sin indflydelse i interventioner (Barab & Squire, 2004: 10). Designbaseret forskning fordrer deraf kontinuerlige etiske refleksioner over forskerens deltagelse, rolle og positionering. I forskningsprojektet har jeg som nævnt forstået og praktiseret samskabende forskningspraksisser som udfoldelser af epistemiske partnerskaber og demokratisk deltagelse præget af fælleshed og lighed i design, udvikling, afprøvning og evaluering (DiSalvo, 2022; Estalella & Criado, 2018). Det betyder, at når der fx har været konflikter mellem studerende i tværprofessionelle studiegrupper, har jeg ikke været passiv - men jeg har også bestræbt mig på, at det var underviserne, der primært håndterede udfordringer, de har bedre kendskab til. Konflikter og etik diskuterer jeg dels i artikel 2 om undervisningens dilemmaer mellem forløsning og opløsning af professionsfagligheder og dels i artikel 7 om konfliktuelle positioner i legende samarbejdsprocesser, hvor forforståelser og stereotyper sættes i spil gennem rolle- og forestillingslege.

Alle faser i forskningsprojektet er præget af demokratiske undersøgelser (DiSalvo, 2022) og forstås som en relationel etik om mellem menneskelig *interdependens* (Løgstrup et al., 2020); underviserne har deltaget i fælles problematiseringer, eksperimenter, produktioner af empiri samt tentative fælles analyser af empiri i evalueringsmøder. Derfor er forskningsprocesserne tilrettelagt som empatiske refleksioner om at sætte sig i den andens - praktikernes - sted; deres situationer, kontekster og virkeligheder. I artikel 4 viser jeg, hvordan positionen som designbaseret forsker dels er udfordrende, når man befinder sig mellem og i både forskning og praksis eller når de deltagende undervisere på den ene side efterlyser metodisk og teoretisk autonomi, men stadig ønsker forskerens ekspertrolle. Artiklens centrale bidrag i et etisk perspektiv er, hvordan deltagerne positionerer og forstår forskeren som et bindeled mellem praksisfelter og forskellige uddannelser. Når forskeren muliggør grænsekrydsninger mellem uddannelser og bliver medierende for samskabelse, præsenterer det design-etiske problemstillinger. For hvordan kan en intervention eller et eksperiment så fortsat leve efter forskningsprojektets ophør? Det griber ind i metodologiske nøgleudfordringer for designbaseret forskning om interventioners modenhed og reelle potentialer for at udvikle eller forbedre uddannelsespraksis (Barab & Squire, 2004; Dede & 2005).

## 4.7 Forskningskriterier og videnskabelig kvalitet

Designbaseret forskning og designeksperimenter er - ulig kontrolleret og eksperimentel forskning - dynamisk uddannelsesforskning (Brown, 1992), hvorfor positivistiske og 'scientitiske' forskningsmodeller ikke nødvendigvis er ønskværdige. Alligevel må designbaserede forskere forholde sig til, hvad der er videnskabelig kvalitet, som bl.a. kan udfoldes gennem begreber som troværdighed og anvendelighed samt validering i forskellige kontekster (Barab & Squire,

2004: 7). Krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed diskuteres som traditionelle positivistiske forskningskriterier, hvorfor andre begreber som hhv. transparens, gyldighed og genkendelighed kan være relevante i kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2020b: 658). Creswell beskriver, at kvalitativ forskning bl.a. bør måles på om den er stringent, involverer udtømmende empirisk materiale og om forskningsdesignet er kohærent og konsistent med de videnskabsteoretiske og filosofiske antagelser, forskningsprojektet har afsat i (Creswell, 2012: 285). Det betegnes dertil som en kvalitetsmarkør ved designbaseret forskning, at forskningsprojektet er stærkt orienteret mod teoriudvikling med samtidigt fokus på at skabe designløsninger til autentiske problemer i naturalistiske miljøer (Anderson & Shattuck, 2012: 23). Derfor kan 'anvendelighed' være et relevant kriterium for videnskabelig kvalitet i designbaseret forskning, der som anvendt forskning i uddannelseskontekster både søger at påvirke praksis og udvikle teori med anvendelighed for andre (Barab & Squire, 2004: 8). Der findes forskellige modeller for, hvad kvalitet i kvalitativ forskning er, der ofte omkranser emner om ægthed, autenticitet, stringens, troværdighed, udsigelseskraft og forklaringskraft samt resonans (Tanggaard & Brinkmann, 2020b). I dette forskningsprojekt er jeg - i tråd med afhandlingens epistemologiske og teoretiske ståsteder samt reflektive positionering jf. afsnit 4.8 - inspireret af dialogiske principper for kvalitative undersøgelser:

1. Autencitet
2. Plausibilitet
3. Kritikalitet
4. Refleksivitet
5. Kunstfærdighed (Pozzebon et al., 2014: 304, egen oversættelse)

Principperne er dialogiske, da validitet forstås kontekstsensitivt og situeret i interaktion mellem forsker og læser (Pozzebon et al., 2014: 295). Med *autencitet* fremhæves troværdighed over for det empiriske felt og projektets deltagere, som beskrives og formidles partikulært med sensitivitet over for deres erfaringer og metodisk-analytisk transparens (Pozzebon et al., 2014: 305). I forskningsprojektet har forskerrollen i empiriske situationer været deltagende for at komme tæt på praksis og dets særlige kontekstuelle erfaringer og logikker, mens formidling og analytisk arbejde er udviklet i refleksion med praksis. Hvor autencitet refererer til det empiriske felt, vedrører *plausibilitet* formidling af resultater med anvendelsesorienteret vidensomsætning og koblinger mellem teori og praksis som kvalitetsmarkør (Pozzebon et al., 2014: 305). Designbaseret forskning anvender både teori til at udvikle praksis og praksis til at udvikle teori, hvilket i dette projekt oversættes til teori-informerede interventioner og udvikling af empiridrevne teorier. *Kritikalitet* betoner at udforske, uddybe og anfægte perspektiver og værdier, som udtrykkes i spændinger mellem multiple stemmer, hvorfor et kvalitetsperspektiv heri er rettet mod kritiske læsninger og diskussioner af genstandsfeltet, de sociale verdener og forskerens egen deltagelse (Pozzebon et al., 2014: 306). Dette princip betragter jeg i lyset af afhandlingens overordnede dialogiske position som en central kvalitetsmarkør, idet

forskningsprojektets kvalitet bl.a. består i at lade multiple, forskellige og kontrasterende stemmer komme til udtryk og udvikle mønstre og synteser derimellem. Det består ligeledes af overvejelser om, hvordan afhandlingens resultater kan formidles og anvendes, hvorfor metodiske greb som komparative designeksperimenter og refleksionsværksteder influerer forskningsprojektet. Den *refleksive* position er i denne afhandling relateret til refleksiv tematisk analyse som diskuteres i afsnit 4.8, der fremhæver forskerens refleksivitet og bias som afgørende dimension af kvalitativ forskning: den kan ikke fjernes, men den kan bidrage konstruktivt til forskningsprocessen, hvis det foregår reflekteret og forskeren kan 'eje' sin position (Braun & Clarke, 2022; Pozzebon et al., 2014: 306-7). Til sidst fremhæves *kunsthædighed* som en kunstnerisk sensibilitet i kvalitativ forskning, der betoner kreative, æstetiske og personlige tilgange til at artikulere og formidle forskningsprojektets narrativ (Pozzebon et al., 2014: 307-8), som har tematiske ligheder med resonans som kvalitetsindikator (Tanggaard & Brinkmann, 2020b: 663). I dette forskningsprojekt forstås kunstnerisk sensibilitet bredt: som fx visualiseringer og moodboards om komplekse fænomener og processer i afhandlingens artikler samt formidling af legeformater og materialer fra legeeksperimenter.

#### 4.8 Analysestrategier: Refleksivitet og abduktion i tematisk analyse

Dette afsnit handler om, hvordan analysestrategier er anvendt og har taget form i afhandlingen og dens artikler. Med afsæt i afhandlingens forskningsinteresse i forståelser og sprog om legende tilgange til læring på tværs af professionsuddannelser, er jeg inspireret af tematisk analyse som metode til at afsøge og konstruere *mønstre* på tværs af datakilder. I afhandlingens første artikel anvendes en konventionel tilgang til tematisk analyse med kodning af tekster og efterfølgende kategorisering i bredere mønstre og temaer (Thomas & Harden, 2008). I forskningsprocessen og i de analytiske processer retter jeg undervejs større opmærksomhed mod min egen refleksivitet og dennes dobbelte rolle i både at influere, hvilken viden der skabes, samt være en ressource til at læse på tværs af temaer, empiri, teori og forskning. Derfor er de øvrige 6 artikler eksplicit inspireret af refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022), hvori forskerens subjektive og refleksive position behandles som betingelse og aktiv i konstruktion af temaer og analyser af empirisk materiale.

Refleksiv tematisk analyse er en fleksibel tilgang og ikke en singular metodik med én korrekt måde at gøre det på (Braun & Clarke, 2022: 9). Braun og Clarke fremhæver, at induktive og deduktive tilgange ofte er adskilt og involverer forskellige metodiske begreber (fx semantiske, konstruktivistiske, kritiske og latente), men at de ikke er aflåste dikotomier, som ikke kan mødes - der er snarere tale om et spektrum mellem orienteringer (Braun & Clarke, 2022: 9-10). I refleksiv tematisk analyse er forskerens refleksivitet afgørende. Det implicerer, at forskeren genkender og ansvarliggør sin egen situering i forskningen og de effekter det har på omstændigheder og mennesker, spørgsmål der stilles, empiri der produceres og måder der analyseres og fortolkes på (Braun & Clarke, 2022: 13-14). Refleksiv tematisk analyse kategoriseres i seks distinkte, fleksible og rekursive faser:

1. At blive fortrolig med ens empiriske materiale
2. Kodning
3. Konstruktion af indledende temaer
4. Udvikling og vurdering af temaer
5. Revidere, definere og navngive temaer
6. Skrivning (Braun & Clarke, 2006: 87; egen oversættelse)

Med mål om at fremme dette forskningsprojekts videnskabelige og analytiske transparens, udfolder jeg i det følgende mit arbejde med reflektiv tematisk analyse gennem et generelt og eksemplarisk blik på enkelte bearbejdnings- og kodningsprocesser.

**Fase 1** handler om at opnå fortrolighed med det empiriske materiales indhold og udtryk gennem læsninger og udforskninger af tentative betydninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006: 87). I forskningsprojektet er empiri produceret løbende - og jeg har analyseret og publiceret undervejs. De første fortrolighedslæsninger skete med de indledende seks kvalitative interviews og observationsmaterialer fra begyndelsen af forskningsprojektet og fortsatte løbende gennem forskningsprojektets levetid, når mere empiri blev produceret og transskriberet. I den forbindelse har jeg skrevet procesmemoer (Brandt & Sprogøe, 2019: 49-50; Creswell, 2018: 260) som beskrivende og reflekterende tilgang til at indfange opmærksomhedspunkter og undringer i de første læsninger af empiri.

**Fase 2** omhandler kodning af ens empiriske materiale, som begyndte med interviews og observationer - og fortsatte med flere interviews og observationer samt data fra designværksteder og deltagernes refleksionstekster. I den forbindelse nærlæste jeg transskriptionerne for at kode, hvad der fremstod meningsfuldt for at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål. De første kodningsprocesser var *semantiske* og fokuserede på deltagernes beskrivelser af egne oplevelser, mens de senere processer integrerede *latent* kodning (Braun & Clarke, 2006: 84) for at undersøge bagvedliggende tænkning, antagelser og dialogiske stemmer. Det kan betegnes som vekslinger mellem deskriptive og interpreterende tilgange til kodning, og deraf en abduktiv strategi, som jeg bl.a. fremhæver i artikel 3. Med dette projekts empiriske omfang (fx udgør transskriptionerne af de kvalitative interviews alene mere end 175.000 ord) in mente var det en langsommelig og tilbagevendende proces at kode materialet. I disse processer bemærkede jeg flere nye mønstre, som jeg noterede og udfoldede i tentative tematiske kort (Braun & Clarke, 2022: 86; bilag 8) suppleret af situationskort med kartografisk kortlægning af opmærksomheder fra empiriske situationer (Clarke, 2003; bilag 9).

**Fase 3** vedrører konstruktion af tentative temaer, hvorfor jeg først organiserede koder i fællestæk og udforskede mønstre i det empiriske materiale. Når jeg italesætter det som produktion af temaer, er det bevidst, idet reflektiv tematisk analyse konsistent fremhæver, at temaer ikke emergerer passivt ud af data; det er forskerens subjektive position samt aktive analytiske arbejde, der er med til at konstruere kreative og fortolkende historier gennem empiri (Braun & Clarke, 2019: 594). Selvom empiri fra både interviews, designværksteder og

refleksionstekster viste, at deltagerne havde mangfoldige perspektiver på legende tværprofessionel uddannelse, var der alligevel fællestræk i deres artikulerede erfaringer. Et afgørende afsæt i denne fase var at udvikle empirinære temaer - hvilket fx kommer til udtryk i empiriske analyser i artikel 2, 3 og 7 - samt at temaerne underbygges af latente og interpreterende perspektiver, når jeg som forsker ser på tværs af et rigt materiale og kan trække på min egen subjektivitet til at bemærke ellers mindre tydelige mønstre.

**Fase 4** om udvikling og vurdering af temaer var iterative og rekursive processer ved kontinuerligt at vende tilbage til tidligere faser for at udfolde koder og udvikle temaer (Braun & Clarke, 2019: 591). Empiriske udtryk og kommende citater blev identificeret og samlet, som fremviste eller kontekstualiserede mønstre og temaer. I denne fase blev temaer også vurderet, hvorfor mindre robuste temaer blev kasseret. Derudover fortsatte jeg med tematisk kortlægning som et visuelt redskab til at forbinde og præcisere sammenhænge mellem temaer (Braun & Clarke, 2022: 103).

**Fase 5** initieres, når man oplever at have tilfredsstillende tematiske kortlægninger af ens empiriske materiale (Braun & Clarke, 2006: 92), hvorfra man fortsat udvikler og forfiner temaer, som vil blive anvendt analytisk og formidlende. Temaer blev udviklet og 'færdiggjort', når der var tydelig forskellighed mellem dem - og der var empirinær kontekstualisering, der dannede tætte sammenhænge mellem konstruerede temaer og deskriptive niveauer af det empiriske materiale.

**Fase 6** omhandler skriveprocessen, der ikke betragtes som en tilføjelse til de analytiske processer, men som en integreret del af dem. Med andre ord produceres analysen fortsat, mens man skriver den (Braun & Clarke, 2022: 118). I skriveprocesserne med empiriske analyser (artikel 2-7) har det været hensigten at illustrere temaer og mønstre gennem en flerhed af citater og deltagerperspektiver - både for at nuancere analyserne, men også for at fastholde en tæt forbindelse mellem besvarelse af forskningsspørgsmål, formidling af forskningsresultater samt repræsentation af empirisk materiale.

Forskningsprojektets analyseprocesser forstås som abduktive processer i rekursive bevægelser mellem induktion og deduktion. Kodning og analyse er dels deskriptiv og interpreterende og dels semantisk og latent (Braun & Clarke, 2021), hvilket fx fremhæves i artikel 3, 4 og 5. Induktive strategier til kodning og analyse implicerer en "bottom-up"-tilgang, en data-dreven strategi, hvor forskeren udforsker mønstre, temaer og kategorier i det empiriske materiale for at udlede eller drage generelle slutninger. Man går dermed fra det specifikke og empiriske til det generelle og teoretiske (Brandt & Sprogøe, 2018: 74-75). En deduktiv strategi er "top-down", hvor analyser af empiri er teoridrevne - og teori og begreber er dermed med til at styre analyserne (Brandt & Sprogøe, 2018: 53-54). Med en abduktiv tilgang bevæger forskeren sig vekselvirkende mellem det teori- og empiridrevne, hvor kombinationen åbner op for at forfølge det overraskende og uventede (Brandt & Sprogøe, 2018: 94). Det beskrives som processer med abduktiv videnskabelse foranlediget af både personlig erfaring og systematisk forskning (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018), der betoner forskerens refleksivitet i analytiske processer,

når denne håndterer forskningsprocessens kompleksitet og muliggør sprog for designprocesserne (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018: 459).

Når forskeren i reflektiv tematisk analyse arbejder på tværs af datakilder og forskelligt empirisk materiale - og inddrager sin egen subjektivitet og refleksivitet - anskuer jeg i forlængelse af dette forskningsprojekts dialogiske position det som komparative og intertekstuelle læsninger af empirisk materiale. I enhver tekst findes et implicit intertekstuel netværk af udtryk og stemmer - og læserens refleksivitet, erfaring, viden samt kulturelle og tidlige situering er dele af et sådan netværk (Elkad-Lehman & Greensfeld, 2011: 261). I kappens femte kapitel diskuterer jeg afhandlingens grundanalyser, som er syntetiserende komparative analyser, der sammenfatter afhandlingens artikler og resultater herfra med dens implicite intertekstuelle netværk.

## 4.9 Opsamling

I dette kapitel er afhandlingens metodologiske, metodiske, empiriske og analytiske inspirationer og processer blevet præsenteret og diskuteret. Det er centralt, at forskningsprojektet befinder sig i et samspil mellem pragmatisme, dialogisk epistemologi og relationel ontologi, som toner forståelser af metoder og perspektiver i afhandlingen. I kapitlet udfoldes afhandlingens designbaserede forskningsprocesser for at forklare relationer mellem designbaserede faser samt fremhæve integrationen af komparative designeksperimenter. Det er afhandlingens overordnede metodologiske ramme, hvorunder primære kvalitative metoder redegøres for: de kvalitative og dialogiske interviews, designværksteder og refleksionsværksteder, deltagende observationer og feltnoter, refleksionstekster samt visuelle og materielle konstruktioner.

Forskningsprojektet er grundlæggende inspireret af etnografiske perspektiver og særligt eksperimentelt samarbejde og kortvarige etnografier positionerer forskningsprojektet i et intergenerende etnografisk perspektiv. Dertil er de etnografiske indstillinger forbundet med etiske ståsteder og refleksioner i afhandlingen, der dels er rammesat af gældende forskningsetiske standarder og retningslinjer og dels er orienteret mod et relationelt etisk ansvar som afgørende element i ansvarlig designbaseret forskning.

I kapitlets afsnit om forskningskriterier fremstiller jeg kvalitetsmarkører for videnskablighed i denne afhandling såsom stringens, gyldighed, udsigelseskraft, ansvarlighed og sammenhæng mellem teoriudvikling og autentisk problemløsning, hvorfra dialogiske principper for kvalitativ forskning diskuteres i relation til denne afhandlings undersøgelser. Til sidst i kapitlet udfolder jeg min tilgang til reflektiv tematisk analyse i forskningsprojektet for at eksemplificere og diskutere metode og proces som reflektiv og abduktiv (jf. Brandi & Sprogøe, 2018; Braun & Clarke, 2022).



## KAPITEL 5: DISKUSSION AF AFHANDLINGENS RESULTATER

I dette kapitel fremlægges og diskuteres afhandlingens grundanalyser; artiklernes selvstændige resultater om og kappens tværgående analyser af afhandlingens forskningsspørgsmål og underspørgsmål rammesat af forskningsprojektets tre forskningsfelter (præsenteret i kapitel 1). Med dette kapitel viser jeg fire grundanalyser, som er fremlagt, tematiseret og diskuteret i afhandlingens artikler. Derfor indledes hvert afsnits grundanalyse med en introducerende rammesætning af dens relation til afhandlingens artikler. Grundanalyserne er diskuterende og perspektiverende komparative og intertekstuelle læsninger, som udfolder og kvalificerer artiklernes analyser og diskussioner ift. afhandlingens forskningsspørgsmål og er operationelt forbundet med afhandlingens underspørgsmål. Sammenhængene kan illustreres på følgende måde:

Titel	Afhandlingens underspørgsmål	Afhandlingens resultater
Sprog for legende tilgange: Flerstemmighed, plasticitet & længsler efter struktur og åbenhed	Hvilke pædagogiske, didaktiske og professionsfaglige forståelser og sprogliggørelser af legende tilgange til læring udtrykkes og skabes i underviserens samarbejde om og udvikling af undervisning på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?	Legende tilgange til læring er et både flerstemmigt og spændingsfyldt fænomen mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, der dels udfordrer udvikling og design af legende tværprofessionel uddannelse og dels muliggør produktiv og generativ samskabelse.
Deltagelses- og mulighedsrum i legende samarbejde og læreprocesser	Hvordan fremmer og udfordrer legende tilgange til læring studerendes kommunikation, samarbejde og deltagelse på tværs af læreruddannelsen og pædagoguddannelsen?	Legende samarbejdsformer mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen influeres og kvalificeres af objektmedieret kommunikation og refleksion samt konstruktion af sanselige grænseobjekter, hvorigennem studerende erhverver kommunikative, kollaborative og relationelle strategier til tværprofessionel deltagelse.
Spændingsanalyser: Forskellighed og fælleshed i pædagogisk-didaktisk udvikling	Hvilke spændinger og kompleksiteter viser sig i udvikling af tværprofessionelle legende tilgange til læring, og hvilke konsekvenser har det for designbaseret samskabelse?	Samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse påvirkes af dialogiske og kreative spændinger, som dels kan katalysere progressiv udvikling af legende tværprofessionel uddannelse og dels tydeliggør nødvendigheden af både forskellighed og fælleshed.
Konturer af en legende og relationel pædagogik for tværprofessionel uddannelse	Hvilke betydninger har fælles forståelse og sprog i at kvalificere pædagogisk og didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse?	Fælles sprog kan kvalificere pædagogisk og didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse, men det må være dynamiske sproglige kategorier at tænke, tale og handle, der kan omfavne fænomenal flerstemmighed – konceptuelt fremhævet som 'flerstemmig enighed'. Gennem afhandlingens artikler udvikles konturer af en legende relationel pædagogik samt begrebet 'relationsobjekter' som mulige fællessproglige fundament.

Tabel 6: Fremstilling af afhandlingens grundanalyser og resultater

## 5.1 Sprog for legende tilgange: Flerstemmighed, plasticitet & modsatrettede længsler efter struktur og åbenhed

I denne grundanalyse fremstiller og diskuterer jeg pædagogiske, didaktiske og professionsfaglige forståelser af legende tilgange til læring, som underviserne fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen udvikler og samarbejder om, hvormed afhandlingens første underspørgsmål besvares. I dette afsnit fremhæves særligt erfaringsbaserede og sociale forståelser af legende pædagogik, didaktik og læring præget af eksperimenterende, affektive og relationelle perspektiver (som det vises og diskuteres i artikel 3 og 4) knyttet til karakteristika fra legeteori og legende tænkning om uddannelse og læreprocesser i samspil med professionsuddannelse. Afsnittet viser, hvordan legende tilgange til læring udfoldes som et flertydigt og flerstemmigt fænomen i uddannelse med samtidige længsler efter strukturerer og åbenhed, mellem fælleshed og forskellighed, i pædagogisk og didaktisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse.

Når undervisere fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen interagerer og taler om legende tilgange til læring, sker det gennem forskellig sprogbrug, forskellige begreber - og forskellig tænkning om pædagogik, didaktik og professionsfaglighed. På pædagoguddannelsen udtrykkes fx en opmærksomhed om at gøre legen lærerig, mens det på læreruddannelsen diskuteres at gøre læring legende (jf. artikel 2). Det er altså forskellige indgange og perspektiver. Det kan eksemplificeres ved, at ensartede begreber forstås forskelligt i udvikling af legende tilgange til læring, når pædagoguddannelsen fx taler om relationer som sociale, mens læreruddannelsen taler om dem som faglige. En udfordring er, at underviserne i udvikling af legende tilgange på tværs af uddannelser både bruger de samme ord og begreber med forskellige betydninger samt forskelligt sprog om ensartede forståelser (artikel 2 og 3). Alligevel optræder fælles forståelser. Det udfolder sig i designværksteder og interviews, at legens karakteristika i legende tilgange er særligt præget af pædagogiske forståelser af, at det er en indstilling - personligt og kollektivt - der åbner en portal til en anden "verden", som en underviser udtrykker det (jf. artikel 2). Det er relateret til en kommunikativ legeforståelse af, hvordan legende tilgange til læring rammesætter virkeligheden (Bateson, 1972) mellem noget virkeligt og noget forestillet (Fink et al., 1968; Huizinga, 1949), hvad en anden underviser kalder en fiktionskontrakt i undervisningsrummet. Den legende rammesætning af uddannelse er et privilegeret rum til at fejle - og lære af ens egne og hinandens fejl - karakteriseret af morskab, fordybelse, relationer og eksperimenter. Dette er i tråd med afhandlingens litteraturreview (artikel 1), der viser perspektiver på legende tilgange til læring mellem uddannelser som underholdende, immersive, kreative og udforskende. I artikel 3 og 4 viser jeg, at et fælles perspektiv er, at legende tilgange er inspireret af erfaringsbaserede og sociale pædagogiske forståelser om åbne og uafsluttede læreprocesser. De legende perspektiver udtrykkes som muligheder for at stimulere og udvikle viden gennem kreative, æstetiske og fantasifulde tilgange i aktiv og kollaborativ deltagelse, hvor studerende lærer og reflekterer gennem handling frem for abstraktioner og får håndgribelige erfaringer i legende processer (Rice, 2009: 97). Dette betones i afhandlingens

litteraturreview, der tematiserer erfaringsbaseret pædagogik som et kendetegn ved legende samarbejde på tværs af uddannelser.

I udvikling af og eksperimenter med legende tværprofessionel uddannelse udtrykker underviserne, at legende tilgange bliver bindeled mellem professionsuddannelser, at det blødgør grænserne mellem dem og skaber nye muligheder for at deltage og samarbejde i ellers udfordrende samarbejdsrum. Det bliver dermed et didaktisk værktøj til at udfolde og skabe nye perspektiver mellem uddannelser og afsøge anderledes samarbejdsformer og deltagelsesmuligheder gennem kropslige, konstruerende og sociale processer (artikel 5). I dette perspektiv bliver legende tilgange redskaber til at nå bestemte mål for uddannelserne og samarbejdet mellem dem, der således i mindre grad skaber rum for individuelle legende processer. I et professionsperspektiv artikuleres det, at professionsuddannelserne har legen til fælles - om end på forskellige måder. På pædagoguddannelsen er det en integreret faglighed, mens det på læreruddannelsen italesættes i relation til innovative og eksperimenterende didaktikker (som fremlagt i kapitel 1). Et centralt bidrag i denne afhandling er stemme-begrebet om legende tilgange til læring, når det forstås og udtrykkes som eksperimenterende, affektivt og relationelt (artikel 3 og 4). Hver stemme rummer multiple perspektiver fra pædagogiske, didaktiske og professionsfaglige forståelser og knyttes til bestemte legende aktiviteter eller legetyper, der kan mediere tværprofessionel deltagelse og handling - og det er dermed et flerstemmigt fænomen, underviserne samskaber undervisning om. Samtidig artikuleres legende tilgange som iboende anti-strukturelle, og autoteliske jf. legs karakteristika, der kontrasterer med formålsstyrede og strukturelle perspektiver på professionsuddannelse og videregående uddannelse.

I de følgende analytiske perspektiver tematiseres italesatte modsatrettede længsler efter strukturer og åbenhed. Undervisere fra begge professionsuddannelser fremhæver ønsker om fælles sprog og viden, delte forståelser og referencefællesskaber, som de kan samarbejde gennem. Det ekspliciteres, at samarbejdet er svært uden fælles begreber og forståelser (artikel 2). Alligevel ønsker underviserne fra begge uddannelser at fastholde sproglige og forståelsesmæssige særtræk og forskelligheder; både personlige, faglige og professionelle. I dette aktualiseres flertydigheden og flerstemmigheden - og at sprog for legende tilgange opleves både u håndgribeligt og mangfoldigt. I forbindelse med denne problemstilling udvikler jeg begrebet *flerstemmig enighed* om samarbejde på tværs af multiple stemmer med balanceringer af fælles sproglige og begrebslige afsæt (jf. artikel 2 og 4), der sammen med de tre stemmer i legende tværprofessionel uddannelse er et teoretisk og empirisk forankret sprog, hvad forskning fremhæver mangler på (Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018). Perspektiverne på modsatrettede sproglige længsler efter fælles strukturer og forskelle udfoldes i grundanalyse 3 om spændinger (afsnit 5.3), men det kan kort diskuteres her, at de nævnte længsler kommer til udtryk i flere henseender: som balanceringer mellem legens æstetik og funktionalitet (Skovbjerg, 2016), mellem legende anti-strukturer og uddannelsers mål og formål, mellem legs approprierende kvaliteter (Sicart, 2014) og uddannelsers orden, mellem formløshed og form (Bugge & Sørensen, 2020), mellem understrukturerethed og strukturer (Ziehe, 2004) samt mellem ukontrollerbarhed og kontrol (Rosa, 2020). Disse filosofiske og

sociologiske modsætninger og spændinger vidner om kontinuerlige udfordringer ved at samskabe sprog for legende tilgange til læring med ønsker om ikke at låse det fast i bestemte forståelser, hvorfor legende tilgange til læring kan diskuteres som 'atopos': længsler efter det ubestemmelige og uklassificerbare (Barthes, 1990: 36-37).

I afhandlingen er jeg optaget af at undersøge og afsøge fælles sprog for legende tilgange til læring - og sprog omkring og i legende tværprofessionel uddannelse, som det begrebsliggøres, udfoldes og kommer til udtryk i samskabelse. Det er både flertydigt og flerstemmigt - og begrebsligt ubestemmeligt. Fink - som er blevet inddraget tidligere i kappen - beskriver leg som en arketype, og måske netop derfor er det svært at indfange sprogligt ligesom andre svært bestemmelige eksistentielle fænomener og begreber som døden, livet og kærligheden også er (Fink et al., 1968: 22). Sutton-Smith fremhæver ligeledes, at vi har svært ved at beskrive leg og noget legende uden at havne i forfladigelser og ligegyldigheder (Sutton-Smith, 1997). Det rækker ind i de kontinuerlige nationale og internationale diskussioner af sprog for legende tilgange nævnt tidligere i kappen (jf. fx Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg, 2016; Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018; Øksnes, 2012) - om det fx er legende, legebaseret, legefuldt, legeattitude, legeindstilling eller legekvaliteter - og videre refleksioner over, hvordan man eventuelt kan designe og samskabe uden fælles sprog og begreber, men forblive i det åbne og flerstemmige. Denne tematik udfoldes i artikel 4, hvor jeg viser, at netop den sproglige plasticitet og flertydighed ved legende tilgange til læring i grænsen mellem professionsuddannelser bliver et potentiale for samarbejde og samskabelse på tværs af læreruddannelsens og pædagoguddannelsens flerhed af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser.

## 5.2 Deltagelses- og mulighedsrum i legende samarbejde og læreprocesser

Denne grundanalyse behandler, hvordan legende tilgange til læring fremmer og udfordrer studerendes kommunikation, samarbejde og deltagelse i tværprofessionel uddannelse. Afhandlingens centrale resultater er, at de studerende oplever, at legende samarbejde muliggør anderledes strategier for deltagelse - både kommunikative, kollaborative og interpersonelle - og at de heri etablerer deltagelses- og mulighedsrum til at lære af hinanden, om sig selv og om at samarbejde på tværs, mens det også potentielt transformerer studerendes forståelser af egen professionsidentitet og -faglighed (jf. artikel 2).

I afhandlingens artikler fremskrives forskningsresultater om, at de studerende i legende samarbejde oplever at tilegne sig tilgange, metoder og strategier til at kommunikere, samarbejde og handle på nye måder sammen med andre (fx artikel 2, 5 og 7). Det er særligt kommunikative og kollaborative strategier for deltagelse gennem legende processer. Legende tilgange letter og fremmer det tværprofessionelle samarbejde i uddannelse, hvilket kommer til udtryk gennem objektmedierede legende aktiviteter. Når de studerende skaber objekter sammen, erfarer de, at det føles som at lege, at det er lang tid siden, de sidst har gjort det - og at de faktisk skal genlære at lege (artikel 3 og 6). De udtrykker, at de skaber personlige, erfaringsbaserede

og delte objekter sammen, som i et analytisk perspektiv konstrueres som sanselige grænseobjekter og relationsobjekter (artikel 6 og 7). Det foregående afsnit fremhæver, hvordan legende rammesætninger af virkeligheden er en integreret og fælles forståelse af legende tilgange til læring hos undervisere på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. I dette afsnit skifter perspektivet, når det handler om, hvordan de studerende oplever det som en magisk cirkel (Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018), et legerum (Nørgård, 2021), en legeverden (Fink et al., 1968) - og at legens rum er privilegeret, sårbart og åbent.

I den fiktive og åbne rammesætning af undervisning, læring og samarbejde, erfarer de studerende, at det er et sjældent potentiale for at lave fejl - individuelt og kollektivt - til at eksperimentere med ideer, løsninger og handlinger. Rummet er også sårbart og affektivt, hvad konflikter mellem professionsuddannelserne udtrykker, da det opleves personligt og skrøbeligt at være i legende processer, som er åbne, uforudsigelige og relationelle (jf. artikel 3 og 5). Legen approprierer (Sicart, 2014) - og det er en udfordring, at legende processer er uforudsigelige og åbner op for at være til stede, fordybet og eksperimenterende, mens det kan blive svært at fastholde et overliggende uddannelsesfokus. De studerende oplever både forløsning og opløsning af professionsfagligheder i legende samarbejde og deltagelse. Det fremhæves i artikel 2, at legs permeable og disrupterende karakteristika (Sicart, 2014) tilbyder et sjældent potentiale i formel uddannelse, som både muliggør og udfordrer tværprofessionelle samarbejdsformer mellem professionsuddannelser. Et centralt resultat er, at de studerende udtrykker, hvordan de først forløser egne og hinandens professionsfagligheder og -identiteter, men retrospektivt har svært ved at mærke, om de deltog i samarbejdet som kommende pædagoger eller lærere. Det kan analytisk være tegn på vellykkede tværprofessionelle integrationer og grænsepraksisser (Akkerman & Bakker, 2011), men er pædagogisk og didaktisk udfordrende, når de studerende samtidig skal uddannes og kvalificeres til en distinkt profession. I artikel 2 og 5 fremstilles det, hvordan legende tilgange skaber nye mulighedsrum for tværprofessionelt samarbejde i uddannelse. Selvom de legende samarbejdsprocesser kan udfordre de studerende og blive konfliktuelle, er deres generelle erfaringer, at det skaber nye mulighedsrum for at samarbejde og deltage på tværs af professionsuddannelser. I dette bliver 'legen' et grænseobjekt til at tænke, tale og handle sammen, som muliggør grænsekrydsninger og trænger gennem professionsidentiteter og -fagligheder. I artikel 7 viser jeg forskningsresultater om, at når studerende reflekterer individuelt og kollektivt over legende samarbejdsprocesser, udtrykker de at mødes i et relationelt og åbent rum, der skaber afsæt for at udforske og gøre tværprofessionel deltagelse på nye måder. I samme artikel illustreres det, at studerende oplever, at deres objektmedierede samarbejde og fælles refleksioner er både meningsfulde og lette at deltage i (se også artikel 6), mens andre legende former med mere kropslige og performative udtryk er sværere at deltage og samarbejde i. Derfor diskuterer jeg, om forskning og udvikling i legende tilgange til læring kan kvalificeres ved at udforske og tematisere en progression, når noget erfares lettere at påbegynde og være i end andet.

I forskellige empiriske situationer iscenesættes personlige og faglige perspektiver i de studerendes legende samarbejde. Det interpersonelle møde fører undertiden til konfliktuelle

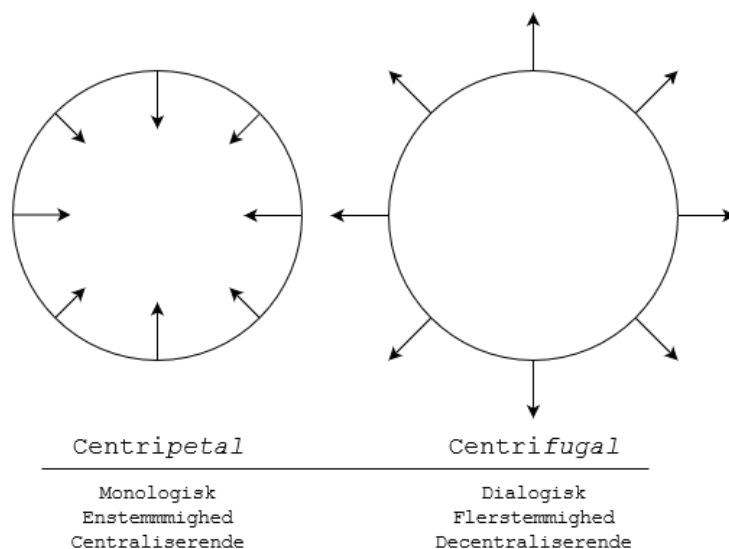
positioner, når de studerende befinder sig på grænsen mellem affektive og personlige deltagelsesformer og struktureringer af samarbejde i formel uddannelse (artikel 7). Det kan diskuteres, om deltagelse bliver et pædagogisk normativt mål i uddannelse samt hvornår og på hvilke måder studerende skal have mulighed for at vælge fra. I afhandlingens artikler om studerendes oplevelser (artikel 2, 5, 6 og 7) viser jeg, at selvom legende deltagelse kan være udfordrende, er det oftest med til at fremme samarbejdet ved at understøtte mulighedsrum og deltagelsesrum for kommunikative og kollaborative strategier.

I relation til det relevante underspørgsmål i afhandlingen, kan det derfor konkluderes, at de studerende oplever, at deres legende handlinger og deltagelse fordrer tværprofessionelt samarbejde i uddannelse, men at det alligevel må være en didaktisk refleksion for undervisere at balancere potentialerne ved affektiv deltagelse mellem forskellige professionsuddannelser med mulighederne for, at spændinger bliver til konflikter. Det kan kræve omsorgsfulde omgange med undervisning og uddannelse, som er et underbelyst felt i videregående uddannelse (Anderson et al., 2020), hvor undervisning og læreprocesser er dele af underviserens mellem-menneskelige relationer med studerende og deres tilblivelse og væren i verden (Freire, 2005: 62). I et legende perspektiv kan deltagerne i legefællesskaber blive dybt forbundne med hinanden, hvor deltagelse og relationer transformeres gennem leg (Thorsted, 2016). Det er relateret til det legende *kollaboratorium* (kap. 3), hvori deltagerne åbner sig for hinanden i fælles forestillinger om, hvad kultur og fremtid kan være (Nørgård, 2021: 152), og ræsonnerer med en legende relationel pædagogik om affektiv deltagelse og mellem-menneskeligt ansvar som et fællesskab mellem undervisere og studerende, der kvalificerer tværprofessionel uddannelse, men også bliver et etisk imperativ (Holflod, 2023d).

### 5.3 Spændingsanalyser: Forskellighed og fælleshed i pædagogisk-didaktisk udvikling

Spændinger mellem professionsuddannelser kommer i afhandlingens resultater til udtryk i forskellige perspektiver: som sproglige og kreative i samarbejde og samskabelse, men også som strukturelle, kulturelle og sociale spændinger. Det er et centralt fokus, at det er imellem forskellighed og fælleshed, der etableres og udvikles anderledes potentialer for pædagogisk og didaktisk innovation (jf. afsnit 5.1). Spændinger kan således anskues som katalysatorer for udvikling. Det er imidlertid ikke uden udfordringer, idet spændinger og kompleksiteter betinger og influerer designbaseret samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse, når forskellige kulturer, strukturer og værdier i uddannelser kolliderer.

Afhandlingens resultater viser, at sprogligt-kommunikative spændinger udfoldes i undervisernes udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Det teoretiske perspektiv er baseret på dialogisk teori ved at fremhæve centripetale og centrifugale kræfter og kan illustreres med følgende model (jf. artikel 2):



Figur 7: Visualisering af centripetale og centrifugale kræfter

Underviserne fremhæver imidlertid en flerhed af spændinger i udvikling af legende tværprofessionel og videregående uddannelse (jf. artikel 3), som ikke blot er samtidige ønsker om sproglig fælleshed og forskellighed, men også omhandler muligheder og udfordringer i at navigere mellem fx legende åbenhed og uddannelsers struktureringer eller mellem ukontrollerbarhed og kontrol. Det udtrykkes i afhandlingens tredje artikel således:

<b>Tensions and Paradoxes in developing Playful Higher Education</b>	
The centripetal forces (longings for shared vocabularies in understanding and developing)	The centrifugal forces (longings for individual diversity in understanding and developing)
The aesthetics of play	The functionality of play
The anti-structures of play and playfulness	The structures and intent of education
The appropriative qualities of playful learning	The goals and orderliness of education
The amorphous in pedagogical development	The organised in pedagogical development
The uncontrollable in play and dialogue	The longings for control and certainty

Tabel 7: Spændinger og paradokser i legende videregående uddannelse

Med afsæt i disse modeller vil jeg udfolde og diskutere spændinger mellem forskellighed og fælleshed samt dets konsekvenser for pædagogisk-didaktisk samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse. En grundlæggende dialogisk forståelse er, at sprog er foranderligt og dynamisk - og at centripetale og centrifugale kræfter er konstante dele af det (Bakhtin, 1981; Olesen et al., 2018). Det implicerer, at enhver ytring bliver et kollisionspunkt for dem, men også at balanceringer mellem dem kan understøtte perspektivudvikling og betydningsdannelse samt rammesætte kommunikation (artikel 2; Hong et al. 2017). Rummet mellem fælleshed og forskellighed begrebsliggør jeg som tidligere nævnt som flerstemmig enighed (artikel 2 og 4), hvilket er midlertidige kontekstsensitive stabiliseringer af multiple perspektiver og dialogiske øjeblikke i samskabende situationer (Shotter, 2009).

De sprogligt-kommunikative spændinger er hverken positive eller negative. De er til stede - og er elementer af betydningsdannelse og sproglig udvikling. Selvom uenighed eller forskellighed kan være udfordrende, skaber det også muligheder for nye perspektiver og forståelser af legende tilgange til læring (artikel 4). Det er faktisk ved grænsen mellem interagerende spændinger, der skabes rum for progressiv udvikling af uddannelse, hvor sproglige spændinger bliver til kreative spændinger (Mandell & Jelly, 2019). Her er det ikke blot sproglige perspektiver, men også underliggende værdier, antagelser, ideologier og tænkning om læring og uddannelse i legende perspektiver der påvirker designbaseret samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse. Det kan derfor udledes, at sproglige og kreative spændinger er centrale elementer, hvor det i samskabende udvikling bliver væsentligt at afdække forskellighed og uenighed før fælleshed. Det kan gøres ved at dele og udforske de forskellige forståelser, sprog og begreber mellem professionsuddannelser, da - som det eksemplificeres i artikel 2, 3 og 4 - pædagoguddannelsen og læreruddannelsen både anvender ens ord med forskellige betydninger og forskellige ord med ens betydninger. Overordnet kan det fremhæves, at denne afhandlings forskningsresultater viser, at det er i rummet mellem forskellighed og fælleshed, der etableres pædagogiske og didaktiske udviklingspotentialer for designbaseret samskabelse af legende tilgange til læring i tværprofessionel uddannelse. Dette produktive mellemrum kan faciliteres og medieres af samskabte objekter, der bliver til grænseobjekter (artikel 2 og 4), hvilket fx er visualiseringer, didaktiske design, beskrivelser af legeeksperimenter og designprincipper.

Selvom denne afhandling undersøger udvikling af og oplevelser i legende tværprofessionel uddannelse med afsæt i dialogisk teori, kommer også andre spændinger såsom kulturelle, strukturelle og sociale til udtryk, som har haft konsekvenser for forskningsprojektets designbaserede samskabelse. De tematiseres i ovenstående model om flerheden af spændinger i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. I et interview med en underviser fra pædagoguddannelsen, fremhæver vedkommende, at denne ikke ønsker fremadrettet deltagelse i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Vedkommende artikulerer - og er ikke ene underviser om at gøre det - at design og udvikling bar præg af kulturelle og sociale magtkampe mellem uddannelserne, da den ene uddannelses undervisere hævdede sig selv og deres studerende over for den anden uddannelses. Flere af de tværprofessionelle problematikker, der blev tematiseret



i didaktiske design og legeeksperimenter, var fremtrædende i undervisernes samarbejde. Det handler navnlig om forforståelser og stereotyper knyttet til faglig kunnen og domæneviden, hvor de sociokulturelle spændinger førte til interpersonelle konflikter. Lignende problematikker kommer til syne i nogle af de studerendes interaktioner i legende samarbejdsformer. På den ene side er det væsentligt, at langt de fleste studerende artikulerer, at deres legende indstillinger til og møder med den anden uddannelse accelererede socialisering, men som artikel 7 eksemplificerer, førte det legende og affektive rum også til konflikтуelle situationer. Det viser, at sociale og kulturelle spændinger let kan føre til konflikter mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen - for både undervisere og studerende - hvorfor et centralt anliggende for samskabelse er at skabe et trygt rum til at udforske forskelle. I designbaseret samskabelse implicerer det at udvikle en forskellighedskultur, der er lyttende og anerkendende, hvad designeren eller forskeren kan understøtte gennem sin hverken-eller-position som medierende deltager (jf. artikel 4).

Til sidst vil jeg kommentere på strukturelle spændinger i udvikling af tværprofessionel uddannelse, som har mere generel karakter. I begge designbaserede studier er professionsuddannelsernes strukturelle forskellighed kontinuerligt aktualiseret. De har forskellige skemastrukturer, forskellig adgang til samme digitale læringsplatform og forskellige organisatoriske rytmer og rutiner. Det har haft konsekvenser for designbaseret samskabelse, at udvikling af legende tværprofessionel uddannelse udfordres af praktiske og strukturelle omstændigheder. I transskriptioner fra designværkstederne fra både første og anden iteration af det legende tværprofessionelle forløb fremgår det, at halvdelen af tiden er gået med praktisk planlægning mellem uddannelsernes strukturer. Det betyder, at når det tog tre fokuserede designværksteder på hver 3 timer at udvikle første iteration af det tværprofessionelle forløb, er 4-5 timer blevet anvendt til at løse praktiske udfordringer. Det implicerer, at udvikling og praktisering af (legende) tværprofessionel uddannelse må forholde sig aktivt til strukturelle spændinger og rammer - og de betingelser, muligheder og begrænsninger som aktualiseres herigennem. Denne afhandling behandler i mindre grad de institutionelle og strukturelle vilkår, pædagoguddannelsen og læreruddannelsen er indlejret i, hvilket er på trods af, at underviserne artikulerer spændinger og modsætninger forbundet med det - som yderligere udfordres af legende anti-strukturelle perspektiver over for strukturelle og formålsdrevne uddannelsesforståelser. Når underviserne oplever modsætninger mellem uddannelses- og legeforståelser, udtrykkes spændinger mellem rammevilkår, strukturer og situationer ligeledes. Derfor må der i designbaseret samskabelse af legende tilgange til læring såvel som i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse også rettes opmærksomhed mod de sammenhænge og systemer, legende perspektiver på læring, samarbejde og uddannelse fungerer og bliver til i (jf. artikel 2 og 3).

## 5.4 Konturer af en legende og relationel pædagogik for tværprofessionel uddannelse

I den sidste grundanalyse udfolder jeg betydninger ved fælles forståelse og sprog i at kvalificere didaktisk og pædagogisk udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Afsnittet indledes med at udfolde de hertil relevante forskningsresultater, som de fremgår af afhandlingens artikler - for herfra at udvikle konturerne af et rammeværk for legende tværprofessionel uddannelse som en relationel pædagogik. I dette er der behov for sprog at tænke og tale med, refleksioner over didaktiske praksisformer og handlemuligheder, bud på designløsninger samt en gennemgående relationel opmærksomhed. Dette afsnit udvikles således som en syntese af flere af afhandlingens artikler, der behandler didaktiske og pædagogiske mønstre samt studerendes erfaringer med at indgå i legende tværprofessionelt samarbejde under uddannelse. Dette afsnit forholder sig indledningsvist til afhandlingens fjerde underspørgsmål, hvorfra rammeværket tematiseres som et kvalificeret element af fælles forståelse og sprog. Rammeværket operationaliseres gennem afhandlingens legeformater (bilag 1), der er udviklet og praksisvurderet (Harrison, 2006) med afsæt i gennemførte legeeksperimenter.

I afhandlingens artikler viser og diskuterer jeg, at underviserne efterlyser fælles sprog i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse - og at fælles sproglighed ikke står alene om at kvalificere didaktiske og pædagogiske perspektiver på legende tilgange til læring. Underviserens forskellighed og diversitet er lige så afgørende, idet forsknings- og udviklingsfeltet omkring legende videregående uddannelse på tværs af fagligheder og professioner er begrebsligt, teoretisk og filosofisk spredt (jf. artikel 1). Jeg plæderer deraf for, at det er nødvendigt at balancere polariteterne mellem sproglig fælleshed og forskellighed (artikel 3), at flerstemmig enighed kan være et analytisk begreb til at forstå og rammesætte et sådan ækvilibrium (artikel 2) og at dialogiske rum og øjeblikke er centrale for samskabelse af tværprofessionel uddannelse (artikel 4). Det kan faciliteres og styrkes gennem grænseobjekter (artikel 2, 4 og 5), hvad de studerende ligeledes artikulerer om deres legende tværprofessionelle samarbejde mellem professionsuddannelser (artikel 5, 6 og 7). Disse grænseobjekter er som nævnt fx materielle og sociale konstruktioner som designprincipper, legeobjekter samt beskrevne didaktiske design og legeeksperimenter, der faciliterer kommunikation sprogligt og visuelt (jf. Dossick & Neff, 2011). I dette designbaserede forskningsprojekt om både teoretisk og praktisk udvikling bliver legeformaterne værktøjer til at kommunikere om og udvikle legende tværprofessionel uddannelse, som grænseobjekter og fællessproglige begreber og perspektiver. Afhandlingens forskningsresultater viser, at fælles forståelse og sprog er væsentligt i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse, men at det må være dynamiske sproglige og praktiske kategorier, der både kan muliggøre flerstemmighed samt stilladsere og stimulere samarbejde og samskabelse.

Denne afhandlings bud på et fælles pædagogisk og didaktisk sprog - og en operationalisering af det - er at udvikle en legende relationel pædagogik for tværprofessionel uddannelse (artikel 3, 6 og 7; Holflod, 2023d) om omsorgsfulde relationer (Freire, 2005), menneskelig interdependens og magt (Løgstrup et al., 2020; Løgstrup, 1961) samt sjælfulde rum (artikel 5;

Todres, 2007). I afhandlingens artiklers empiri-drevne analyser viser jeg, at både undervisere og studerende oplever åbne og uformelle legende samarbejdsprocesser sammenvævet med gensidig afhængighed og sårbarhed - og at en sådan mellemmenneskelig og empatisk åbning skaber nye deltagelsesrum. Det kontrasterer med aktuelle uddannelsestænkninger og -diskurser præget af performativitet, effektivisering, individualisering, acceleration og styring (Ball, 2003; Jensen et al., 2021; Koeners & Francis, 2020; Nørgård, 2021). Gennem samskabelse af objekter erfarer studerende - og undervisere - at deres legende interaktioner medierer og kvalificerer deltagelse og handling. Det tilbyder anderledes kommunikative og kollaborative strategier (artikel 2, 5 og 6), hvor deltagerne ikke blot er til stede sprogligt-kommunikativt, men også kropsligt (artikel 5), sanseligt (artikel 6) og med relationelt ansvar for hinanden (artikel 7) i et mellemmenneskeligt rum, der muliggør at udforske og deltage i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse på nye måder. Nærværende konceptuelle rammeværk udvikles gennem afhandlingens artikler som en legende relationel pædagogik. Det implicerer at forholde sig til 1) sprog og begreber at tænke, tale og handle med (artikel 1, 2 og 3), 2) praksisformer - til at gøre og udtrykke (artikel 2, 5, 6 og 7), 3) problemforståelser - til at rammesætte og kontekstualisere (artikel 5 og 6; bilag 1) og 4) designproblemer og -løsninger - til at udvikle, handle og evaluere (artikel 5 og 7; bilag 1). Dette fører til konturerne af en legende relationel pædagogik, der kan kvalificere udvikling og samskabelse af legende tværprofessionel uddannelse. Når man anlægger et undersøgende forskningsperspektiv på aktuelle tendenser i videregående uddannelse, der kvalificeres af afhandlingens resultater, fremstår en anderledes relationel tænkning for pædagogik og didaktik meningsfuld. Den fremmes af legende processer, hvor grænser (såsom professionelle og faglige) opblødes og muliggør nye konfigurationer af roller og positioner, hvor samarbejde lettes gennem relationsobjekter (artikel 6) - og hvor deltagelse er vævet sammen med spørgsmål om kropslighed, sanselighed, fællesskaber, empati, sjælfuldhed og relationer.

## KAPITEL 6: KONKLUSION PÅ AFHANDLINGENS RESULTATER OG BIDRAG

Denne afhandlings forskningsresultater bidrager med relevant viden til aktuelle diskussioner af legende tilgange til læring i videregående uddannelse generelt og i tværprofessionelt samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen specifikt. Selvom analyserne er afsluttede, er de ikke færdige - og der er stadig mange spørgsmål tilbage, som åbner op for interessante muligheder for fremtidig forskning og udvikling. I det følgende diskuterer jeg perspektiver på afhandlingens resultater med en opsamlende besvarelse af dens forskningsspørgsmål. Derfra reflekterer jeg over afhandlingens bidrag som designbaseret forskningsprojekt til teoriudvikling og praksisfeltet for til sidst at perspektivere afhandlingen samt give anbefalinger til videre forskning.

Dette forskningsprojekt illustrerer processer, betingelser, valg og fravalg. I kapitel 1 udtrykker jeg, at projektet er eksplorativt og fleksibelt, da sprog for legende tilgange til læring er underbelyst (Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Trods eksplorative tilgange er dette forskningsprojekt udført gennem systematiske studier, der beskriver, diskuterer og skaber viden om legende tilgange til læring og legende tværprofessionel uddannelse. I afhandlingen viser jeg, hvordan legende tilgange til læring kommer sprogligt og begrebsligt til udtryk i tværprofessionel uddannelse, og hvordan der heri optræder længsler efter fælleshed og forskellighed, men samtidig er antydninger af et fælles sprog. Legende tværprofessionel uddannelse er sprogligt flerstemmigt og spændingsfyldt, når uddannelserne taler om samme fænomen med forskellig sprogbrug og gennem forskelle teoretiske, pædagogiske og professionsfaglige stemmer. De er dog fælles om, at legende tilgange til læring har særlige egenskaber i at fordoble virkeligheden og etablere en legeverden, hvorigennem studerende kan lære og samarbejde kreativt, fantasifuldt og eksperimenterende – og at det medierer deltagelse mellem professionsuddannelserne og dermed skaber anderledes og befordrende muligheder for at samarbejde. Dertil viser jeg i afhandlingen, hvordan underviserne ser muligheder og udfordringer i at udvikle og praktisere legende tværprofessionel uddannelse samt hvordan studerende fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen oplever at deltage i legende tværprofessionelt samarbejde. Gennem afhandlingens resultater - der fremstilles og diskuteres i afhandlingens artikler og denne kappe - besvarer jeg dermed dens forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår og udfolder undervisere et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring i tværprofessionel udvikling af undervisning mellem pædagog- og læreruddannelsen, og hvordan kvalificerer legende tilgange til læring studerendes samarbejde i tværprofessionel uddannelse?

Forskningsresultaterne tegner konturerne af en udvidelse af forskning og udvikling i legende videregående uddannelse forbundet til tværprofessionel uddannelse: legende tværprofessionel uddannelse. Med dette projekts forskningsinteresse i sproglig og samskabende udvikling af

legende tilgange til læring i tværprofessionel uddannelse og hvordan det kvalificerer studerendes samarbejde heri, bidrager resultaterne med omfattende viden om, hvad legende tværprofessionel uddannelse kan udvikles som og være. I det følgende udfolder jeg resultater forbundet med afhandlingens forskningsspørgsmål samt hvad der karakteriserer en sådan udvidelse, hvordan det relaterer sig til eksisterende forskning og hvilke anvendelsesmuligheder og implikationer det har at tænke, tale om og gøre legende tværprofessionel uddannelse.

## 6.1 Resultater: Udvidelse af et forsknings- og udviklingsfelt

Legende videregående uddannelse er et forskningsfelt i udvikling (Nørgård, 2021; Whitton, 2018), hvor der er begrænset fokus på professionsuddannelser og samarbejde mellem dem (artikel 1; Jørgensen et al., 2022). Afhandlingens litteraturreview viser, at enkelte artikler omhandler tværprofessionel uddannelse i legende perspektiver, men de udfolder navnlig simulationer af praksisser, som de studerende kan lære af (fx Neuderth et al. 2018; Sweeney et al., 2015; Villadsen et al., 2012). Derfor kan afhandlingens resultater fremhæves som en udvidelse af forskningsfeltet i legende videregående uddannelse ved at forbinde det med tværprofessionel uddannelse - og fremskrive empiri-drevne bidrag i form af begrebslige rammeværk og teoriudvikling. I det følgende fremstiller jeg derfor legende tværprofessionel uddannelse, dets sproglige, teoretiske og filosofiske kendetegn, dets praksisformer samt anbefalinger til at udvikle og praktisere det. Det operationaliserer jeg gennem afhandlingens teoretiske og praktiske bidrag.

Designbaseret forskning udvikler to typer bidrag: 1) grundlæggende viden (teori) til at beskrive og forklare og 2) anvendelsesmuligheder gennem interventioner, der løser et problem fra praksis (McKenney & Reeves, 2019: 34-35). Designbaseret forskning må udvikle og demonstrere både praksisforandringer og teoriudvikling (Barab & Squire, 2004: 8), og kan bl.a. skabe viden med lokale og 'middle-range' teorier (McKenney & Reeves: 39). Lokal teori produceres, når begrænsede manifestationer af et fænomen undersøges, hvilket fx er flere iterationer af samme intervention, der skaber kontekstsensitiv viden om et specifikt domæne. 'Middle-range'-teorier udvikles gennem flere manifestationer af en intervention på tværs af forskellige kontekster (McKenney & Reeves, 2019: 40). I dette perspektiv er fx teoriudvikling og designprincipper fra forskningsprojektets første to designbaserede studier udtryk for lokale teorier, idet de er testet og itereret i ensartede kontekster, mens legeformaterne - der er baseret på teori-informerede legeeksperimenter - er udviklet og itereret på tværs af nationale og internationale uddannelseskontekster. Selve legeformaterne er et produkt baseret på interventioner og argumenter for, hvordan legende tværprofessionel uddannelse kan praktiseres (hvorfor de er praksisbidrag), som bygger på teoretisk udvidelse af fx objektmedieret tværprofessionelt samarbejde, dialogiske designmetoder og perspektiver på professionel og faglig forskellighed og fælleshed i professionsuddannelser. Det implicerer en bagvedliggende teoriudvikling om, hvordan legende tværprofessionel uddannelse kan udfolde sig sprogligt og begrebsligt såvel som gennem praksisformer informeret af teori om objekter, deltagelse og samskabelse. I det

følgende visualiseres afhandlingens fokus, interventioner, metoder og bidrag med afsæt i en model herfor (McKenney & Reeves, 2019: 28):

Primært fokus	Hvordan forstår og udfolder undervisere et pædagogisk og didaktisk sprog for legende tilgange til læring i tværprofessionel udvikling af undervisning mellem pædagog- og læreruddannelsen, og hvordan kvalificerer legende tilgange til læring de studerendes samarbejde i tværprofessionelle undervisningsforløb?
Intervention(er)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktiske design</li> <li>• Legeeksperimenter</li> <li>• Designværksteder</li> <li>• Refleksionsværksteder</li> </ul>
Primære teoretiske bidrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legende tværprofessionel uddannelse som udvidelse af forskning og udvikling i legende videregående samt tværprofessionel uddannelse</li> <li>• Sproglige begreber og kategorier for legende tværprofessionel uddannelse baseret på flerstemmighed og spændinger</li> <li>• Teoriudvikling om, hvordan tværprofessionelt samarbejde i uddannelse medieres og kvalificeres af legende samskabelse af objekter, materialer og tekster</li> <li>• Metodologisk udvidelse af designbaseret forskning i dialogiske og eksperimenterende perspektiver</li> <li>• Designprincipper</li> </ul>
Forskningsmetoder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitative interviews</li> <li>• Dialogisk samskabelse</li> <li>• Deltagende observationer + Feltnoter</li> <li>• Reflekterende tekster</li> <li>• Objektmedierede undersøgelser</li> <li>• Dokumentanalyser</li> </ul>
Omfang af forskning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treårigt projekt med to længerevarende og iterative designbaserede studier samt komparative designeksperimenter og rekonkretualisering af interventioner</li> <li>• Deltagere: 300+ studerende og 50+ undervisere fra professionsuddannelser og universiteter</li> </ul>
Primære praktiske bidrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventioner</li> <li>• Legeformater</li> <li>• Produkter og materialer</li> <li>• Forandring af praksisformer</li> </ul>

Tabel 8: Visualisering af forskningsprojekts fokus, interventioner, metoder og bidrag

### 6.1.1 Teoriudvikling: Dialog og designprincipper

Denne afhandlings teoretiske forskningsbidrag er dels et flerstemigt (og fælles) sprog for legende tilgange til læring på tværs af professionsuddannelser (artikel 1, 2 og 3), dels viden om

legende deltagelses- og mulighedsrum i tværprofessionel uddannelse (artikel 2, 5 og 6) i relation til en legende relationel pædagogik (artikel 6 og 7), dels metodologisk udvikling af designbaseret forskning som eksperimenterende, dialogisk og generativ samskabelse (artikel 3 og 4) og dels indsigt i spændinger og flerstemmighed som produktivt afsæt for udvikling af praksis omkring tværprofessionel uddannelse (artikel 2, 3 og 4).

Legende tværprofessionel uddannelse betegner jeg i denne afhandling - med afsæt i teoretiske og empiriske analyser, komparative læsninger af afhandlingens artikler og kappens samlende og kvalificerende funktion - som en udvidelse af legende videregående uddannelse. Dets formål er at udforske og kvalificere tværprofessionel uddannelse gennem legende pædagogik og didaktik og kan karakteriseres gennem sproglige perspektiver på eksperimenterende, affektive og relationelle legende stemmer (artikel 3), der er dynamiske sproglige kategorier at forstå og udvikle med. Sprog om legende tilgange til læring er imidlertid flertydigt, flerstemigt og påvirket af grundlæggende anti-strukturelle legende perspektiver (artikel 2 og 3), der skaber spændinger mellem åbenhed og strukturer, som underviserne må håndtere i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse (artikel 4). Alligevel fremtræder forskellige teoretiske og filosofiske fælles ståsteder, der fx vedrører legende rammesætninger af virkeligheden - eller undervisningsrummet (Bateson, 1972; Fink et al., 1968; Huizinga, 1949; Nørgård, 2021), som skaber muligheder for nye deltagelsesstrategier i kollaborative og åbne situationer. Der fremtræder ligeledes fælles perspektiver på legende tilgange til læring som sociale, erfaringsbaserede, og (kropsligt) aktive deltagelsesformer - fremmet af legende aktiviteter med inspiration fra konstruktionsleg og rolleleg, der skaber anderledes muligheder for at krydse og blødgøre grænser mellem uddannelser (artikel 1, 2 og 3). Disse perspektiver på legende tilgange til læring informerer i denne afhandling udvikling af praksisformer (Harris, 2013), som beskrives og operationaliseres gennem legeeksperimenter og didaktiske design. Legeeksperimenterne er udviklet og testet i tværprofessionel uddannelse og videre itereret i andre kontekster. De udtrykker dermed operationelle perspektiver på 'middle-range'-teorier om objekters betydning i dialogiske og kollaborative processer samt designorienterede, kreative og æstetiske fordringer af tværprofessionelt samarbejde i uddannelse.

Et metodologisk opmærksomhedspunkt og kendetegn ved designbaseret forskning er udvikling, anvendelse og formidling af designprincipper til at informere lokal praksis samt inspirere og udvikle andre kontekster (Anderson & Shattuck, 2012; Gundersen, 2021; Hanghøj et al., 2022). Projektets designprincipper (afsnit 4.2.4) illustrerer kontekstsensitive tematikker og lokale udviklinger baseret på empiriske iagttagelser og analytiske fund med samtidig teori- og forskningsbaseret. De er udviklet og itereret sammen med deltagende undervisere fra projektets designbaserede studier. Hvor det ene sæt designprincipper (TUF) tematiserer legende perspektiver som langsommelige, fordybende og uforudsigelige - og med koblinger til eksperimenterende og kreative didaktiske perspektiver, er det andet sæt designprincipper (BA-Lab) eksplicit orienteret mod samskabelse af objekter og rum samt dialogiske potentialer i legende tværprofessionel uddannelse. Som det fremskrives i artikel 4 og 5, udfyldte designprincipperne i dette forskningsprojekt en tydelig sproglig og oversættende funktion i udvikling og

samskabelse som dialogiske grænseobjekter mellem uddannelser og mellem iterationer i udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. De blev fælles sprog på tværs af uddannelser - om end dynamiske sprog, idet principperne var under kontinuerlig udvikling. En gennemgående problematik i udvikling af designprincipper var, at de i udviklingsprocesserne ofte var svære at skabe fokus omkring, når der var adskillige andre elementer, som deltagerne var optagede af. Det vedrører fx skemaplanlægning, digitale infrastrukturer mellem uddannelserne og at skabe meningsfulde samspil mellem legende tilgange til læring, fagligt indhold, uddannelsernes forskellige strukturer og tid til samskabelse og udvikling. En erfaring herfra er, at forskning fremhæver væsentligheden af designprincipper, mens praksis heri oplevede dem som mindre vigtige, selvom de artikulerer deres anvendelighed i evalueringer. Det indikerer, at processen omkring udvikling, testning og forfinelse af designprincipper var tidskrævende og mindre betydningsfuld end konkret didaktisk og organisatorisk planlægning, mens resultatet af dem tydeliggjorde deres funktion og relevans for udvikling af legende tværprofessionel uddannelse. Gundersen (2021: 165) fremhæver i et review af designprincipper i designbaseret forskning, at de typisk anvendes som indledende retningslinjer til at strukturere forskningspraksis uden at vende tilbage til dem efterfølgende. I nærværende designbaserede studier er designprincipperne imidlertid tentativt udviklet fra begyndelsen i designværksteder samt kritiseret og videreudviklet i senere faser og iterationer. De er intentionelt udviklet som fleksible og dynamiske sproglige kategorier, der skaber retning for udvikling af legende tværprofessionel uddannelse, men også reflekterer kulturelle og værdibaserede diskussioner fra designværkstederne af undervisernes valg og metodefrihed (Hanghøj et al., 2022: 231). Designprincipperne blev fleksible i en sådan grad, at underviserne - både individuelt og kollektivt - kunne udvikle og praktisere legende tværprofessionel uddannelse gennem egne pædagogiske og didaktiske værdier, kontekstuel viden samt erfaringer med professionsuddannelserne.

### **6.1.2 Praktiske bidrag: Interventioner og materialer**

Designbaseret forskning skaber både teoriudvikling samt løsninger til og forandringer af praksis. Derfor diskuterer jeg i dette afsnit, hvad denne afhandlings praktiske bidrag er i form af interventioner, produkter, legeformater og forandringer af praksisformer. Det kan være udfordrende at adskille teoretiske og praktiske bidrag, hvorfor de heri fremhævede praktiske bidrag skal læses som prototyper (såsom legeformater og produkter) samt interventioner i og forandringer af praksisformer. I designbaseret forskning er teori og praksis nært beslægtet, hvilket implicerer, at praktiske bidrag alene ikke kan skabe teoretiske bidrag, mens teori uden praksis mangler operationel substans (Easterday et al., 2016: 131).

Denne afhandling bidrager med nye interventioner og forandrede praksisformer omkring samskabelse og samarbejde mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Tydeligst står det tværprofessionelle undervisningsforløb og det tværprofessionelle legelaboratorium, der er undervisningsforløb med flere interventioner og iterationer. Her er praktiske bidrag undervisernes ændrede opfattelser af pædagogisk og didaktisk relevans og aktualitet af legende tilgange til læring (artikel 2 og 3) samt udvikling og implementering af en robust og moden



intervention (McKenney & Reeves, 2019). Den ene intervention fortsættes efter forskningsprojekts afslutning med afsæt i udviklede didaktiske design, legeeksperimenter og designprincipper (BA-Lab), hvad har krævet organisatoriske tilpasninger - og fortløbende organisatorisk kommunikation - at operationalisere, som også er praktiske bidrag i designbaseret forskning (McKenney & Reeves, 2019: 54). Med dette forskningsprojekt er fornyede opmærksomheder på både relevansen af og udfordringerne i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse ligeledes praktiske bidrag - dels vist gennem dialogiske metoder i designværksteder og dels gennem legende tilgange i interventioner med studerende, hvor omfanget af deltagere i begge dele indikerer, at det kvalificerer tværprofessionel uddannelse. I afhandlingens artikler diskuteres anvendelsesmuligheder i praksis, der kan betragtes som anbefalinger – eller principper – til at facilitere legende tværprofessionel uddannelse, som kan parafraseres og syntetiseres på følgende måde:

1. Undersøg forskellighed og uenighed - gennem medier og materialer - før fælleshed og enighed (artikel 2, 3 og 4)
2. Lad multiplicitet og spændinger komme til udtryk - og lyt til hinanden frem for kun at høre (artikel 1, 3 og 4)
3. Udforsk grænser mellem professionsuddannelser og rekonfigurationer af roller, positioner og grænser - og afsøg grænsernes mulighedsrum, betingelser, udfordringer og antagelser (artikel 3, 5 og 6)
4. Anvend metoder og strategier til visualisering, modellering og mediering - gennem objekter og materialiseringer, gennem kropslige og performative legende aktiviteter og lad diversiteten af stemmer komme til udtryk i åbne og reflekterende processer (artikel 4, 5, 6 og 7)
5. Faciliterer deltagelsesmuligheder mellem viden og erfaring og mellem faglige, sociale og affektive rum (artikel 1, 5, 6 og 7)

Afhandlingen bidrager dertil med legeformater og designprodukter. Legeformaterne syntetiserer indsigter, empiri, resultater og erfaringer fra legeeksperimenter og inkluderer kontekstuelle, situationelle, reflektive, processuelle og designorienterede beskrivelser og diskussioner. Et legeformat indeholder overvejelser om et problem og en løsning, om teori og tænkning fra genstandsfeltet samt præsentationer og diskussioner af et legeeksperiment og dets iterationer, rækkevidde, brug af materialer og rum samt hvordan det er evalueret og udviklet. Det særlige ved dem er, at de er prototypiske operationaliseringer af 'middle-range'-teorier; de fremskriver konkret og teori-informeret, hvordan legende tværprofessionel uddannelse kan udvikles og praktiseres. Designprodukterne er i denne afhandling navnlig de 35 udviklede designkort og spilbaserede materialer hertil (bilag 10), som er et didaktisk og pædagogisk redskab til designbaseret samskabelse af tværprofessionelle legeeksperimenter. Designkortene er materialiseringer af empiriske analyser fra artikel 3 og 4 - og udtrykker legende stemmer i tværprofessionel uddannelse - sammensat med konkret empirisk materiale og æstetiske virkemidler. De

tilhørende materialer er en printbar spilplade, der faciliterer pædagogiske og didaktiske refleksioner over fremtid, kontekst og perspektiv samt empati-mapping. Dette designprodukt er navnlig udviklet gennem refleksionsværksteder og forfinet som legeformat #6: “Co-design af legeeksperimenter”.

## 6.2 Perspektivering - og anbefalinger til videre forskning

Legende videregående uddannelse er et felt i udvikling, som endnu mangler robuste udfoldelser af anvendelsesmuligheder og relevans samt viden om dets effekter i videregående uddannelse (Whitton, 2018). Som felt er det præget af begrænset sproglig, teoretisk og filosofisk dybde - i universiteter og professionsuddannelser (fx Jørgensen et al., 2022; Nørgård & Moseley, 2021; Skovbjerg & Jørgensen, 2021), og det finder pædagogisk og didaktisk inspiration fra forskellige felter såsom æstetiske, innovative, kunstbaserede og kreative læreprocesser (Boysen et al., 2022; Jensen et al., 2021). Afhandlingens litteraturreview viser ligeledes, at legende tilgange til læring og grænsekrydsende samarbejdsformer i videregående uddannelse er konceptuelt og teoretisk spredt. Med denne afhandlings resultater syner sproglige, teoretiske og praktiske kvalificeringer af legende perspektiver på tværprofessionel uddannelse eksemplificeret gennem designbaseret empirisk forskning i læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Den tilbyder et sprog for legende tværprofessionel uddannelse, afprøvede og itererede legeeksperimenter, designprincipper som teoriudvikling samt lokale og ‘middle-range’-teorier. Afhandlingen udtrykker og konkretiserer, *hvordan* legende videregående uddannelse kan udvikles og praktiseres (jf. Masek & Stenros, 2021). Der er imidlertid fortsat spørgsmål, som må undersøges og besvares. I forskningsprojektets undersøgelser fremgår det, at nogle legende aktiviteter fremstår lettere at designe for, undervise med og deltage i end andre. Det er fx aktiviteter inspireret af konstruktionslege om at bygge og materialisere noget sammen. Både undervisere og studerende artikulerer også, at andre legende tilgange er mere krævende. Det gælder fx mere kropsligt-performative aktiviteter og processer med afsæt i deltagernes fantasi og forestillinger (fx udforskninger af forforståelser, scenarier og stereotyper). Det indikerer relevans i at undersøge progressioner i legende tilgange til læring, mens det implicerer et behov for at udvikle teori og viden om, hvilke legende processer der er meningsfulde i de pågældende faglige og uddannelsesmæssige kontekster - samt hvordan, under hvilke omstændigheder og med hvilke forudsætninger det gøres. I relation hertil står de mange kontekstsensitive og praksisnære udforskninger af legende tilgange til læring, hvad denne afhandling skriver sig ind i, som også kan problematiseres. Nørgård og Moseley (2021) fremhæver, at aktuelle casestudier og enkeltstående didaktiske eksperimenter i legende videregående uddannelse er problematiske - og at der mangler længerevarende og substantielle studier til at udvikle og kvalificere feltet yderligere. Denne afhandlings undersøgelser håndterer dette ved at gennemføre mange iterationer af interventioner samt at afprøve og deraf redesigne interventioner i forskellige kontekster. Ikke desto mindre forbliver det tæt på praksis, hvor institutionelle, organisatoriske og politiske strukturer i mindre grad berøres. Med legens (re-)aktualisering i pædagogik og uddannelse (Knudsen et al., 2023)

vil det være relevant at undersøge og diskutere relationerne mellem forskning, praksis, udvikling, markeds kræfter og policy yderligere. Det kan også beskrives som et aktuelt behov for kritisk forskning, der både kan problematisere og diskutere samtidens aktuelle legende tendenser i uddannelse såvel som stadig forholde sig praksisnært, kontekstuelt og sensitivt til mål og værdier (Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Whitton, 2018) i legende tilgange til læring i videregående og i tværprofessionel uddannelse.

Afhandlingens resultater stiller dertil andre spørgsmål - og påpeger udviklingsmuligheder for fremtidig forskning. Det vedrører fx de sprogligt-begrebslige udforskninger af legende tværprofessionel uddannelse, der må undersøges og udvikles i andre kontekster for at etablere mere robuste forståelser. Det gælder perspektiver på en legende relationspædagogik - som fx ekspliciteret i afsnit 5.4 - der meningsfuldt kan blive et fokus for forskning og udvikling, men også bør forholde sig til spørgsmål om fx køn, etnicitet og socialitet og hvad det betyder for deltagelse i legende uddannelsesformer (jf. fx Whitton, 2018). Til sidst må designbaseret forskning berøres, hvorom et gængs narrativ er, at det er kollaborativt og involverer demokratisk deltagelse og engagement mellem forskning og praksis (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005), mens samarbejde og samskabelse sjældent konkretiseres og differentieres - og hvornår forskellige strategier (såsom Kooperation, Kollaboration og Samskabelse jf. afsnit 3.5) er relevante og operationelle i kontekstsensitiv designbaseret forskning (McKenney & Reeves, 2019). Denne afhandlings forskningsresultater viser med andre ord, at der er behov for sproglig-begrebslig udforskning og udvikling af legende tværprofessionel uddannelse, metodologisk udvikling af designbaseret forskning og navnlig dets kollaborative og samskabende dimensioner såvel som fornyede diskussioner af relationer og privilegier i videregående og tværprofessionel uddannelse knyttet til legende pædagogik og didaktik. Til sidst - som beskrevet foroven - er der et aktuelt og relevant mulighedsrum for kritisk forskning i at problematisere ideologiske, politiske og strukturelle kræfter, der også er på spil i samtidens legende tendenser i uddannelse.

# LITTERATUR

- Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaa\*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., Busch, S. E., Emtoft, L. M., Astrup, M. B., Rambøl, M., Kidde, H. L., Larsen, B. B., Nielsen, A. S., Adolphsen, B., Jakobsen, I. S., Villumsen, A. M. A., Lund, J. H., Matthiessen, A. (red.), & Thomsen, D. G. (2015). *Børn og unge på tværs*. Professionshøjskolen Metropol.
- Aarhus Universitet, AU (2019). *Politik for forskningsintegritet, forskningsfrihed og ansvarlig forskningspraksis*. [https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/Medarbejderservice/Forskningsstoette\\_og\\_samarbejde/Ansvarlig\\_forskningspraksis\\_og\\_forskningsfrihed/Politik\\_for\\_forskningsintegritet..\\_D5408983\\_.pdf](https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/Medarbejderservice/Forskningsstoette_og_samarbejde/Ansvarlig_forskningspraksis_og_forskningsfrihed/Politik_for_forskningsintegritet.._D5408983_.pdf)
- Addo, A., & Castle, E. (2015). A Cross-Institutional Ethnographic Project: Mapping Play in Intercultural Communities. *Higher Education Studies*, 5(1), p1. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Journal of Educational Technology & Society* (Vol. 11, pp. 29–40). International Forum of Educational Technology & Society. DOI: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.29>
- Anchor, R. (1978). History and Play: Johan Huizinga and His Critics. *History and Theory* 17 (1): 63-93. DOI: <https://doi.org/10.2307/2504901>
- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z., & Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*. 79. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). *Public Governance as Co-creation: A Strategy for Revitalizing the Public Sector and Rejuvenating Democracy*. (1 udg.) Cambridge University Press. Cambridge Studies in Comparative Public Policy. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108765381>
- Arnab, S., Clarke, S., & Morini, L. (2019). Co-Creativity through Play and Game Design Thinking. *Electronic Journal of E-Learning*, 17(3), 184-198. DOI: <https://doi.org/10.34190/JEL.17.3.002>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *The Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bakhtin M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, red.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin. University of Texas Press.
- Bang, J., & Dalsgaard, C. (2005). Samarbejde - Kooperation eller Kollaboration?. *Tidsskrift for Universiteternes Efter- Og Videreuddannelse (UNEV)*, 3(5). DOI: <https://doi.org/10.7146/unev.v3i5.4953>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>
- Barthes, R. (1990/1977). *Kærlighedens forrykte tale*. 2. udgave. Politisk revy.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). *What will we do with design principles? Design principles and principled design practice*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Beck, S. (2021). *Dialog og dannelse: Samtalens kunst i undervisning og faglige læreprocesser*. Bogforlaget Frydenlund.
- Belova, O., King, I., & Sliwa, M. (2008). Introduction: Polyphony and Organization Studies: Mikhail Bakhtin and Beyond. *Organization Studies*, 29(4), 493–500. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840608088696>
- Bengtson, S.S.E., & Gildersleeve, R.E. (red.). (2022). *Transformation of the University: Hopeful Futures for Higher Education* (1, udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003102922>
- Bentzen, T. Ø. (2022). Continuous Co-creation: How Ongoing Involvement Impacts Outcomes of Co-creation. *Public Management Review*, 24(1), 34-54. DOI: <https://doi.org/10.1080/14719037.2020.1786150>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/08975930.2012.718702>
- Borgnakke, K. (2016). Innovative projekter – udfordret af den politiske og skolastiske kontekst. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(23), 8–16. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v12i23.96719>
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., von Seelen, J., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 120, [103884]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brandi, U., & Sprøgøe, 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, 77-10. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/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. DOI: <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- 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. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Buch, A. (2020). Professionsforskning som praksisforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 42–51. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i31.122756>
- Bugge, D., & Sørensen, P. A. (red.) (2020). *K.E. Løgstrup: Kunst og etik*. (4. udg.) Klim. Løgstrup Biblioteket.
- Burnard, P., & White, J. (2008). Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667–682. <http://www.jstor.org/stable/40375528>
- Buss, L. G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde. In N. E. Jensen, H. Jæger, & T. Bollerup-Jensen (red.), *Tæt på pædagogik: Grundfaglighed på pædagoguddannelsen* (1 udg., 257-273). Hans Reitzels Forlag.
- Buur Hansen, N., & Glerup, J. (2004). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (1. oplag.). Syddansk Universitetsforlag.
- Byrom, N. (2020). COVID-19 and the Research Community: The challenges of lockdown for early-career researchers *eLife* 9:e59634. DOI: <https://doi.org/10.7554/eLife.59634>
- Caillois, R. (1961/1958). *Man, Play and Games*. Chicago: University of Illinois Press.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12169>
- Clarke, A. E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576. DOI: <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>

- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. In Scanlon, E., O’Shea, T. (red.) *New Directions in Educational Technology*. NATO ASI Series, vol 96. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. udg.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. udg.). Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Christensen, O. (2021). *Med mine andres ord - en montage*, [Master-speciale]. Aalborg Universitet.
- 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). DOI: <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design Studies*, 3(4) pp. 221–227. DOI: [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(82\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0142-694X(82)90040-0)
- Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and design thinking. *International Journal of Design*, 8(1), 143-155.
- D’Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of interprofessional care*, 19 Suppl 1, 8–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- DiSalvo, C. (2022). *Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice*. The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13372.001.0001>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/21573727.2011.569929>
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Forlaget Klim.

- Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2016). The logic of the theoretical and practical products of design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4). DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.2464>
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233.
- Edelson, D. C. (2002) Design Research: What We Learn When We Engage in Design, *Journal of the Learning Sciences*, 11:1, 105-121, DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Ejrnæs, M., & Leth Svendsen, I. (2021). *Tværfaglighed i Socialt Arbejde*. Samfundslitteratur. Temaer og tilgange i Socialt Arbejde.
- Ejlsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2019). Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *The International Journal of Art & Design Education*, 38(2), 445-460. DOI: <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Elkad-Lehman, I., & Greensfeld, H. (2011). Intertextuality as an interpretative method in qualitative research. *Narrative Inquiry*, 21, 258-275. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.05elk>
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Estalella, A. & Criado, T. S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books, (EASA-serien, 34).
- Fink, H. (2022). Om dannelse, uddannelse og profession. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 18(34), 6–13. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v18i35.134049>
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). *The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play*. Yale French Studies, 41, 19–30. DOI: <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, 15, 57-73. DOI: <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6515>
- Frederiksen, J. T., & Fenger, N. (2019). 25 års brok: I krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1), 15. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113971>
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. New York: Westview Press.



- 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*, 15, 1945–1954. DOI: <https://doi.org/10.2147/JMDH.S376074>
- Goff, W., & Getenet, S.T. (2017). Design based research in doctoral studies: adding a new dimension to doctoral research. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 107-121. DOI: <https://doi.org/10.28945/3761>
- Goldman, J., Zwarenstein, M., Bhattacharyya, O., & Reeves, S. (2009). Improving the clarity of the interprofessional field: Implications for research and continuing interprofessional education, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 29 (3), 151-156. DOI: <https://doi.org/10.1002/chp.20028>
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1344>
- Gudiksen, S. K., & Skovbjerg, H. M. (red.) (2020). *Framing Play Design. A Hands-on Guide for Designers, Learners and Innovators*. BIS publishers.
- Gundersen, P. B. (2021). *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research* [ph.d.-afhandling]. Aalborg Universitet.
- Gulløv, J. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for professionsstudier*, 2017(25), 6-14. [1]. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.V13I25.96966>
- Hachmann, R. (2020). *DIDAKTISK DESIGN for transformation af faglig viden: en undersøgelse af lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. Print and Sign, SDU.
- Hanghøj, T., Daphne Händel, V., Visgaard Duedahl, T., & Gundersen, P. B. (2022). Exploring the Messiness of Design Principles in Design-Based Research. *Nordic journal of digital literacy*, 17(4), 222–233. DOI: <https://doi.org/10.18261/njdl.17.4.3>
- Harris, K. D. (2013). Play, Collaborate, Break, Build, Share: “Screwing Around” in Digital Pedagogy. *Polymath: An Interdisciplinary Arts and Sciences Journal*, 3(3).
- Harrison, N. (2006). The Language of Shepherding. In: Manolescu, D.-A., Voelter, M. & Noble, J. (red.) *Pattern Languages of Program Design 5*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Haugland, M., Brenna, S. J., & Aanes, M. M. (2019): Interprofessional education as a contributor to professional and interprofessional identities, *Journal of Interprofessional Care*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1693354>
- Hendricks, T. S. (2008). The nature of play. An overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157–180.
- Henricks, T. S. (2020). Play Studies: A Brief History. *American Journal of Play*, 12, 114-155.

- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (red.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E. & Whitelock, D. (2019). Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. *Frontiers in Education*, 4(113). DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00113>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal.
- Hobel, P. (2020). Planlægning af forløb og enkelttimer. I J. Dolin, G. Ingerslev, & H. S. Jørgensen (red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (4. udg., s. 285-301). Hans Reitzels Forlag.
- Holflod, K. (2023a). 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., (2023b). Objects-To-Relate-With, *The Journal of Play in Adulthood* 5(1), 46-60. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.1259>
- Holflod, K. (2023c). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136748>
- Holflod, K. (2023d). Playful Collaboration in Higher Education – Imagining a Relational Pedagogy of Care, Interdependence and Soulfulness. In Nørgård, R.T., & Whitton, N. (red.) *The Playful University*. Routledge. In press.
- Holflod, K. (2022a). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review, *Journal of Further and Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>
- Holflod, K., (2022b). Voices of Playful Learning, *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), p.72-91. DOI: <https://doi.org/10.5920/jpa.1007>
- Holflod, K. (2022c). Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekker, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (red.), *DRS2022: Bilbao*, 25 June - 3 July, Bilbao, Spain. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2022.282>
- Holflod, K., & Berg, M. S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33). DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.131907>
- Hong, X., Falter, M. M., & Fecho, B. (2017). Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research*, 17(1), 20–36. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794116653800>
- Huizinga, J. (1949/1938). *Homo ludens. A study of play element in culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.

- Jacobsen, M. H., & Jensen, H. L. (2018). Etnografi og etnografisk metode. In M. H. Jacobsen, & H. L. Jensen (red.), *Etnografier* (pp. 11-25). Hans Reitzels Forlag. Sociologi Vol. 16
- James, A. (2022). *The Use and Value of Play in HE: A Study*. Independent scholarship supported by The Imagination Lab Foundation. <https://engagingimagination.com>
- 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.
- 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*. DOI: <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Johansen, M. B., & Frederiksen, J. T. (2020). Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 6–21. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i31.122753>
- Johansen, M.B., & Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsbacheloruddannelser. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol 6, nr 5. Utgitt av Høgskolen i Oslo i samarbeid med Nettverket Barnehageliv, s. 1-12. (18)
- Jørgensen, H. H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H. M. (2022): Playful Learning, Space and Materiality: An Integrative Literature Review, *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Karoff, H. S., & Jessen, C. (red.) (2014). *Tekster om leg*. Akademisk Forlag.
- King, P. (2018). An evaluation of using playful and non-playful tasks when teaching research methods in adult higher education, *Reflective Practice*, 19:5, 666-677. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538957>
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksion i professionsuddannelser. *CEPRA-striben*, (20), 80-87. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.199>
- Kjærsgaard, M. G., Halse, J., Smith, R. C., Vangkilde, K. T., Otto, T., & Binder, T. (2016). Introduction: Design Anthropological Futures. In R. C. Smith, K. T. Vangkilde, M. G. Kjærsgaard, T. Otto, J. Halse, & T. Binder (red.), *Design Anthropological Futures* (pp. 1-16). Bloomsbury Academic.
- Knudsen H., Kristensen, J-E., & Bundgaard, J. (red.) (2023). *Leg på Spil - i pædagogik og uddannelse*, Akademisk Forlag: København.
- Kofoed, J. (2021). Hvis universitetet var en biotop: – et essay om forskningsetik. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 62–73. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.v17i33.129167>
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed: suspensive komparationer på arbejde. I J. Kofoed, & D. Staunæs (red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (1 udg., s. 99-121). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Koeners, M.P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9, 143 - 159.
- Krause, P., Szekely, O., Bloom, M., Christia, F., Daly, S., Lawson, C., . . . Zakayo, A. (2021). COVID-19 and Fieldwork: Challenges and Solutions. *PS: Political Science & Politics*, 54(2), 264-269. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096520001754>
- Krogh, P. G., Markussen, T., & Bang, A. L. (2015). Ways of Drifting: 5 Methods of Experimentation in Research through Design. In A. Chakrabarti (Ed.), *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries: Theory, Research Methodology, Aesthetics, Human Factors and Education*. (Vol. Vol. 1, pp. 39-50). Springer Publishing Company.
- Københavns Professionshøjskole, KP (2021). Politik for ansvarlig forskningspraksis på Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2021/03/politik-for-ansvarlig-forskningspraksis-paa-koebenhavns-professionshoejskole-ende-lig.pdf?x43346>
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Larsen, L. J. (2015). Play and Space - Towards a Formal Definition of Play. *International Journal of Play*, 4(2), 175-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060567>
- Laurillard, D. (2008). The teacher as action researcher: using technology to capture pedagogic form, *Studies in Higher Education*, 33:2, 139-154. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070801915908>
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2013). *Tværfagligt samarbejde - Perspektiv og strategi*. 2. udgave, 4. oplag. Klim: Aarhus.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lindqvist, S., Vasset, F., Iversen, H. P., Hofseth Almås, S., Willumsen, E., & Ødegård, A. (2019). University teachers' views of interprofessional learning and their role in achieving outcomes - a qualitative study. *Journal of Interprofessional Care*, 33(2), 190–199. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1534809>
- Løgstrup, K. E., Rabjerg, B., & Stern, R. (2020). *The Ethical Demand*. Oxford Academic.
- Løgstrup, K. E. (1961/1966). *Kunst og Etik*. Gyldendal: København
- 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).
- Manca, C. (2022). Tensions as a framework for managing work in collaborative workplaces: A review of the empirical studies. *International Journal of Management Reviews*. 24: 333– 351. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12280>
- Mandell, A., & Jelly, K. (2019). Creative tensions in progressive higher education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26, 149 - 173. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477971419876295>

- Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues* 32 (1): 52–59. DOI: [https://doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00364](https://doi.org/10.1162/DESI_a_00364)
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7557/23.6361>
- Mason, S., & Merga, M. (2018). Integrating publications in the social science doctoral thesis by publication, *Higher Education Research & Development*, 37:7, 1454-1471, DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1498461>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Moos, L., & Krejsler, J. (red.) (2006). Dominerende diskurser i talen om professioner. *Nordisk Pedagogik*, 26(4).
- Neergaard, M., & Christensen, O. (2020). *Dialog i skolen - et review af litteratur om dialogisk uddannelse, pædagogik og undervisning*. Professionshøjskolen Absalon.
- Nelson, H.G., & Stolterman, E. (2012). *The Design Way: Intentional change in an unpredictable world*. Cambridge: The MIT Press.
- 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.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1524455>
- Nygaard, L.P., & Solli, K. (2020). *Strategies for Writing a Thesis by Publication in the Social Sciences and Humanities* (1. udg.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429261671>
- Nørgård, R. T. (2021). Philosophy for the playful university: towards a theoretical foundation for playful higher education. In S. S. E. Bengtsen, S. Robinson, & W. Shumar (red.), *The University becoming: perspectives from philosophy and social theory* (pp. 141-156). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3>
- Nørgård, R. T., & Moseley, A. (2021). The Playful Academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), p.1-8. DOI: <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. DOI: <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*, 19 Suppl 1, 21–38. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820500083550>

- Oettingen, A.C.V. (2016). *Almen Didaktik: mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag
- Olesen, B. R., Phillips, L. J., & Johansen, T. L. R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I B. R. Olesen, L. J. Phillips, & T. R. Johansen (red.), *Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis* (s. 11-37). Akademisk Forlag.
- Olsen, B. (2013). Markedsliberalisme og modstand. *Nordisk Barnehageforskning*, 6. Universitetsbiblioteket OsloMet.
- Paldam, E. (2020). Samskabelse: En interdisciplinær begrebsudbyldelse. *Dansk Sociologi*, 31(2), 33-51. <https://rauli.cbs.dk/index.php/dansksociologi/article/download/6344/6892/>
- Palmgren-Neuvonen, L., Littleton, K. and Hirvonen, N. (2021). Dialogic spaces in divergent and convergent collaborative learning tasks, *Information and Learning Sciences*, Vol. 122 No. 5/6, pp. 409-431. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0043>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- Pink, S., Fors, V., Lanzeni, D., Duque, M., Sumartojo, S., & Strengers, Y. (2022). *Design Ethnography: Research, Responsibilities, and Futures* (1. udg.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003083665>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36, 351-61. DOI: <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Playful Learning (2021a). *Om Playful Learning*. Lokaliseret den 1.2.2023 på: <https://playful-learning.dk/om-programmet/>
- Playful Learning (2021b). *Forskning*. Lokaliseret den 1.2.2023 på: <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Pors, J. G., & Åkerstrøm Andersen, N. (2015). Kerneløse kerneopgaver: Skolen som potentialiseringsmaskine. In H. Bjerg, & N. Vaaben (red.), *At lede efter læring: Ledelse og organisationer i den reformerede skole* (299-318). Samfundslitteratur.
- Pozzebon, M., Rodriguez, C., & Petrini, M. (2014). Dialogical Principles for Qualitative Inquiry: A Nonfoundational Path. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 293–317. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940691401300114>
- Putnam, L., Fairhurst, G. & Banghart, S. (2016). Contradictions, Dialectics, and Paradoxes in Organizations: A Constitutive Approach. *The Academy of Management Annals*. 10. DOI: <https://doi.org/10.5465/19416520.2016.1162421>
- Rasmussen, B. M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I H. H. Hjermitslev, T. R. S. Albrechtsen, & B. Morthorst Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (81-119). Djøf Forlag.

- Reeves, S., Goldman, J., Burton, A., & Sawatzky-Girling, B. (2010). Synthesis of systematic review evidence of interprofessional education. *Journal of allied health*, 39 Suppl 1, 198–203.
- Reeves, S., Palaganas, J., & Zierler, B. (2017). An Updated Synthesis of Review Evidence of Interprofessional Education. *Journal of allied health*, 46(1), 56–61.
- Rice, L. (2009). Playful Learning, *Journal for Education in the Built Environment*, 4:2, 94–108. DOI: <https://doi.org/10.11120/jebe.2009.04020094>
- 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, DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366896>
- Roos, J. (2006). *Thinking from within: a hands-on strategy practice*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230597419>
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen, Frederiksberg.
- Ryymin, E. and Lamberg, L. (2022), Multilevel boundary crossing and dialogical learning mechanisms in interdisciplinary research teams, *The Learning Organization*, Vol. 29 No. 1, pp. 38-51. DOI: <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2020-0172>
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Salter, L., & Hearn, A. (1996). *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research*. McGill-Queen's University Press. DOI: <http://www.jstor.org/stable/j.cttq463h>
- Sanders, P. (2015). *Consonance in urban form* (ph.d.-afhandling). Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i1.132318>
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. MIT Press.
- Shotter, J. (2009). Moments of Common Reference in Dialogic Communication: A Basis for Unconfused Collaboration in Unique Contexts. *International Journal of Collaborative Practices*, 1(1), 31-39.
- Shotter, J. (2013). Reflections on Sociomateriality and Dialogicality in Organization Studies: From 'Inter-' to 'Intra-Thinking' In Performing Practices, in P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, et al. (red.) *How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies*, pp. 32–57. Oxford: Oxford University Press.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine Forlaget.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24). DOI: <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>

- Sonne-Ragans, V. (2019): *Anvendt Videnskabsteori – reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Samfundslitteratur, København.
- Spaulding, E. M., Marvel, F. A., Jacob, E., Rahman, A., Hansen, B. R., Hanyok, L. A., Martin, S. S., & Han, H. R. (2021). Interprofessional education and collaboration among healthcare students and professionals: a systematic review and call for action. *Journal of Interprofessional Care*, 35(4), 612–621. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1697214>
- 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.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Štemberger, T., & Cencič, M. (2014). Design-based Research in an educational research context. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65, 62–75.
- Stevens, G., Boden, A., & von Rekowski, T. (2013). Objects-to-think-with-together. In: Ditttrich, Y., Burnett, M., Mørch, A., Redmiles, D. (red.) *End-User Development*. IS-EUD 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 7897. Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38706-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38706-7_17)
- Stühlinger, M., Schmutz, J. B., & Grote, G. (2019). I Hear You, but Do I Understand? The Relationship of a Shared Professional Language With Quality of Care and Job Satisfaction. *Frontiers in psychology*, 10, 1310. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01310>
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2021). The Value of Play in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, Summer, 80-123.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.13262>
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3 udg., s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.



- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020b). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study* (2. udg.). SAGE.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the Thematic Synthesis of Qualitative Research in Systematic Reviews. *BMC Medical Research Methodology* 8 (1): 45. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940691401300114>
- Thorsted, A. C. (2016). Communities of Play - a collective unfolding. *International Journal of Play*, 5(1), 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1147292>
- Todres, L. (2007). *Embodied Inquiry. Phenomenological Touchstones for Research, Psychotherapy and Spirituality*. New York: Palgrave MacMillan.
- Turkle, S. (2011). *Evocative objects*. Cambridge: MIT Press.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, UFM (2019). *Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. LBK nr. 779 af 08/08/2019. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, UFM (2017): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, UFM (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, UFM (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/den-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.547186>
- Vega, L. (2021). Distributed thinking through making: Towards a relational ontology in practice-led design research. *Nordic Design Research Conference*. DOI: <https://doi.org/10.21606/nordes.2021.29>
- Velnić, M. (2018). *How to write the Kappe. PhD Seminar: Hvordan skrive "kappen" til en ph.d. avhandling?* UiT The Arctic University of Norway [Præsentation].
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2013). Co-creation and Co-production in Social Innovation; A Systematic Review and Future Research Agenda (Vol. Edingburgh).
- Wang, F., Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D* 53, 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media, New York, NY.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*, Routledge, Abingdon.

- Wegerif, R., Doney, J., Richards, A., Mansour, N., Larkin, S., & Jamison, I. (2019). Exploring the ontological dimension of dialogic education through an evaluation of the impact of Internet mediated dialogue across cultural difference. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20 80-89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.003>
- Wells, R., Barker, S., Boydell, K., Buus, N., Rhodes, P., & River, J. (2021). Dialogical inquiry: multivocality and the interpretation of text. *Qualitative Research*, 21(4), 498–514. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794120934409>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>
- Whitton, N., & Moseley, A. (red.) (2019). *Playful Learning: Events and Activities to Engage Adults*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351021869>
- Wildman, W. J. (2010). An Introduction to Relational Ontology. In Polkinghorne, J. (red.), *The Trinity and an Entangled World: Relationality in Physical Science and Theology*, 55–73. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort og godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag A/S. Kort & godt.
- World Health Organization (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*. Geneva, Switzerland: World Health Organization Press.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk revy.
- Ødegård, A., Sæbjørnsen, S., Hegdal, T., Bergum, I.E., Brask, O., Inderhaug, H., Iversen, H., Hoemsnes, H., Myklebust, K., Bekkevold, N., Almås, S., Vasset, F. & Willumsen, E. (2015). *Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) ved Høgskolen i Molde*. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11029.93920>
- Øksnes, M. (2012): *Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzel.

## **APPENDIKS - AFHANDLINGENS ARTIKLER**

Artikel I: Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review

NB (1.9.2023). Udgiveren Taylor & Francis har en embargo-periode på 18 måneder, hvorfor artiklen ultimo 2024 bliver offentligt tilgængelig. Indtil da kan den lokaliseres på:

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>

Artikel II. Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen

NB (7.9.2023). Udgiveren Akademisk Forlag tillader, at artiklen indgår i afhandlingen og ved deling på AU Library. Det skal imidlertid indskræpes, **at artiklen ikke må distribueres videre.**

# 14

## Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen

*Af Kim Holflod*

Tværfprofessionelt samarbejde er et relativt nyt ideal for løsning af komplekse samfundsproblemer (Gulløv 2017; Pors & Andersen 2015). Argumentet for tværfprofessionelt samarbejde er at styrke håndtering og løsning af sammensatte (velfærds-)problemstillinger gennem professioners faglige integration og koordination, hvor opgavers kompleksitet rækker ud over, hvad de enkelte professioner kan forventes at håndtere og løse. Det er f.eks. samarbejde om inklusionsudfordringer, som kan forudsætte samarbejde mellem lærere, pædagoger, socialrådgivere, psykologer eller andre professionelle. Det tværfprofessionelle samarbejde betragtes som både middel og proces i at realisere mål i velfærdssamfundet, men er i praksis ofte komplekst og udfordrende, når deltagere fra forskellige professioner f.eks. har hver deres teorier, begreber, metoder, problemforståelser og genstandsfelter (Buss 2020; Rasmussen 2017).

Samarbejdet på tværs af professioner anses derfor som noget, de professionsstuderende skal lære allerede på professionsuddannelserne, hvor det tænkes ind som konkrete undervisningsforløb på tværs af uddannelser med ambitioner om, at de studerende kan lære at udvikle og reflektere over praksis i tværfprofessionelle kontekster (Undervisningsministeriet 2017; Undervisningsministeriet 2015). Det vurderes som en del af de professionelles viden og kompetence at kunne samarbejde med andre professioner. Det er dog ikke enkelt for professionerne at skulle overskride sig selv i mødet med den anden og samtidig opretholde deres professionelle særegenhed. For at håndtere denne udfordring arbejder de danske professionsuddannelser aktuelt med legende tilgange. De legende tilgange skal skabe nye mulighedsrum for mødet mellem forskellige professionsstuderende, som derigennem kan udvikle en øget bevidsthed om hinandens viden og problemforståelser.

Dette kapitels formål er at undersøge, hvordan *legende tilgange til læring* får en rolle at spille i det tværprofessionelle samarbejde mellem lærer- og pædagoguddannelsen. I det legende samarbejde på tværs af professionsuddannelser åbnes der op for at mødes i kreative, undersøgende og eksperimenterende aktiviteter og processer. Ambitionen med de legende tilgange er, at de studerende kan udvikle forståelse for hinandens fagligheder og dermed udvikle bedre muligheder for tværprofessionelt samarbejde, når de er færdiguddannede. I kapitlets analyser undersøger jeg underviserne forståelser og italesættelser af samt de studerendes oplevelser i det legende tværprofessionelle samarbejde. Analyserne er baseret på interviews med undervisere, observationer ved et undervisningsforløb på 1. år af pædagog- og læreruddannelsen samt de studerendes skriftlige refleksioner derfra.

Det tværprofessionelle samarbejde i professionsuddannelser handler imidlertid ikke kun om, at studerende deltager som kommende lærere og pædagoger, men i lige så høj grad om at skabe viden på tværs af fag og uddannelser. Derfor udfolder jeg i dette kapitel det tværprofessionelle samarbejde med det bredere begreb 'grænsekrydsninger', der handler om, at de studerende netop møder hinanden på tværs af flere forskellige grænser – grænser mellem professioner, fagligheder, uddannelser og forståelser af leg. Kapitlets undersøgelse er guidet af følgende forskningsspørgsmål: Hvordan forstår og taler undervisere ved lærer- og pædagoguddannelsen om legende tilgange til læring? Og hvordan påvirker legende tilgange til læring de studerendes grænsekrydsende og tværprofessionelle samarbejde?

I forbindelse med det første forskningsspørgsmål undersøger jeg, hvordan underviserne ser legende tilgange som både mulighedsskabende og udfordrende, når der er læringsmål, som skal nås. Jeg undersøger videre, hvordan undervisere på henholdsvis læreruddannelsen og pædagoguddannelsen ser forskelligt på legende tilgange. På pædagoguddannelsen udtrykkes der f.eks. ønske om at gøre legen lærende, mens det på læreruddannelsen italesættes at gøre læring legende. Med det andet forskningsspørgsmål udforsker jeg, hvordan de studerende på den ene side oplever legende tilgange som befordrende for samarbejde og forståelse af hinandens fagligheder, men på den anden side som vanskeligt at håndtere på et tidspunkt i deres uddannelse, hvor de er i tvivl om egen faglighed. Jeg viser, at leg bliver et 'grænseobjekt', der ser forskelligt ud fra de to sider af grænsen mellem lærerstuderende og pædagogstuderende og derfor muliggør møder mellem forskellige fagligheder.

Kapitlet udspringer af et igangværende forskningsprojekt i Playful Learning, som er et nationalt udviklings- og forskningsprogram på tværs af de seks danske professionshøjskoler med ambitioner om at udvikle og skabe viden om legende tilgange til læring, didaktik og pædagogik. Jeg er selv en del af forskningsudvidelsen af programmet. Det giver mig et særligt indblik i, hvordan legende tilgange til læring og samarbejde udvikles og udspilles i praksis, men det skaber også nogle udfordringer

for kapitlet, at jeg er viklet ind i processerne og tilgangene. Denne tekst kan derfor både læses for sine pointer og som et processuelt arbejde, hvor jeg forsøger at formulere de grænser, der sættes på spil, når lærer- og pædagogstuderende skal lære tværprofessionelt samarbejde gennem legende tilgange. En del af denne proces handler om at definere de begreber, jeg bruger i analysen. Jeg arbejder med tre centrale begreber, nemlig 'stemmer' (andre ville måske bruge begrebet diskurs, ideologi eller forståelse), 'grænser' (som både kan være grænser mellem stemmer, mellem professioner og mellem lokaliteter som f.eks. uddannelse og praksis) og 'leg'. Hvad angår leg og legende tilgange, har jeg på den ene side en ambition om at definere begreberne og på den anden side et ønske om at være åben for, hvordan de italesættes og praktiseres empirisk. Det er derfor ikke helt entydige begreber, jeg udvikler i det følgende.

### **Det tværprofessionelle samarbejde i uddannelse og praksis**

Tværprofessionelt samarbejde betragtes i den offentlige sektor som et middel til at forebygge eller løse komplekse problemer og udfordringer gennem innovative og kreative samarbejdsprocesser, opbrud med vanetænkning og fokus på helhedsorienterede løsninger (Sauzet 2018; Tofteng & Bladt 2017). Professionsuddannelserne uddanner og socialiserer deres studerende til særlige professionsidentiteter – og i tværprofessionelle uddannelsesforløb demonstreres forskellene mellem dem (Aagerup m.fl. 2015). I gældende bekendtgørelser for lærer- og pædagoguddannelsen fremgår det tværprofessionelle og fagoverskridende samarbejde som integrerede elementer i begges grundfagligheder med mål om at bringe faglighed i spil og udvikle praksis gennem samarbejde (Undervisningsministeriet 2017; Undervisningsministeriet 2015).

Det tværprofessionelle samarbejde er imidlertid ikke uden udfordringer. Eksempler på dette er, at professionerne har forskellige genstandsfelter, teorier og begreber, som vanskeliggør kommunikation på tværs af professionsgrænser (Rasmussen 2017), og at de faglige overskridelser i uddannelse til professionel ikke nødvendigvis fordrer udvikling af professionsfaglighed (Pedersen 2016). Derudover gøres samarbejde på tværs af fagligheder og professioner – mellem lærere og pædagoger – til et ideal, der efterspørges i løsninger af komplekse problemer i velfærdssamfundet (Pors & Andersen 2015). Flere perspektiver på samme sag forventes at styrke problemløsning og tilgodese det enkelte problem, som tværprofessionelt samarbejde skal tage hånd om, hvor forskellighed bliver til en ressource, og hvor man leder efter muligheder og potentialitet i grænserne mellem professioner (Pors & Andersen 2015: 309 ff.). Det udfordrer imidlertid professionsuddannelserne, der på en og samme tid sociali-

serer og uddanner til en distinkt profession og professionsviden, men også forventes at udvikle de studerende til at handle i helhedsorienterede og tværgående praksisser.

Professionerne skal (lære at) overskride sig selv uden at opløse professionsidentitet og -viden, krydse grænser mellem fagligheder og professioner uden at ophæve deres forskelligheder, og i uddannelse skal de studerende forberedes til at løse velfærdsproblemer på tværs af professionelle og faglige grænser. Det er således en kompliceret opgave, hvor et argument for at udforske potentialer i legende tilgange er, at de som eksperimenterende, undersøgende og kreative samarbejds- og læreprocesser potentielt kan bidrage til at håndtere denne kompleksitet.

### **Hvem, hvad, hvor, hvordan?**

Kapitlet trækker på et forskningsprojekt, der er metodologisk inspireret af designbaserede forskningstilgange, hvor udvikling og afprøvning af designeksperimenter sker gennem samskabende processer med deltagere fra praksis og i autentiske miljøer. Tilgangene har pragmatiske og kollaborative afsæt og forløber i iterationer af udvikling, afprøvning og refleksion (Anderson & Shattuck 2012; Barab & Squire 2004; Brown 1992). I projektet har jeg samarbejdet med undervisere fra pædagog- og læreruddannelsen om at udvikle, gennemføre og evaluere didaktiske design til et undervisningsforløb om mangfoldighed på tværs af uddannelserne, hvor de studeres legende samarbejde om løsning af sammensatte og tværprofessionelle problematikker om praksis var i fokus. Disse praksisrelaterede problemstillinger handlede om mistro i skolen, overgange fra dagtilbud til skole, medborgerskab i en specialklasserække og inkluderende digitale fællesskaber.

Det empiriske materiale udgøres af centrale brudstykker fra samarbejde mellem undervisere og mellem studerende, som er udvalgt med afsæt i kapitlets forskningsspørgsmål. Materialet indeholder lydoptagelser og transskriptioner fra udviklings- og evalueringsworkshops om et tværprofessionelt forløb med legende tilgange på pædagog- og læreruddannelsen i efteråret 2020, som blev gennemført på tværs af fagene 'Pædagogens grundfaglighed' og dettes andet kompetencemål (GK2) samt læreruddannelsens 'Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab' (KLM) ved en professionshøjskole. For begge uddannelser foregik det på 2. semester. Forløbets formål var at afprøve legende, undersøgende og eksperimenterende tilgange til tværprofessionelt samarbejde og hentede konkret inspiration i sociale konstruktionslege om at udvikle, kommunikere og repræsentere viden kreativt og æstetisk samt orienteringer mod rollelege i at udforske og diskutere fiktive cases, professionsroller og faglige forståelser. Forløbet var rammesat over tre dage med et henholdsvis tværprofessionelt, et legende og et fagligt-reflekterende fokus, hvor kapitlets empiri-



ske eksempler trækker på legende aktiviteter og refleksioner over dem. Analysen inddrager videre eksempler fra kvalitative og dialogiske interviews med 12 undervisere (Tanggaard 2009) samt 76 skriftlige deltagerrefleksioner fra studerende.

## Grænser, stemmer, spændinger og leg

Uddannelsesforskerne Sanne Akkerman og Arthur Bakker fremhæver, at individer og grupper ofte handler inden for grænserne af et fællesskab, et domæne eller en praksis – og at det er en uddannelsesmæssig udfordring at skabe muligheder for at deltage og samarbejde på tværs af disse grænser. De beskriver begreberne 'grænse' og 'grænsekrydsning' på følgende måde:

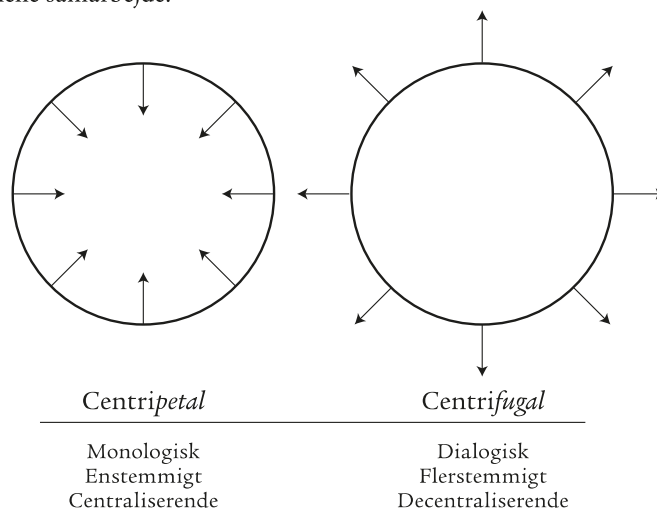
A boundary can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way (...) boundary crossing usually refers to a person's transitions and interactions across different sites. (Akkerman & Bakker 2011: 133)

De giver herfra et eksempel på, hvordan studerendes overgange – grænsekrydsninger – mellem læreruddannelse og skolepraksis ofte er udfordrende, fordi de er præget af forskellige værdier. Det medfører oplevelser af diskontinuitet, selvom de egentlig har samme interesser i pædagogik og læreprocesser (Akkerman & Bakker 2011: 133). Når undervisere og studerende på tværs af professionsuddannelser samarbejder, sker det også på tværs af grænser. Her er grænserne blot professionsrettede, faglige og uddannelsesmæssige – og det handler dermed om at blive forbundet og lære af hinanden gennem ligheder og forskelligheder.

'Grænsekrydsning' anvendes derfor i dette kapitel som begreb for at fremhæve, at det er forskellige grænser, der krydses i samarbejde på tværs af professionsuddannelser. Selvom der er fælles mål med samarbejdet, opleves det udfordrende, når f.eks. læreruddannelsen tilgår relationer som faglige, mens pædagoguddannelsen italesætter dem som sociale – eller når legende tilgange forstås som at gøre legen lærende på pædagoguddannelsen, mens det på læreruddannelsen italesættes som at gøre læring legende. I grænsekrydsning har grænseobjekter en særlig funktion i at mediere og forbinde praksisser ved at skabe muligheder for at koordinere forskellige grupper uden konsensus om formål og facilitere kommunikation på tværs af fagligheder og professioner (Akkerman & Bakker 2011: 134). I kapitlets undersøgelser anvender jeg 'grænseobjekter' som perspektiv til at beskrive, hvordan de studerende i legende

samarbejdsprocesser skaber fælles kreative og æstetiske objekter, som hjælper dem med at samarbejde på tværs af uddannelser.

Akkerman & Bakker er inspireret af den russiske litterat og filosof Mikhail Bakhtin, der i sin dialogiske tænkning og teori argumenterer for, at mening og betydning skabes relationelt og kontinuerligt gennem ytringer og multiple stemmer. For Bakhtin dækker 'stemmer' over perspektiver, ideologier, diskurser eller temaer, der i dialogisk samspil og spænding er betydningsdannende i en social, historisk og/eller tidslig kontekst, mens 'ytringer' forstås som den enkelte persons konkrete tale. Spændinger omhandler her, at sprog er i konstante og modsatrettede relationer mellem fælleshed og forskellighed – og at spændinger kan forstås som drivkræfter i udviklings- og samskabelsesprocesser. Sproglige spændinger forstås her som *centripetale kræfter*, der er enstemmige og centraliserende, og *centrifugale kræfter*, der er flerstemmige og decentraliserende (Bakhtin 1981: 272; se nedenstående figur). Enhver konkret ytring forstås som et mødested for disse kræfter, hvor ligevægt mellem dem kan hjælpe med at facilitere kommunikation og bidrage til at skabe nye forståelser (Hong, Falter & Fecho 2016). Jeg anvender i kapitlet dette til at analysere oplevelser af sproglig fælleshed og forskellighed samt sproglige spændinger i det legende tværprofessionelle samarbejde.



**Centripetale og centrifugale kræfter.**

*Legende tilgange* kan bredt forstås som aktiviteter og handlinger, der trækker på legs karakteristika (Proyer 2017; Sicart 2014). Leg er et flertydigt fænomen, men forbindes ofte med fantasifuldhed og kreativitet samt udforskende og eksperimenterende aktiviteter, hvor deltagelse er relateret til selvbestemmelse og socialt samspil (Sutton-

Smith 1997; Whitton 2018; Øksnes 2012). Leg er også bestemte legetyper – såsom rolleleg, fantasileg og konstruktionsleg – men kan lidt bredere anskues som en særlig kommunikativ og social fordobling af verden, der skaber en både legende og virkelig verden (Andersen 2008: 100; Bateson 1972).

De legende tilgange orienterer sig mod begrebet 'playfulness'. Miguel Sicart beskriver dette som "a way of engaging with particular contexts or objects that is similar to play but respects the purposes and goals of that object or context" (Sicart 2014: 21). Når læring og samarbejde i uddannelse udforskes med legende tilgange, vil der således ofte være tale om at tilgå fag- og uddannelsesmål gennem processer inspireret af legs karakteristika. I uddannelse og særligt videregående uddannelse er en aktuell diskussion dog, at der er behov for bedre at forstå, hvordan forståelser og italesættelser influerer legende tilgange – og hvordan det påvirker deltagelse i undervisning og læring samt hvordan legende tilgange påvirker samarbejde på tværs af faglige og professionelle grænser (Proyer 2017; van der Aalsvoort & Broadhead 2016; Whitton 2018).

### **Sproglige spændinger mellem stemmer om legende tilgange**

I første del af analysen undersøger jeg underviserne forståelser af legende tilgange til læring i samarbejder om at udvikle undervisningsforløb med legende tilgange på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Her argumenterer jeg for, at forståelser og italesættelser af legende tilgange er flerstemmige, og at sproglige spændinger påvirker det tværprofessionelle samarbejde, da der optræder modsatrettede ønsker efter både struktur og åbenhed, når uddannelse skal være legende. Til et af de første møder med underviserne i efteråret 2020 om udvikling af det tværprofessionelle og legende undervisningsforløb diskuterede underviserne og jeg, hvordan legende tilgange meningsfuldt kan relateres til undervisning og uddannelse – og at det opleves komplekst og modsætningsfuldt.

Vi sidder med nogle dilemmaer, hvor 'playfulnessen' spænder ben. Det skal være åbent, det skal være uforudsigeligt, det skal være vildt, men de skal til eksamen i det. Det skal være åbent, det skal være uforudsigeligt, det skal være vildt, men det skal være produktorienteret og løsningsorienteret. Der er nogle logikker, der spiller op imod hinanden. (Underviser, læreruddannelsen)

Citatet illustrerer oplevelser af grundlæggende modsætninger mellem legende tilgange til læring og videregående uddannelse med legende tilgange som eksplorative og uforudsigelige processer i kontrast med traditionelle og målorienterede uddan-

nelsesforståelser. For hvordan kan man (sam)arbejde vildt, ustyrligt og udforskende, når man skal være målorienteret og har eksamen for øje? I deltagernes italesættelser af det legende fremgår centrale spændinger mellem dets indre og frie karakteristika og uddannelsernes systematiseringer og formålsbestemthed:

I læreruddannelsen kan vi ikke (...), fordi strukturen og bekendtgørelserne er, som de er, lege for legens skyld. Jeg er jo hele tiden nødt til at sige til de studerende, at der er et formål med, at vi inddrager leg i undervisningen. Jeg italesætter altid, at man skal passe på ikke at ødelægge lege, for nogle gange må man godt lege for at lege – og jeg tror, at ligegyldigt hvad, så lærer man altid noget af en leg (...), men når jeg hiver det ind i undervisningen, så ødelægger jeg jo lidt den frie leg, men det bliver jeg jo sådan set nødt til at gøre, så det bliver et step til at forstå, hvad demokrati er, hvad mobning og eksklusion er. Det handler om at udvikle en professionsdidaktik, hvor leg også har en rolle at spille. Jeg er med i den proces, hvor vi undersøger det og udfordrer det – og hvor jeg bare kan se, at leg som kultur og leg som noget, vi gør for at opnå noget andet, de to positioner står vi midt i og skal navigere i. (Underviser, læreruddannelsen)

I citatet berører underviseren, hvordan de legende tilgange trækker på legs karakteristika, men at uddannelseskonteksten er med til at formålsbetone legen. Det skaber kontraster mellem legens indre formål og uddannelsens ydre. Det udtrykkes på tværs af empirien, at legende tilgange til læring tilskrives mening gennem fag og uddannelse – og ikke kan stå for sig selv. Der er tale om fagliggørende og systematiserende perspektiver på legende tilgange i uddannelse, som skaber spændinger mellem legens æstetik og funktionalitet, mellem indre og ydre formål, når det legende både skal være noget i sig selv og samtidig skal gøre godt for noget (Skovbjerg 2016).

Jeg har i en tidligere artikel analyseret, hvordan de legende tilgange på tværs af pædagog- og læreruddannelsen netop opleves flertydige og paradoksale samt udtrykkes som eksperimenterende, affektive og relationelle læreprocesser i legende rammesætninger af undervisning. Heri fremhæver jeg, at legende tilgange til læring på tværs af uddannelserne er et flerstemmigt fænomen – og at de forskellige perspektiver er dynamiske og dermed kontinuerligt udvikler sig. En central pointe i dette er alligevel, at underviserne italesætter visse fælles teoretiske og praktiske forståelser, der handler om at skabe et særligt legende læringsrum, som beforder udforskende, aktive, sociale og erfaringsbaserede læreprocesser understøttet af legs karakteristika (Holfod 2022: 87).

De legende tilgange perspektiveres i interviews og udviklingsmøder med undervisere særligt til den hollandske legehistoriker Johan Huizinga samt den franske sociolog Roger Caillois gennem ideologiske perspektiver på leg som fri og uforudsigelig og som adskilt fra den almindelige verdens hverdag og rutiner (Huizinga 1949; Caillois

1961; interviews med undervisere). På trods af undervisernes fælles beskrivelser af legende tilgange til læring fremhæves det også, at det er svært at finde et fælles sprog for legende tilgange på tværs af uddannelser:

Vi bruger forskellige ord om noget, som i virkeligheden er det samme (...), men at finde ordene for det, de samme begreber, og finde ord, som alle kunne acceptere, det var en udfordring. (Underviser, pædagoguddannelsen)

Underviserne oplever at have forskellige sprog for legende tilgange, selvom de arbejder med samme fænomen. Pædagoguddannelsens undervisere udtrykker f.eks. ønsker om mere plads til eksplorative og eksperimenterende processer, hvor læreruddannelsens undervisere i højere grad italesætter ambitioner om faglige og formålsdrevne perspektiver på legende tilgange.

I det tværprofessionelle samarbejde om at udvikle undervisningsforløbet formuleres legende tilgange som måder at være engageret i hinanden og samarbejde på trods af strukturelle udfordringer og forskelligheder. Det handler om at møde hinanden i legende rammesætninger med muligheder for at udforske grænser mellem professioner, fagligheder og uddannelser. Et gennemgående perspektiv i dette er en social og kommunikativ rammesætning af det legende som et mulighedsrum for tværprofessionelle møder i en legende verden med åbenhed og mulighed for at fejle. Forståelsen af de legende tilgange resonerer med Gregory Batesons legebegreb om legens kommunikative dobbelthed. I leg foregår en samtidig kommunikation og metakommunikation om, at 'dette er en leg' (se f.eks. Christensen & Knudsen, kap. 5). Leg er en relation, der rammesætter interaktion og kontekst og skelner mellem legens verden og virkelighedens verden. Netop i legens verden kan vi påtage os andre roller end i hverdagen. I det tværprofessionelle og legende samarbejde bliver det afgørende, da der leges med professioner, fagligheder og grænser på åbne, eksperimenterende og tillidsfulde måder, som muliggøres i legens verden og rammesætning.

I udvikling af tværprofessionelle og legende didaktiske design oplever underviserne de flerstemmige legeperspektiver som både betydningsfulde og begrænsende. Underviserne efterlyser dels strukturer og fælles rammer at navigere ud fra og dels plads til mangfoldige og individuelle perspektiver. De beskriver, at en mangel på fælles sprog for legende tilgange kan begrænse samarbejdet:

Sidste gang (...) blev det meget tydeligt, at vi gik ind til det med forskellige legebegreber, alt efter om vi kom fra læreruddannelsen eller pædagoguddannelsen (...), hvor det var ganske tydeligt, at det er lidt vigtigt, at man får en begrebsudveksling – omend ikke en begrebsafklaring – om man forstår det samme ved leg. Eller ved, hvad den

anden kommer med i forhold til en forforståelse af, hvad leg er. Ellers kan man jo arbejde fuldstændig forbi hinanden. (Underviser, læreruddannelsen)

Det udtrykkes dertil af en underviser fra pædagoguddannelsen, at et fælles sprog om legende tilgange til læring er svært at indfange: ”Jeg tror, vi ville få problemer, hvis vi skulle sætte os ned og definere det helt præcist, men i praksis oplever jeg en konsensusforståelse, der gør, at vi sagtens kan komme videre – og har det rigtig godt med projektet” (underviser, pædagoguddannelsen). Af projektets empiri og analyser fremgår det, at der i udvikling af legende tilgange på tværs af pædagog- og læreruddannelsen høres adskillige stemmer, der hver udtrykker forskellige forståelser: dels legende tilgange som både aktiviteter og karakteristika fra leg, dels legende tilgange som attitude eller indstilling til verden (og uddannelse) uden nødvendigvis at lege og dels legende tilgange mellem deltagerdrevet leg og formålsdrevet leg. Leg som udvikling, som dannelse, som læring, som deltagelse. Pointen er dog, at de kan sameksistere meningsfuldt i praksis. Jeg foreslår betegnelsen ’flerstemmig enighed’ som begreb i det tværprofessionelle samarbejde, når samarbejdet hverken handler om enighed eller uenighed, men hvor kontinuerlige udforskninger af forskellighed mellem perspektiver kan være produktiv. Det fremgår af interviews med undervisere og i de studerendes skriftlige refleksioner, at legende tilgange til læring opleves som et flerstemligt fænomen; det er dynamisk og sammensat af multiple legeforståelser. På samme tid udtrykkes der ønsker om delt og anerkendt viden om ord, begreber og teori som fælles rammer til at begribe og samarbejde om legende tilgange.

Det kan udfoldes med afsæt i den danske teolog og filosof K.E. Løgstrup, som i *Kunst og Etik* fra 1961 bringer essayet ”Formløshedens tyranni”. Han beskriver her, at det formløse og manglen på struktur begrænser, og hvordan nytænkning og udvikling kan trives i faste strukturer og rammer (Bugge & Sørensen 2020). I undervisningsforløbets udvikling og gennemførelse fremhæver underviserne udfordringer ved at navigere i og udvikle legende tilgange til læring uden et fælles sprog om, hvad det er, ikke er og kan være i en uddannelseskontekst. Underviserne længes efter både struktur og individuelle perspektiver i samarbejdet om komplekse pædagogiske innovationer – og sprog for legende tilgange til læring på tværs af pædagog- og læreruddannelsen til at tænke, tale og samarbejde med.

### **Legende grænsekrydsninger i tværprofessionelt samarbejde**

Det næste forskningsspørgsmål handler om, hvordan legende tilgange til læring påvirker de studerendes tværprofessionelle samarbejde. Den centrale pointe heri er, at legende tilgange muliggør nye møder på tværs af uddannelser. I forbindelse hermed

kan man få øje på tre gennemgående temaer. For det første oplever de studerende, at legende udforskninger og konstruktioner med materialer skaber muligheder for fælles grænseobjekter, som hjælper dem med at blive forbundet til hinanden. For det andet artikulerer de deres samarbejdsprocesser som dialogiske bevægelser mellem individualitet og konsensus, mellem centripetale og centrifugale kræfter, hvor ligevægten i 'flerstemmig enighed' atter betones. For det tredje udtrykker de studerende, at legende samarbejdsprocesser undertiden hjælper dem med at udforske, forene og forløse hinandens professionsfagligheder. De studerende beskriver dog i forlængelse af dette, at de også oplever potentielle opløsninger af selvsamme fagligheder. De fortæller om at have mangfoldige perspektiver på legende aktiviteter og at nå til enighed i dialogiske øjeblikke, hvor de skaber fælles perspektiver gennem deres forskelligheder:

Der var i starten meget forskellige syn på, hvad vi ville. Efter en brainstorm om, hvad vi tænkte at ville gøre, var der en, som spurgte, om vi ikke kunne lave en leg med forskellige aktivitetsposter. Og vi kunne se, at det var en god måde, at alle vores ideer kunne integreres. Så kunne vi alle se os selv i det. Det gjorde, at vi kom forbi en runde, hvor der skulle prioriteres, og hvor ideer skulle skrottes. Jeg var personligt generelt glad for samarbejdet, da vi rimelig gnidningsfrit fandt roller i gruppen. Og der var gode samtaler, imens vi skulle lave modeller. (Studerende, pædagoguddannelsen)

I eksemplet anvender de studerende forskellige materialer som papir, karton, blyanter, tuscher og post-its i deres fælles ideudvikling og formgivning. De eksperimenterer med materialer og at skabe fælles konstruktioner, der bliver medierende for deres kommunikation og samarbejde (Roos 2006). Det udtrykkes, at individuelle perspektiver og forståelser blev lagt til side i processen, og at de søgte og skabte fælleshed i en konkret legetype, der kunne rumme deres forskellige fag- og professionsforståelser. Med andre ord understøttede de objektmedierede processer de studerendes grænseskrydsning og dannelse af nye perspektiver (Akkerman & Bakker 2011: 145 f.).

Det var enormt fedt, at pædagoger og lærere kunne blive enige om, hvordan vi ville tackle opgaven/casen. Det tværprofessionelle arbejde fungerede godt, og vi bød alle ind til, hvordan vi kunne få det legende og pædagogiske element med (...). Det er lang tid siden, at vi har skullet 'lege', så man skulle lige indstille sig på det, men så snart vi fik hul på det, strømmede de kreative og sjove ideer ud. Vi byggede også små figurer til at visualisere vores ideer, og resultatet blev ret fint (...). Jeg kunne mærke, at det var noget, som jeg gerne ville lave i praksis en dag. (Studerende, læreruddannelsen)

Det antydes i citaterne, at et mål i tværprofessionelt samarbejde er at forhandle og erhverve meningsfulde (handle-)positioner og deltagelsesmuligheder, hvor det i de studerendes deltagerrefleksioner tematiseres som at finde sig selv og sin rolle i samarbejdet – som muligheder for identifikation og koordination over grænser gennem legende samarbejde (Akkerman & Bakker 2011). Disse grænseoverskridninger mellem professioner og fagligheder kan imidlertid problematiseres, da det skaber risiko for uklarhed om den enkeltes kompetencer i forhold til andres, når de studerende skal balancere og integrere egne og andres professionsfagligheder. Denne problemstilling resonerer med de studerendes refleksioner over legende tværprofessionelt samarbejde – og at grænsekrydsningen undertiden opleves grænseløs. Det vender jeg tilbage til med et perspektiv på legende forløsning og opløsning af fagligheder i grænsepraksisser.

De studerende oplever, at aktiviteter med konstruktionslege skaber muligheder for et trygt rum for samarbejde på tværs af professioner, hvor de fælles konstruktioner bliver til grænseobjekter, der forbinder deltagerne. Det legende samarbejde bliver et muligt ufarligt mødested for professionsuddannelserne. Johan Roos beskriver, at når ytringer overføres fra subjekt til objekt i eksplorative og udviklende processer, håndteres usikkerheder, modsætninger og risici på nye måder (Roos 2006: 86 f.). Det opleves lettere at dele og artikulere ideer, viden og oplevelser, når fokus flyttes fra den ytre til det konkrete objekt, der indeholder ytringen. I undervisningsforløbets legeeksperimenter anvendte de studerende forskellige materialer såsom byggeklodser, limpistoler, papir og karton, sakse, stof, skriveredskaber, fjer og balloner i formgivning og repræsentation af ideer og løsningsforslag til forløbets problemfelter. De studerendes legende udforskninger og ideudvekslinger gennem materialer var dele af deres samarbejdsprocesser, hvor de mødte hinanden gennem symbolske konstruktioner af deres perspektiver og aktiviteter. Her inddrog de studerende personlige og faglige erfaringer, hvor deres legende samarbejde dels var influeret af faglige stemmer om f.eks. anerkendende pædagogik, fagdidaktik og 'det fælles tredje' og dels blev oplevet som et rum til at anvende deres forskelligheder konstruktivt:

Jeg kunne godt lide den måde, vi gav plads til hinandens holdninger og handlemåder. Da vi havde valgt vores case og skulle finde en aktivitet, elskede jeg den plads, vi gav. Og de forskellige synspunkter, der var mellem lærerstuderende og pædagogstuderende. Den måde, lærerne kiggede på lovgivning, mangfoldighed og det faglige generelt, støttede pædagerne med et psykologisk blik om anerkendelse, fælles tredje m.m. På den måde fandt vi svagheder og styrker i hinandens professioner, som gav større indblik og viden i den enkelte studerende. Vi lærte af hinanden. (Studerende, pædagoguddannelsen)



Heri beskrives en oplevelse af det tværprofessionelle samarbejde som inkluderende dialogiske processer, hvor der hverken afsøges forståelsesmæssig eller sproglig enighed eller uenighed, men hvor ligevægten mellem professionernes perspektiver er betydningsfuld. Det påvirkes af deltagerens interaktioner i legende samarbejdsprocesser, hvor håndtering af hinandens forskelligheder og usikkerheder opleves at styrke samarbejdet, relationen og den enkeltes muligheder i det.

I de tværprofessionelle og legende samarbejdsprocesser oplever de studerende muligheder for både forløsning og opløsning af professionsfagligheder. De studerende udtrykker positive oplevelser med at udvikle fagintegrerede samarbejder (Buss 2020) gennem legende processer, mens det af underviserne artikuleres mindre positivt som ikke-faglige integrerede samarbejder. De studerendes oplevelser kan forstås som etableringer af *grænsepraksisser*, hvor vellykket samarbejde muliggør en ny og integreret praksis i grænsen mellem professionerne (Akkerman & Bakker 2011: 146). De beskriver imidlertid ligeledes, at de undertiden havde svært ved at mærke egne og hinandens fagligheder i samarbejdet, at de forsvandt i de legende processer, hvor grænsekrydsningen medførte uklarhed og usikkerhed om egen faglighed samt ønsker om faste holdpunkter og strukturer. I dette ligger der en problematik i at samarbejde på tværs, når legende tilgange både skaber muligheder for at integrere de studerendes professionsfagligheder, men samtidig kan gøre det svært at fastholde dem. De studerende i denne undersøgelse var på 2. semester af deres uddannelser og må derfor siges at være i meget tidlige processer med at udvikle både professionsfaglighed og -identitet. Andre studier af legende og grænsekrydsende samarbejde på tværs peger ligeledes på, hvordan deltagere kontinuerligt forløser deres fagligheder i samarbejdet og samtidig optager viden og tilgange fra de andre fagligheder (Hong & Reynolds-Keefer 2013) i tillidsfulde og udforskende kontekster (Majgaard 2010).

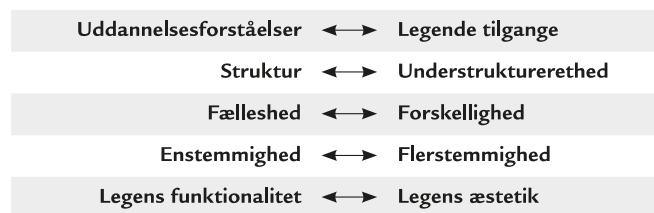
I et dialogisk perspektiv viser analysen, at legende tilgange til læring og samarbejde fordrer deltagelse og grænsekrydsninger, og at legende aktiviteter med konstruktionslege og objektmedierede processer muliggør nye kommunikative strategier i det tværprofessionelle samarbejde. En helt central didaktisk refleksion må imidlertid være, hvornår i de studerendes uddannelsesprogression legende tilgange til grænsekrydsende samarbejde tages i brug – eller på hvilke måder – så de studerende får mulighed for både at fastholde og udvikle professionsfaglighed og -identitet.

## Mulighedsrum og udfordringer i det legende tværprofessionelle samarbejde

I kapitlets analyser illustrerer jeg, hvordan legende processer opleves som befordrende for tværprofessionelt samarbejde – at det skaber nye måder at interagere og sam-

arbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen. Det er imidlertid ikke uproblematisk. Det er konfliktfyldt for underviserne at forene flerstemmige pædagogiske legeforståelser og formålsdrevne uddannelsesforståelser i spændinger mellem æstetik og funktionalitet i legende tilgange, mellem legens indre og ydre formål. Legeforståelserne opleves som særligt orienterede mod eksperimenterende, udforskende og sociale perspektiver, som bryder med strukturer og opbløder grænser, mens uddannelserne italesættes som faste strukturer og rammer. Dermed artikuleres spændinger mellem antistrukturelle legeperspektiver og strukturelle uddannelsesforståelser. Det kan som tidligere nævnt knyttes an til Løgstrup og 'formløshedens tyranni' (Bugge & Sørensen 2020), men resonerer også med den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehes begreb om 'understrukturerethed' (Ziehe 2004).

For Løgstrup er det centralt, at manglen på form og struktur gør os ufrie – og at netop form og struktur kan muliggøre spontanitet og nytænkning. For Ziehe opstår formløsheden som en understrukturerethed i samtiden, hvor manglende roller, grænseløshed og flydende normalitet er del af et aktuelt nøgleproblem for skolen. Også Ziehe ser modsatrettede længsler efter strukturer – og peger på, at undervisnings rolle bliver afgørende som atmosfærisk beskytter af rammerne for at imødegå det grænseløse (Ziehe 2004: 110 ff.). Med Løgstrups refleksion og Ziehes samtidsdiagnose kan der sættes spørgsmålstegn ved, hvordan udviklingen af legende tilgange til læring kan navigere meningsfuldt mellem det strukturerede og det formløse, når det fremhæves, at ny viden i Playful Learning ikke er defineret af teoretiske afsæt, men opstår i "undervisernes vilde hypoteser og modige afprøvninger af, hvordan det kan ske" (Heiberg & Lyager 2021). Denne frihed og uforudsigelighed kan netop opleves begrænsende. Det kommer til udtryk i de fremhævede længsler efter sproglige strukturer og faste holdepunkter. Her kan det problematiseres, i hvilken grad det legende tværprofessionelle samarbejde skaber uklarheder om og forstyrrelser i fagligheder og professionsforståelser – om legende omgange med grænser, relationer og strukturer skaber formløshed eller understrukturerethed. Det er mit bud, at legende samarbejde kvalificerer tværprofessionelle grænsekrydsninger som relationelle læreprocesser, men at det er en udfordring for både undervisere og studerende at udvikle og samarbejde i legende tilgange til læring i spændinger mellem strukturer og ikke-strukturer. I dette bliver fælles sproglige kategorier til at kommunikere og handle med centralt at udvikle. Uden fælles rammer er det for uhåndgribeligt at håndtere og navigere i flerstemmige legeperspektiver samt modsætninger mellem åbenhed og struktur.



**Modsatrettede spændinger i legende tværprofessionelt samarbejde.**

Et andet analytisk perspektiv er, hvordan grænsekrydsende og tværprofessionelt samarbejde befordres og udfordres af legende tilgange. Når studerende tænker, taler og leger med objekter, som de skaber sammen, konstruerer de grænseobjekter, der hjælper dem med at samarbejde på tværs af forskellige legeforsståelser og professionsfagligheder. De oplever det dog også som udfordrende, når de skal udvikle forståelser for andre fagligheder, samtidig med at de endnu ikke har dannet egne fagligheder – og hvor de i det legende samarbejde udtrykker at have svært ved at mærke, om de er på vej til at blive lærere eller pædagoger. Det resonerer med det tværprofessionelle samarbejdes udfordringer i at fastholde professionsfaglighed og -identitet og håndtere fælleshed og forskellighed, som udtrykkes i samtiden (Buss 2020; Pors & Andersen 2015). Miguel Sicart påpeger, at leg *approprierer* og er *disruptiv* (Sicart 2014). Legen kan overtage situationer og kontekster, den kan opløse og gennemtrænge grænser. Det bliver derfor en didaktisk problemstilling at designe for og facilitere legende tilgange til læring, så de studerende anvender og forløser deres professionsfaglighed i det tværprofessionelle samarbejde og samtidig holder fast i deres særegenhed.

Niels Åkerstrøm Andersen argumenterer i denne antologi for, at leg rekrutteres som social immunmekanisme i offentlige organisationer og ledelser til at optø strukturer, roller og forventninger. Samtidig ser vi i tiden andre tendenser til, at leg anvendes til at håndtere ellers vanskelige problemer som f.eks. at forandre relationer mellem strukturer og roller i uddannelse (Thorsted, Bing & Kristensen 2015) eller at udvikle inklusions- og deltagelsesmuligheder for børn ved at kvalificere pædagogers handlemåder i forhold til leg (Jørgensen & Skovbjerg 2020). Jeg identificerer i dette kapitel et lignende tegn på denne tendens, hvor det legende tværprofessionelle samarbejde leger med forståelser, relationer og grænser som oplødnings af strukturer og professionsfagligheder. Her bliver de legende tilgange midler til at lære fremtidens professionelle at arbejde tværprofessionelt om at håndtere sammensatte problemstillinger i velfærdssamfundet. Det er samtidig den organisatoriske ramme for undervisningsforløbet, at velfærdsprofessioner skal løse komplekse samfundsudfordringer, som kræver samarbejde på tværs af grænser.

I dette bliver det *legende samarbejde* potentialer i didaktik og uddannelse for fremtidig opnåelse af tværprofessionelle mål i velfærdssamfundet; måder, hvorpå

professionerne kan mødes på nye måder og overskride sig selv, men uden at ophæve faglig og professionel forskellighed. Det må dog være en central uddannelsesmæssig og didaktisk overvejelse, hvornår de studerende træder ind i både det tværprofessionelle og legende samarbejde – og om det er på et tidspunkt i deres uddannelsesforløb, hvor de har haft længere tid til at udvikle deres professionsfagligheder og -identiteter, end de ofte har i deres første uddannelsesår.

## Afrunding

I dette kapitel argumenterer jeg for, at legende tilgange aktualiserer nye mulighedsrum for samarbejde på tværs af professionsfagligheder og uddannelser – og at studerende her kan samarbejde i deres forskellighed om fælles udfordringer. Når de studerende skal mødes i legende processer, ser underviserne dog både muligheder og udfordringer i det. Det skyldes bl.a., at de ser undervisningen rettet mod at sikre, at de studerende når fastlagte læringsmål. Med de tværprofessionelle legende tilgange er undervisningen dog mindre rettet mod faglige læringsmål og mere mod at afsøge nye muligheder for at undersøge, udfordre og transformere eksisterende grænser, roller og strukturer. Det er meningsfuldt som hensigt om at udvikle forståelse for andre fagligheder, men det er også svært at formulere som læringsmål.

Underviserne fra pædagog- og læreruddannelsen forstår legende tilgange forskelligt og oplever sproglige spændinger i udvikling af legende tilgange. På den ene side er der ønske om et fælles sprog og viden, mens der på den anden side udtrykkes behov for mangfoldige legebeperspektiver. Jeg har derfor foreslået betegnelsen 'flerstemmig enighed' mellem sproglig fælleshed og forskellighed i samarbejde om legende tilgange på tværs af uddannelser, hvor det ikke handler om at finde konsensus, men om at forbinde forskellige perspektiver produktivt. Her kan grænseobjekter, der skabes sammen i legende processer, være et centralt bindeled til at samarbejde på tværs af fagligheder og perspektiver, som de studerende oplevede i undervisningsforløbet. Både undervisere og studerende oplever således på en og samme tid legende tilgange som meningsfulde og problematiske, da de skaber nye mulighedsrum for at samarbejde på tværs af uddannelser, men også er både udfordrende at udvikle og navigere i.

## Litteratur

- Aagerup, L.C., S.J. Hansen, K.C.W. Willaa m.fl. (2015). *Børn og unge på tværs*. Professionshøjskolen Metropol.
- Akkerman, S. & A. Bakker (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Andersen, N.Å. (2008). *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, T. & J. Shattuck (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Bakhtin M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Barab, S. & K. Squire (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*. Ballantine Books.
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2).
- Bugge, D. & P.A. Sørensen (red.) (2020). *K.E. Løgstrup: Kunst og etik*. (4. udg.) Forlaget Klim.
- Buss, L.G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde. I: N.E. Jensen, H. Jæger & T. Bollerup-Jensen (red.). *Tæt på pædagogik: Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Caillois, R. (1961/1958). *Man, Play and Games*. University of Illinois Press.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Gulløv, J.M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 6-13.
- Heiberg, T. & M. Lyager (2021). Programdesign for Playful Learning – rammesat ustyrlighed. *PlayBook*, 2(1), 88-95.
- Holfod, K. (2022). Voices of Playful Learning. *The Journal of Play in Adulthood*, 4(1), 72-91. <https://doi.org/10.5920/jpa.1007>
- Hong, X., M. Falter & B. Fecho (2016). Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research*, 17(1), 20-36.
- Hong, S.B. & Reynolds-Keefer, L. (2013). Transdisciplinary Team Building: Strategies in Creating Early Childhood Educator and Health Care Teams. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(1), 30-44.
- Huizinga, J. (1949/1938). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Jørgensen, H.H., & H.M. Skovbjerg (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt": design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 109-121. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>.

- 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).
- Pedersen, L.B. (2016). Det tværprofessionelle samarbejde: handler det egentlig om enighed eller forskellighed? *Clou skriftserie*, (005), 1-12.
- Playful Learning (2021). Et nationalt udviklingsprogram. <https://playful-learning.dk/>
- Pors, J.G. & N.Å. Andersen (2015). Kerneløse kerneopgaver: skolen som potentialiseringsmaskine. I: H. Bjerg & N. Vaaben (red.). *At lede efter læring: ledelse og organisationer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.
- Proyer, R.T. (2017). A multidisciplinary perspective on adult play and playfulness. *International Journal of Play*, 6(3), 241-243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1384307>.
- Rasmussen, B.M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I: H.H. Hjermitslev, T.R.S. Albrechtsen & B.M. Rasmussen (red.). *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*. Djøf Forlag.
- Roos, J. (2006). *Thinking From Within: A Hands-On Strategy Practice*. Palgrave Macmillan.
- Sauzet, S. (2018). Tværprofessionalisme som forandringsform i professionshøjskolen. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 18(4), 75-91. <https://doi.org/10.7146/tfa.v18i4.110825>.
- Skovbjerg, H.M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Forlaget.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. MIT Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498-1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>.
- Thorsted, A.C., R.G. Bing & M. Kristensen (2015). Play as mediator for knowledge-creation in Problem Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1), 63-77. <https://doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v3i1.1203>.
- Tofteng, D. & M. Bladt (2017). Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 14-23. <https://doi.org/10.7146/TFP.v13i25.96968>.
- Undervisningsministeriet (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- van der Aalsvoort, G. & P. Broadhead (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>.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk Revy.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed – om børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.

## Artikel III. Voices of Playful Learning

---

## Voices of Playful Learning: Experimental, Affective and Relational Perspectives across Social Education and Teacher Education

Kim Holflod

*Department of Education Studies, Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen, Denmark*  
*Department of Social Education, University College Copenhagen, Copenhagen, Denmark*

---

### ARTICLE INFO

---

*Keywords:*  
playful learning;  
higher education;  
collaboration;  
boundary-crossing;  
tensions

### ABSTRACT

---

The purpose of the article is to expand the knowledge on playful learning in higher education through a Design-Based Research study across Danish social education and teacher education. It aims to develop a conceptual framework for playful learning in boundary-crossing collaboration in higher education, with the study's empirical analysis examining three distinct voices of playful learning of *experimentation* (e.g., explorative, open-ended, creative collaboration), *affectivity* (e.g., emotional, sensory, and atmospheric collaboration), and *relations* (e.g., cultural, democratic, and polyphonic collaboration). These voices are polyphonic, though they are all expressed as social, active, and experiential ways of knowing and learning situated in playful framings outside 'ordinary' teaching and learning. Finally, the article discusses tensions in developing playful learning in boundary-crossing collaboration between paradoxical longings for both conceptual unity and polyphony, amid control and openness, which influences both practical applications and theoretical implications of developing playful learning in adult higher education.

---

### Introduction

What does playful learning sound like across professional and educational boundaries in higher education - and how do the voices of playful learning differ and agree? Playful learning as a pedagogical and educational field is increasingly becoming an area of interest in higher education institutions. This is currently illustrated through a growing body of research published accentuating its pedagogical and educational implications, applications, potentials and challenges through multiple special issues (e.g., Moseley & Nørgård, 2021; Nørgård & Moseley, 2021;), several books on the matter (e.g., Gudiksen & Skovbjerg, 2020; James & Nerantzi, 2019; Whitton & Moseley, 2019) along with a substantial number of research articles (e.g., Jensen et al., 2021; Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al. 2017; Whitton, 2018). They share underlying values of current higher



---

education practice with critical stances towards the metric-driven, performance-based, and instrumental educational structures (Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al. 2017) - and that the traditional approaches towards studying, teaching, and researching in higher education need novel, joyful, intrinsically motivated, and playful ways of doing and being (Nørgård & Moseley, 2021). Playful learning as a field in research and practice thus pushes the boundaries of traditional education and for rethinking higher education pedagogy. However, recent research accentuates a lack of in-depth theoretical, philosophical, and conceptual knowledge on playful learning and its pedagogical implications and applications in higher education (e.g., Koeners & Francis, 2020; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Accordingly, this article examines voices of playful learning across Danish teacher education and social education (early childhood teacher training) in interprofessional and cross-institutional collaboration. It draws from dialogic thinking and theory in distinguishing between voices and utterances, with voices described as themes, perspectives, ideologies, and discourses, and utterances as the concrete acts of speech (Bakhtin, 1981; Olesen et al., 2018). The emphasis on dialogic voices aims to explore playful learning across boundaries in higher education as polyphonic and dynamic concepts building on the notion that understandings of play and playfulness gain value from being examined across disciplinary, professional, and educational boundaries (Masek & Stenros, 2021; Proyer et al., 2017; Sutton-Smith, 1997; van der Aalsvoort & Broadhead, 2016). Furthermore, the concepts of 'boundaries' and 'boundary-crossing' are employed throughout the article providing a need for conceptual clarification. In this article, boundary-crossing is approached as actions and interactions across communities and domains, i.e., boundaries (Akkerman & Bakker, 2011). The concepts are used in emphasising that multiple boundaries such as disciplinary, professional, and educational are crossed in collaboration across social education and teacher education. The purpose of the article is thus to expand the body of knowledge on play and playfulness in higher education through the diversity of different professional and educational perspectives. It emphasises voices and characteristics of playful learning in higher education - and how it is articulated in broad perspectives, concrete conceptualisations and how social and material interventions inspire playful learning in higher education.

The present article draws from an empirical, qualitative, and interventionist study within social education and teacher education at a large university college in Denmark. It analyses voices of playful learning as *experimental*, *affective*, and *relational* perspectives, that share several characteristics of boundary-crossing playful learning such as playful framings, social, experiential, and active learning, and paradoxes or tensions within playfulness and education. The article first introduces voices heard in playful learning in higher education along with playful learning across boundaries providing a contextual framing of the research field and a foundation for the current empirical study. Thus, theories of playful learning are integrated later in the article than they usually would in an argumentative structure with the purpose of making sense of those voices after they have been heard. Second, the research design is explained with emphasis on its methodological outline with Design-Based Research along with inspirations from experimental ethnographies. It further describes how the

qualitative inquiry and empirical-analytical process is guided by dialogic thinking and communication theory. Third, the analysis frames the empirical findings in three distinct voices of playful learning that are expanded upon by their respective characteristics and affordances, their connections to theories of play and playfulness, and how the voices are both interconnected and polyphonic. Fourth, the voices of playful learning are discussed as thematically related and diverse, and as paradoxical and tensional in playful higher education.

### **Playful Learning in Higher Education**

Playful learning is often conceptualised in opposition with contemporary tradition and culture in higher education pedagogy. It accentuates active engagement, intrinsic motivation, unpredictable learning, and social, sensory, and explorative ways of knowing and being (Koeners & Francis, 2020; Whitton, 2018). It looks and feels different from 'ordinary' teaching and learning in higher education. Though there is an increased interest in the field of playful learning in higher education, it has been discussed that there is a lack of deep theoretical, pedagogical, and philosophical knowledge for meaningful translation and application in the development and practice of higher education teaching and learning (Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Furthermore, playful learning and teaching with adults in higher education appear stigmatised and are challenged by presumptions and cultures in current academic and pedagogical practice within higher education (James, 2019; Whitton, 2018). In the following paragraphs, background and conceptual overviews of playful learning and playful boundary-crossings in higher education are presented to frame the research field and provide a contextual platform for the empirical study throughout the article.

Nørgård and Moseley describe the relationship between playfulness and academia as valuable in a multitude of forms and expressions across students, teachers, and researchers. They articulate that playful *curiosity*, *creativity*, and *communality* become viable if encouraged and acknowledged in educational institutions and societal contexts with playful teaching and learning in higher education as a relational engagement with playful interplaying with perspectives, activities, and ideas (Nørgård & Moseley, 2021).

*Academia and academics become playful, when thoughts, words, actions and voices intermingle and become entangled in each other and the world – and we let others and the world play with and through us (...) higher education institutions can function as exploratorium, experimentarium and collaboratorium for playful academic practice and a sacred, shared and safe space. (Nørgård & Moseley, 2021: 2).*

Accordingly, playful higher education accentuates opening up to each other and the world, experimenting curiously and creatively together, and exploring new ways of being and knowing in playful and joyful subversions of the traditional learning spaces. These subversions - or framings of playful learning spaces - are often conceptualised as 'magic circles', a term originally attributed to play historian Johan Huizinga (1949) as a space for play (Whitton, 2018). A 'magic circle' is constructed as a temporary world during play separate from

the ordinary world by the participant's creation of soft or fuzzy boundaries either materially or ideally, that promotes trustful and novel ways of experiencing and learning together. This, however, is contested in education and learning with the conditions and structures of education always being part of playful learning ((Huizinga, 1949: 10; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). Adult playful learning is commonly described as novel, ludic, and active spaces and approaches for teaching and learning that encompass whimsy, open-ended and explorative pedagogies (Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). Playful interactions are expressed as encouraging immersion, joy, fun and laughter - and thus emotional and affective responses in social and active learning - through a sense of playfulness and developing safe and playful spaces (Jensen et al., 2021; Koeners & Francis, 2020). In other studies, playfulness is found to be connected to intrinsic motivation, creativity and enabling safe learning environments where students feel free to participate and take risks (King, 2018; Majgaard, 2010). Play scholar Allison James describes how playful learning in higher education can be understood as either different forms of play approached in exploring subjects and activities, or attitudes towards learning through playfulness. Both, however, are challenged as higher education pedagogies through paradoxes of the anti-structural characteristics of play and playfulness (e.g., open-ended, processual, and free) and the structural elements of education (e.g., purpose, goals, and outcomes) (James, 2019). It resonates with several research studies discussing legitimacy and credibility in playful learning in higher education - and that play in adulthood is stigmatised and lacks understanding (Whitton, 2018; Nørgård et al., 2017).

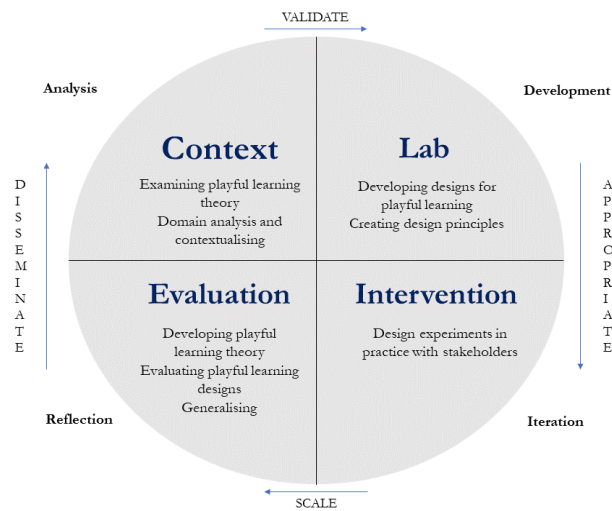
In recent years, there has been a growing number of research articles on playful learning across disciplinary, professional, and educational boundaries in higher education. They emphasise the potential and challenges in playful learning as approaches to boundary-crossing collaboration through novel, engaging, creative, active, and social ways of learning in higher education, that permeates boundaries, but is challenged and opposed by structural, disciplinary, and professional tensions (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Pánek et al., 2018; Majgaard, 2010). For boundary-crossing purposes, numerous research articles point to the potential of engaging with each other and with relations across boundaries through distinct types of play such as role-play and imaginative play, and its potential for scaffolding open-ended, explorative, and creative learning situated in trustful play spaces that not only allow for but also encourage collaborative experimentation and failure (e.g. Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Neuderth et al., 2018). Playful boundary-crossing is further articulated as a potential catalyst for creativity and co-creativity through the participants' diversity and exchanges of perspectives (Bogers & Sproedt, 2012; Nerantzi, 2019), and how playful pedagogies as enjoyable and affective experiences in play spaces promote open-ended exploration and creative learning (Bogers & Sproedt, 2012; Choi et al., 2018; Pánek et al., 2018). In playful boundary-crossing collaboration, frequent results are discussed in the potential capabilities of playfulness in fostering trustful, intrinsically motivated, and joyful learning experiences through the diversity of perspectives (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Nerantzi, 2019; Sweeney et al., 2015). Playful learning across educations, disciplines and professions is however also displayed as challenged in upholding motivation and collaboration, balancing different roles and cultures, attending to

structural and scaffolding *for* structural differences, asymmetrical participation, and inequalities across boundaries (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Villadsen et al., 2012).

Throughout the literature, playful learning across boundaries in higher education is conceptualised very differently with some research emphasising play and play-based approaches to learning while other studies address it through playfulness as an attitude or mood in engaging with educational practice. It resonates with the ambiguity of play (Sutton-Smith, 1997) and the need for in-depth theoretical knowledge on playful learning (Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). There is thus an appeal for examining how playful learning is conceptualised and framed in higher education - and how different voices of playful learning sound in higher education pedagogy.

### **Research Design & Methods**

The present study is methodologically guided by Design-Based Research (DBR) which is a flexible and theory-driven approach undertaking research with the educational practitioners that involve collaborative developments, experimentations, and evaluations of design experiments (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992; Wang & Hannafin, 2005). It is frequently conceptualised as a pragmatic, grounded, integrative and iterative methodology with the researcher being a close part of the authentic and often messy real-life contexts and educational challenges (Anderson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005). The present study is part of a larger ongoing research project on playful learning and collaboration in boundary-crossing higher education that examines collaboration across disciplinary, professional, and educational boundaries situated in Danish teacher education and social education. The research design is framed as analytical, developmental, iterative, and reflective phases of co-creation (Christensen et al., 2012; Goff & Getenet, 2017) as visualised in figure 1. The *analytical* phase addresses the educational context by examining theories and practices related to play, playfulness and learning within the domains of teacher education and social education. This influences the *developmental* phase of co-creating playful learning designs for interprofessional and cross-institutional contexts through diverse theoretical and practical perspectives on playful learning. The *interventionist* and iterative phases are aimed at experimenting with playful learning designs and examining students' and teachers' experiences of playful learning and collaboration in higher education learning. Finally, the reflective phases framed the educators' and the researchers' collaborative *evaluations* of interventions that were supplemented by individual interviews.



The close collaboration between research and practice promotes novel perspectives on educational research going beyond traditional methods of observation whereas the study is inspired by two modes of ethnography: *Experimental collaboration* (Estalella & Criado, 2018) and *short-term ethnography* (Pink & Morgan, 2013). In experimental collaboration, the relationship between researcher and participants is configured as the development of *epistemic partnerships* that accentuates a shared approach to ‘joint problem-making’ in exploring and problematising the world around us. It is examined through ‘fieldwork devices’ understood as a variety of available digital tools that are used in a collaborative ‘devising’ of the field (Estalella & Criado, 2018: 10-12). Short-term ethnography reflects on e.g. design research and interventions as “intensive excursions into their [practitioners] lives, which use more interventional as well as observational methods ...” however ... “it is useful to go beyond observation to create short-term research engagements ... supported by the ubiquity of digital media in both the everyday environments we research and in our research practices” (Pink & Morgan, 2013: 352-353). Consequently, both approaches are utilised in the design workshops and field experiments where the researcher participated, and they both diverge from more traditional observational methods in accentuating the interventionist, collaborative, and digital tools for ‘devising the empirical field’.

The research design and empirical analyses are guided by dialogic thinking and communication theory drawing on Russian philosopher Mikhail Bakhtin with all language acts understood as polyphonic and thus embedded with diverse voices influencing speech and communication (Bakhtin, 1981; Olesen et al., 2018). The polyphony in communication is conceptualised as dialogic tensions through the *centripetal* and *centrifugal* forces, where one tries to centre language and meaning in common and shared perspectives with the other pulling away from the centre towards diverse and individual perspectives. An equilibrium can be sought as a balance or tension between those forces (Hong et al., 2015). This approach guides the qualitative inquiries in searching for conceptual tensions in the voices of playful learning.

The data analysed in this article consists of dialogical qualitative interviews (n=16) and design workshops (n=12) on co-creating playful learning designs with educators from social education and teacher education. The interviews with individual educators and co-creational design workshops with groups of educators are both approached as dialogic inquiries and encounters in the *opening, widening* and *deepening* of perspectives on playful learning (Wegerif, 2007), the dialogic interview addressing polyphonies of voices (Tanggaard, 2009), with the analysis guided by inquiries into how different voices and perspectives produce knowledge, when and how the voices are present, and how tensions between voices influence collaboration and co-creation (Olesen et al., 2018: 31-32). During the playful experiments, the students were asked to write short participant reflections (n=158) on experiences of playful boundary-crossings as introspective and dialogic ways of knowing (Dysthe, 2005) through reflection-on-action (Schön, 2001).

The analysis is guided by Thematic Analysis (TA) in developing patterns from different data sources through processes of coding the data, developing themes, and approaching it through both deductive and inductive phases (Brandt & Sprogøe, 2019). It utilises the recursive phases described in reflexive TA of familiarisation; coding; generating initial themes; reviewing and developing themes; refining, defining and naming themes; and writing up (Braun & Clarke, 2021). The processes of coding the data and developing themes were intended to be both descriptive (semantic) and interpretive (latent) - which can be framed as an abductive analytical strategy - by representing conceptualisations and perspectives from the data along with emphasising the researchers' knowledge as a resource for identifying less explicit patterns (Braun & Clarke, 2019: 592; Brandt & Sprogøe, 2019: 93-94). The role of the researcher is central to reflexive TA emphasising the researchers' reflexivity and subjectivity in both data analysis and production of relevance to the interventionist and collaborative ways of inquiry in DBR studies.

### **Voices of Playful Learning across Social Education and Teacher Education**

In developing themes through analysing and comparing the data sources, three voices were constructed that illustrate thematic patterns of boundary-crossing playful learning in adult higher education. It is voiced as *experimental, affective, and relational* perspectives. Each theme has several sub-themes that characterise and elaborate on the specific voice of playful learning. The voices are polyphonic in encompassing numerous characteristics, different perspectives, and discourses, and being influenced by diverse pedagogical and educational understandings. They are related, but sound different - sometimes they overlap and other times they diverge clearly. They are perspectives on playful learning in boundary-crossing higher education and situated and contextually grounded in practices of playful collaboration between social education and teacher education. The multi-vocal complexity and diversity are both experienced as possibilities and fundamental challenges for understanding and developing playful higher education pedagogy. The analysis is structured in four sections with the first three examining the voices, and their characteristics illustrated through

exemplifying quotes from the data sources, and the last section comparing the voices and their shared and diverse elements, extending the analysis into perspectives on understanding playful learning in adult higher education through dialogic tensions and framing play spaces.

### *Playful Voice 1: Experimental Perspectives on Playful Learning*

The experimental voice centres on social and material experimentations with knowledge, learning and boundaries in collaboration. It approaches playful learning as open-ended processes of uncertainty, instability, unpredictability and the emergence of playful activities and processes. It is characterised by openness towards each other, learning, collaborative processes, and failure. Experimental playful learning is vocalised as active and creative oriented towards constructing and materialising things together, which is described as 'laboratory-thinking' with testing and trying things out. It is typically inspired by activities of object play, object-mediated communication, social play, and construction play.

In the interviews with educators from both social education and teacher education, experimental dimensions of playful learning are articulated as explorative, creative, and open-ended activities that accentuates the processual dimensions of playful learning.

*Teacher Educator: When talking about playful learning .... It is about conceptualising it in some way or the other, these very broad concepts of play, or the playful approaches, which also has the same broad understandings, but appears to be divided into the experimental, the explorative, the creative (...) but I also think that the whole discussion on the free play was dropped at some point.*

*Social Educator: These playful spaces or playful approaches should be experimental. There is not a product that is more right than the other, it is important that they learn that the result is not set in stone. I remember articulating it sometimes when we talked of developing a workshop with the student's experimenting and I think it resonated with some.*

It is generally framed as spaces and environments in teaching and learning outside the ordinary educational settings with opportunities for leading yourself and others into unknown processes shaped by openness towards failure. It resonates with research into playful learning in higher education emphasising magic circles and safe spaces (Whitton, 2018) and understanding playful higher education as *experimentariums*, *exploratoriums* and *collaboratoriums* with joint engagement in playful curiosity and creativity through lusory attitudes and ludic interactions (Nørgård, 2021). It draws upon theories of play from Johan Huizinga and Gregory Bateson. For Huizinga, play is culturally situated in spaces outside the ordinary daily life – the 'magic circle' – that enables play to take place (Huizinga, 1949; Whitton, 2018). It resembles Bateson's perspective on play as communication, where participants in play continually communicate and meta-communicate a playful framing

by asking if the current activity we engage in is play (Bateson, 1972). These subversions of ordinary learning spaces are experienced as potentials for safe, playful, and open-ended learning, though they constantly reference the external real world of education and its intents and goals. Playful learning as an experimental pedagogy is furthermore connected to novel pedagogies and movements away from traditional styles of teaching and learning in higher education with a sensitivity towards having the courage - individually and collectively - to enter new domains, situations, and challenges.

*Social Educator: It is about playing games or challenging them in new ways, so they are not only met by the terrors of blackboards and slideshows. They must either produce something, illustrate something without using words, or play out scenarios. You can twist it by experimenting, playing, and using your bodies - and then it is also quite fun. (...) It is when I dare to play and dare to go into unknown territories with uncertain endings - because you do not truly know where things might end when it involves other people - it also enables them to say to me that something is hard, unobtainable or the like.*

*Teacher Educator: It is best if it is slightly experimenting, a bit playful, and just beyond the ordinary boundaries, in deep water - but at the same time, it must go into a very tight structure, that must contain something and generate some kind of feeling of the outcome, at least a learning outcome. In that sense, it is both experimentation with methods, interprofessional collaboration and playfulness.*

The voices of experimentation are moreover guided by perspectives on having the courage to play - both as educators and students - and opening up towards uncontrollability in the otherwise controlled contexts of higher education. It is accentuated as a novel approach to experiment creatively across educational boundaries with an emphasis on how participants' diversity and difference in perspectives promotes creativity and co-creativity (Bogers & Sproedt, 2012; Nerantzi, 2019).

Experimental playful learning is similarly articulated as experimenting with boundaries and learning settings and is thus displayed as *appropriative* and *disruptive* (Sicart, 2014). It has the capacity to permeate the situations where it is employed but it also becomes the primary centre of attention in learning activities which influence experiences, ways of teaching, and collaboration when it situationally overshadows educational purposes. The experimental voice further accentuates a stance towards traditional ways of teaching focusing on challenging and engaging students in new ways, letting them become active through collaborative play activities with objects and construction play. These approaches relate to object-mediated communication in boundary-crossing collaboration where the participants engage and communicate with each other through the co-creation of playful constructions that allows for new strategies towards dialogic encounters, coping with the unknown and uncertain, and enabling collaborative agency (Roos, 2006).



---

### *Playful Voice 2: Affective Perspectives on Playful Learning*

Affectivity in playful learning across boundaries is related to sensory, emotional, and experiential learning and collaboration, regularly described by the potentials of inducing and promoting wonder, imagination, empathy, and playful atmospheres. It is characterised by conceptualisations of playful learning as engaging and joyful processes through lusory attitudes, sense of novelty and agency, moods and atmospheres of playfulness, and perspectives on imagination and empathy in higher education pedagogy. It is commonly inspired by versions of pretend play and imagination play - but frequently enabled by simple playful and imaginative interactions and approaching boundary-crossing learning in perceived play spaces or 'magic circles'.

*Social Educator: Some of the things embedded in playfulness, which we have engaged with, is imagination. Is it possible to allow imagination into the learning spaces? We have worked with sensory approaches (...) and we have been playing with imaginative journeys among other things, and the moods that are reachable in educational settings. (...) construction play is always wonderful when you are engaged with tinkering in some way or the other. And the educational setting is still in control. The more uncontrollable playfulness is more difficult, right?*

*Teacher Educator: They mentioned something about how it involved getting active, moving around, and using your senses in other ways than sitting and listening. That is playful learning in my perspective, I think. (...) I think a lot about how it must not become some simple 'playing around with movements' - activities or brain breaks - for me that is not playful learning. It has to be deeply integrated; we do this with a purpose and a learning intent that can be realised by it.*

Within the affective dimensions of playful learning the students' active involvement using their bodies, senses, experiences, and emotions are framed as ways of meeting across boundaries, and learning collectively, but also related to individual experiences of playful learning. For some of the educators, this is approached through imaginative and pretend-based approaches to learning with conceptions about future practices of social educators and teachers, thus playing with anticipations and imaginations of social educator and teacher practice, and generally situating playful learning as a hopeful pedagogy. It is further voiced as key aspects of playful pedagogies to promote active learning without merely reducing it to simplistic play types or classroom energisers. Playful learning is described as sensory learning approaches – collectively and individually – that allow for new ways of knowing and reflecting in higher education learning and pedagogy.

*Social Educator: When our students sit and model something, or draw something, they use their whole bodies. There is a tendency to understand bodies in activities where I have to sweat and use all of the body, but it is also bodily to sit and perceive something, to draw it, or to stand and mix colours and experience them smeared across a canvas. So, the whole body as a sensory organ that enables perceptions, registering them and reflecting on them, discussing them and pushing them back into the world is a way of learning.*

Affective playful learning is thus a focus on engaging across boundaries with each other through emotions, senses, and playful atmospheres that promote collaboration through active, imaginative, and reflective ways of learning. This is enabled through e.g., imaginative journeys and bodily activities - as formerly described by a participating educator - that approaches emotions and moods in higher education pedagogy and learning as integral ways of engaging across boundaries. However, it is generally articulated that playful learning must not only be reduced to simple energisers and fun breaks; that working and collaborating with the affective dimensions of playful learning must focus on the deep, profound, and intrinsic parts of pedagogy.

### *Playful Voice 3: Relational Perspectives on Playful Learning*

Playful learning across boundaries as relational might be regarded as a redundant voice, for is not all collaboration in some way relational? Still, it is articulated and developed throughout the data sources as a distinct theme that approaches playful learning as new spaces for boundary-crossing participation and action through democratic engagement, heterogeneous and diverse perspectives, co-creation of knowledge, and reflections on the potentially permeable and disruptive qualities of playfulness in collaboration across educations and professions. These approaches to boundary-crossing learning are frequently inspired by play activities such as role-playing, communicative play and object-based play, but in relation to the two other voices of experimentation and affectivity, this voice is directed towards establishing and sustaining interpersonal relations and relational pedagogies.

*Social Educator: I would say that the values of democracy are about people's opportunities to participate, and when they join in, the way we participate is characterised by concepts of openness and openness towards failure. I mean, that one actually goes into it with the mindset that says: I am in. I say yes. I say yes to play - or I say yes to participate and everything you might bring with you. Or I contribute with it myself, and then we can be curious about if it brings us anywhere new (...) and that is foundational I guess because we need people that can envision alternative scenarios for the future than what we see right now.*

*Teacher Educator: They are participating, and the goal of this course is that the students come out of it engaged, curious, and with a new consciousness of mutual problems. It is about experiencing boundary-crossing collaboration through playful approaches - and developing meaningful questions and new desires to learn more. It has to be clearly communicated, so the students will dare to engage.*

Relational approaches in playful learning are articulated as deeply diverse collaboration accentuating the interpersonal connections, play spaces, and developing openness towards failure in boundary-crossing collaboration. It is framed across empirical inquiries as democratic engagement where participants invest themselves in saying "yes" to the process, the other, and the playful collaborations. The democratic dimension is displayed as the integrations of perspectives and values enabled by playful attitudes to collaboration and

learning with and through each other. Differences in perspectives become opportunities for curiosity and learning of mutual problems, with playfulness promoting newfound desires to learn from each other's disciplines and professions. It relates to numerous research studies accentuating the collaborative qualities of playful learning in developing new partnerships, enabling trustful collaboration, and promoting co-creation, co-creativity, and new ways of knowing through the mutual differences and diversity of perspectives (e.g., Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018). In boundary-crossing playful learning, this is highlighted as important potentials for higher education pedagogy for sustaining generative collaboration through playfulness promoting ideas, solutions, and learning processes beyond the capabilities of individuals accentuating pedagogical hopes of envisioning better education and practices.

Playful collaboration across boundaries is particularly enabled through play types that engage with social and material constructions such as role-play, object-play, and communicative play in scaffolding and encouraging collaboration in open-ended and exploratory relational learning (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Neuderth et al., 2018). These approaches share perspectives on the participants being offered new strategies for communication and relating through the co-construction and co-design of materials and objects. Besides specific pedagogical approaches to play types, it is discussed in the design workshops and interviews as playful attitudes that are not necessarily play activities, but the open-minded and explorative approaches to collaboration characterised as playfulness towards collaborative learning processes while also being intense, interpersonal ways of relating. It relates to playful learning in higher education as *communality* and thinking of higher education as a *collaboratorium* emphasising relational care, curiosity, creativity, and interplaying with roles and boundaries (Nørgård, 2021).

*The university as collaboratorium grows out of playful communality, where people have care and concern for each other, a drive towards being playful together, treat each other as equals, engage in joint playful curiosity and creativity, appreciate diversity, heterogeneity and alterity – and through this construct empathic co-operative communities or play cultures (Nørgård, 2021: 151).*

Thus, engaging each other playfully allows for novel collaborative and joyful explorations of different perspectives, ideas, and values that promote the relational potentials of playful learning. With playful learning as a relational voice in higher education pedagogy, the emphasis is on the accentuation of democratic engagement, interpersonal and generative collaboration, and meeting each other across boundaries in non-usual ways.

### ***Playful Framings and Dialogic Tensions***

In the empirical inquiries, playful learning across boundaries is generally framed as shifts between playful and ordinary learning spaces with anticipation of enabling novel, active and safe learning environments. They

share an emphasis on playful learning allowing students to enter safe and trust-based playful spaces bound by its own rules and conditions which resonates with the notion of the ‘magic circle’ (Nørgård, 2021; Whitton, 2018), and playful learning as continuous communicative ‘framings’ on the differences between play and real-life allowing for more open participation in learning (Bateson, 1972). The subversions of ordinary spaces for teaching and learning are thus integral to all three voices of playful learning.

The voices all accentuate the social, active, joyful, and experiential dimensions of playful learning in higher education. Beyond the shared perspectives, playful learning is differently conceptualised both in and across educations in the same interventionist settings and experimentations. Furthermore, the educators routinely articulate longings for both shared conceptualisations and vocabularies along with individual and diverse perspectives. It implies dialogic tensions where both *centripetal* and *centrifugal* forces are at stake that stresses the polyphonic nature of playful learning. It becomes hearable in the dynamic shifts between emphasising the *aesthetics* and *functionalities* of play - how it is both valued in itself and has educational intent and goals (Skovbjerg, 2016). Playful learning is additionally articulated differently across educations, with teacher education questioning *how teaching becomes playful* with social education more attuned towards asking *how play becomes learning*. A central challenge to developing playful learning across boundaries in higher education thus lies in engaging the polyphony without it becoming a cacophony of different and diverse voices holding each other back. Each playful voice, however, is also bound together by voices of anticipated future practices, hopeful pedagogies, and attitudes towards collaboration and learning. In table 1, the three voices are visualised with their respective characteristics, pedagogical and playful inspirations, and common perspectives.

*Table 1*

Voice	Experimental	Affective	Relational
<b>Characteristics</b>	Open processes; explorative; investigative; trustful; openness to failure; construction; testing; unpredictable; emergent; active; creative; laboratory-thinking	Emotions; moods; joyful; curiosity; attitudes; immersion; a sense of novelty; human/material agency; aesthetic engagement; atmospheres; sensory; wonder; empathy; imagination	Participation; spaces for action and possibilities; difference; perspectives; presence; integration; collaboration; co- creation; democracy; permeable; disruptive

---

<b>What inspires playful learning?</b>	Object-play; object-mediated communication; social play; materialities	Pretend play; imagination play; playful interactions; play spaces/settings	Role-play; communicative play; object-play; social-interactive play
<b>Shared perspectives</b>	Playful learning as social, joyful, and active; play spaces; 'magic circle'; playful framings; novel boundary-crossing; plays' permeability; boundary-practices; play/playfulness as anti-structural; paradoxes of playful higher education		

---

### **Pedagogical Tensions and Paradoxes of Playful Higher Education**

Within the dialogic tensions of developing playful learning in higher education, between paradoxical longings for both unity and commonality lies numerous paradoxes of playful higher education. For Bakhtin (1981), the relationship between the *centripetal* and *centrifugal* forces is language in a constant flux between unity and polyphony - or in this examination between common and individual understandings of playful learning. Throughout the co-creation in the study, developing playful learning is regularly articulated as anti-structural pedagogies that clashes with the structural intents and goals of higher education.

*Teacher Educator: We encounter some dilemmas where playfulness and learning are contradictory. It must be open-ended and unpredictable, but they must take an exam. It must be open, uncontrollable, and wild, but they are working towards solutions and products. There are logics in tension with each other.*

The educators experience the development of playful learning as continuously tensional and paradoxical with reflections on how play is valued through its aesthetics and functionalities - when it is appreciated as something in itself and has to be good for something. Furthermore, the open-ended, explorative, and experimental perspectives on playful learning are also experienced as contrasting with higher education structures of goals, subject matter, and curriculum. This might be illuminated through different perspectives on educational development in-between structure and openness - or between paradoxical longings for both control and freedom.

<b>Tensions and Paradoxes in developing Playful Higher Education</b>	
The centripetal forces (longings for shared vocabularies in understanding and developing)	The centrifugal forces (longings for individual diversity in understanding and developing)
The aesthetics of play	The functionality of play
The anti-structures of play and playfulness	The structures and intent of education
The appropriative qualities of playful learning	The goals and orderliness of education
The amorphous in pedagogical development	The organised in pedagogical development
The uncontrollable in play and dialogue	The longings for control and certainty

In “Art & Ethics” (1961), Danish philosopher K.E. Løgstrup ponders how a common (mis-)perception is that creative development is strengthened in the amorphous or formless - that it invites creativity, but that innovation and profound development might better happen within order, structure, and form (Bugge & Sørensen, 2020). It relates to perspectives from Thomas Ziehe, who in “Islands of Intensity in a Sea of Routine” (2004) proposes that a condition of modern education is the continuous longings for both shared structures and common understandings - but that people also long for individuality, diversity, and difference. Playful learning is conceptualised as deeply interpersonal and collaborative confrontations and engagements in experimental, affective, and relational perspectives - but in imagining and designing it as playful learning some common and shared conceptualisations and vocabularies are needed among educators in educational development to make it reachable.

These paradoxes of control within collaborating on and developing playful learning across boundaries in higher education invites reflections on how the plasticity of play and playfulness themselves influence it - and how this ambiguity and fluidity shapes the educator’s conceptualisations and developments of playful learning. This notion ties in with Hartmut Rosa who in “The Uncontrollable” (2020) explains, how the uncontrollable events of life are potential spaces for *resonance* (as a search for vibrant and resonant relations where humans stimulate each other) though there are fundamentally strong societal longings for control. He hypothesises that a middle ground - the semi-controllable - is needed where the uncontrollable becomes reachable. For higher education and developing playful learning, the implications of this reside exactly in the paradoxes and finding developmental spaces in between openness and structures accentuated by the plasticity of play and playfulness - and that the integration and exploration of differences reveal potentials of generative

---

collaboration that enables novel solutions, understandings, and developments that goes beyond the capabilities of individuals. Consequently, there is a collaborative sense and generative value in maintaining dialogic tensions and thus residing in the equilibrium of commonality and diversity, between control and freedom, in developing playful learning across boundaries as a higher education pedagogy.

The theoretical implications and practical applications of this relates to how the languages and terminologies of playful learning have crucial roles in shaping the applications, accessibility, and acceptability in adult higher education (Whitton, 2018: 9-10). Understanding playful learning as polyphonic and tensional means that the voices are always dynamic and in states of becoming in educational contexts - that playful learning is multi-vocal - with conceptualisation and application in constant flux between shared and individual language, between structure and uncontrollability. There will always be elements of uncertainty and unpredictability in designing for playful learning with the ambiguity and plasticity of play and playfulness, whereas it has been suggested that educators must navigate in the middle spaces and allow for emergence in playful teaching and learning as control of the situations and contexts might limit the potentials of playful learning within adult higher education (Skovbjerg & Jørgensen, 2021: 9). This article thus proposes a conceptual framework for boundary-crossing playful learning in higher education as experimental, affective, and relational voices that are polyphonic, tensional, and paradoxical - and that the spaces and tensions between unity and diversity are potentials for generative collaboration across boundaries and emergence in playful teaching and learning in adult higher education.

## Conclusion

This article expands the current research on conceptual, theoretical, and pedagogical knowledge on playful learning in higher education through an examination across social education and teacher education on the diversity of perspectives, characteristics, influences, and paradoxes within playful learning and higher education. A conceptual framework for voices of playful learning is proposed drawing on both descriptive and interpretive analysis of qualitative data. The analysis examines three voices of playful learning as *experimental*, *affective*, and *relational* perspectives that are generally framed by enabling play spaces as subversions of the ordinary world in teaching and learning, and as active, social, experiential, and joyful learning stimulated by play and playfulness.

The article further describes and discusses how developing playful learning for higher education pedagogy is experienced as a space for dialogic tensions between unity and diversity and as paradoxes between anti-structural conceptions of play and playfulness versus the structural and intent-based dimensions of higher education. These tensions and paradoxes are elaborated upon as paradoxical longings for control and freedom, though they materialise as opportunities for understanding and developing playful learning across boundaries

in between contradictions or tensions, in a semi-controllable space, that potentialises generative collaboration along with emergence in playful teaching and learning in adult higher education.

### Acknowledgements

I thank the two anonymous reviewers that provided critical readings along with valuable and supportive comments on an earlier draft of this manuscript that helped clarify and improve it. I would also like to express my thanks to Associate Professor Lars Geer Hammershøj at the Danish School of Education, Aarhus University, for advice and constructive criticism during the development and writing of this research article.

### References

- 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>
- Bakhtin M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine 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. (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. (2021): Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *British Association for Counselling and Psychotherapy*, (21)1, 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)



- 
- Bugge, D., & Sørensen, P. A. (ed.) (2020). K.E. Løgstrup: *Kunst og etik*. (4. ed.) Klim. Løgstrup Biblioteket
- 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>
- Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Aarhus, Forlag Klim.
- Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Goff, W., & Getenet, S.T. (2017). Design based research in doctoral studies: adding a new dimension to doctoral research. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 107-121.
- Gudiksen, S. & Skovbjerg, H. M. (2020). *Framing play design. a hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS publishers.
- Hong, X., Falter, M., & Fecho, B. (2017). Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis, *Qualitative Research*, 17(1), 20–36.
- 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* (pp. 1-19). 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*, 21(2), 198-219. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- King, P. (2018). An evaluation of using playful and non-playful tasks when teaching research methods in adult higher education. *Reflective Practice*, 19(5), 666–677. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538957>
- Koeners, M.P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9, 143-159.
- 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.  
<https://doi.org/10.7557/23.6361>
- Moseley, A., & Nørgård, R. T., (2021). Designs for playful learning: an editorial, *The Journal of Play in Adulthood* 3(2), 1-5. <https://doi.org/10.5920/jpa.970>
- Nerantzi, C. (2019). The playground model revisited, a proposition to boost creativity in academic development. In A. James & C. Nerantzi (Eds.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.
- Neudert, S., Lukasczik, 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.  
<https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1524455>
- 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 (ed.), *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., & Moseley, A., (2021). The playful academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), 1-8. doi: <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.
- Olesen, B. R., Phillips, L. J., & Johansen, T. L. R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I B. R. Olesen, L. J. Phillips, & T. R. Johansen (ed.), *Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis*. Akademisk Forlag.
- 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>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36, 351-61.
- Roos, J. (2006). *Thinking from within: a hands-on strategy practice*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9780230597419>.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen, Frederiksberg.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.

- 
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Forlaget.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).  
<https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- 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.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- 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. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53, 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: expanding the space of learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26.  
<https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Whitton, N., & Moseley, A. (2019). *Playful learning: events and activities to engage adults*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351021869>
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk revy.

Artikel IV. Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research

## Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research

Kim Holflod<sup>a,b</sup>

<sup>a</sup> Danish School of Education, Aarhus University, Denmark

<sup>b</sup> University College Copenhagen, Denmark

Corresponding author email: kimh@edu.au.dk; kimh@kp.dk

<https://doi.org/10.21606/drs.2022.282>

**Abstract:** This paper examines the co-creation of playful learning designs across educational and professional boundaries in teacher education and social education through dialogic theories. It focuses on the understandings and voices of playful learning and how dialogic co-creation is influenced by the presence of multiple voices and perspectives. The study is guided by Design-Based Research in developing, testing, evaluating, and iterating a playful learning design in higher education. The results expand on playful learning across boundaries as a polyphonic and heterogeneous phenomenon with diverse and dynamic voices interplaying with each other. It is conceptualised as both *experimental*, *affective*, and *relational* learning processes, and is generally framed as anti-structural and thus in constant tension with inherent structures of education. The paper finally discusses the co-creation of playful learning as dialogic and tensional with constant paradoxical longings for conceptual diversity and mutuality, for both polyphony and common language.

**Keywords:** playful learning; co-creation; design-based research; boundaries

### 1. Introduction

Playful learning has in recent years become an emerging area of interest in higher education learning, teaching and pedagogy with hopes of developing current higher education towards more open-ended, experimenting, intrinsically motivated, and joyful learning processes and collaborations (Koeners & Francis, 2020; Nørgård & Moseley, 2021; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). Accordingly, designing for playful learning is an expanding field in educational research and development approaching pedagogy through playful attitudes, dialogues, and processes (Moseley & Nørgård, 2021; Thorsted, 2016), designing for playful objectives and spaces in learning (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Whitton, 2018), and collaborating across educational boundaries on playful learning (Majgaard, 2010; Pánek et al, 2018; van der Aalsvoort & Broadhead, 2016). Generally, play and playful learning are



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

articulated as activities that differ from everyday life in establishing spaces within the ordinary world bound by different rules (Whitton, 2018; Huizinga, 1949), as a communicative 'framing' of the differences between a play reality and the meaning generated outside of it (Bateson, 1972; Gudiksen & Skovbjerg, 2020) and that playfulness enables play to be extended beyond its common contexts (Pánek et al., 2018; Sicart, 2014). Consequently, playful learning in higher education emphasises *curiosity*, *creativity*, and *communality* within shared and ludic spaces for teaching and learning, not by blending play activities into higher education but by making playfulness permeate higher education (Nørgård, 2021: 144-145). It has, however, been articulated that play and playfulness as complex and ambiguous concepts need to be further examined across disciplines to compare and expand upon conceptualisations, experiences, and practises of playful learning (Masek & Stenros, 2021; Proyer, 2017; Sutton-Smith, 1997).

This paper examines the co-creation of playful learning designs across educational and professional boundaries in teacher education and social education. The study is methodologically guided by Design-Based Research in developing, testing, evaluating, and iterating a playful learning design in higher education (Andersson & Shattuck, 2012; Goff & Getenet, 2017). The analytic emphasis is on conceptualisations in boundary-crossing co-creation of playful higher education pedagogy and working in and with the diversity of voices in developing playful learning designs for interprofessional and cross-educational collaboration. The concept of *voices* is approached as social perspectives, themes, ideologies and/or discourses that differ from *utterances* referring to individual speech, with an underlying premise of dialogic differences as central in relational negotiation of meaning (Bakhtin, 1981; Olesen et al., 2018). The paper thus examines dialogic co-creation - and aims to expand educational co-creation and Design-Based Research through a qualitative and empirical study of developing playful learning designs. The research question framing this paper is the following:

*How is playful learning conceptualised and voiced in interprofessional collaboration across social education and teacher education - and how does dialogue influence the co-creation of playful learning designs for higher education pedagogy?*

The paper is structured with a 1) contextual background on Design-Based Research and dialogic co-creation, 2) an overview of the research design highlighting the specific approach to Design-Based Research with dialogic and ethnographic methods, 3) the results of the study emphasising dialogic conceptualisation, tensions, and boundary-crossing in co-creation, 4) and finally a discussion of dialogic and creative tensions influencing co-creation of boundary-crossing playful learning for higher education.

## 2. Design-Based Research & Dialogic Co-Creation

Co-creation is gaining traction in public discourse and scholarly research as an array of approaches to examining complex problems and developing solutions to them. Through collaboration with diverse others, there are expectations of generating knowledge and interventions that are otherwise beyond the abilities of individuals. The prevalence of methods for co-creation has been linked to a ‘dialogic turn’ characterised by dialogic approaches to creating and communicating democratic knowledge and promoting change (Olesen et al., 2018: 16-17). In this understanding, knowledge is not something transmitted from an expert to participants but a collective dialogue between diverse stakeholders producing meaning collaboratively. The dialogic turn and co-creational approaches to inquiry, exploration and development have also attracted increased interest in education research where co-creational and co-productive methods and methodologies inspired by design processes and thinking have surged in the new millennium (Verschuere et al., 2012; Voorberg et al., 2013). Among those, Design-Based Research (DBR) has been an emerging methodology for collaboration between research and practice on co-creating and experimenting with educational interventions (Andersson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). DBR is characterised as pragmatic, flexible, integrative, and iterative, recognised as grounded in authentic educational contexts and situations, and attentive to the dynamic and oftentimes messy nature of engaging in “real-life” practice (Andersson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005). It aims at generating both general theory and local impact, with design knowledge and principles as ways of translating and reifying knowledge for future iterations and experiments (Amiel & Reeves, 2008; Baumgartner & Bell, 2002). DBR is described as a collaborative methodology involving partnerships between researchers and practitioners that recognises the complex and busy life of practitioners and the researcher’s lack of knowledge of the complexities of a given practice, which prompts a partnership of mutual aid in research and development (Andersson & Shattuck, 2012: 17). Collaboration in DBR accentuates the involvement of all participants in developing designs and co-constructing knowledge but is also challenging and requires a substantial amount of coordination, communication, and flexibility to ensure productivity and sustainability of the contributions beyond the immediate presence of the designer (Wang & Hannafin, 2005: 17). It relates to ‘dialogic design’ as a collaborative perspective on creating meaningful design cultures that accentuate the complex and intricate relationships with stakeholders and promotes sharing perspectives and taking actions, listening, and interacting, in developing beneficial collaborative relationships with multiple participants (Manzini, 2016: 58).

This paper addresses the co-creational dimension of DBR as dialogic, collaborative, and continuous meaning-making influenced by multiple voices and dialogic tensions. It draws inspiration from Russian philosopher Mikhail Bakhtin on dialogic communication theory (Bakhtin, 1981) and later developments of his works for *dialogic co-creation* (Olesen et al., 2018) and *dialogic boundary-crossing* (Akkerman & Bakker, 2011). It is further inspired by *experimental collaboration* as an ethnographic approach to co-creation accentuating dialogic

potentials for enriching and adding nuance to processes and solutions through the incorporation of multiple voices (Estalella & Criado, 2018). This paper approaches collaboration between social education and teacher education as the continuous traversing of immaterial boundaries such as professional, disciplinary and/or educational, where dialogic boundary-crossing provides a framework of learning mechanisms for examining the co-creation of interprofessional playful learning designs with the analysis focusing on the learning mechanisms of “*identification*, and coming to know what the diverse practices are about in relation to one another; [and] *reflection* in expanding one’s perspectives on the practices (Akkerman & Bakker, 2011: 150). A dialogic approach towards DBR accentuates boundary-crossing co-creation as complex, polyphonic, open-ended, and tensional with the diversity and differences of ideas and perspectives of all stakeholders continuously present in developing and experimenting with playful learning designs.

### 3. Research Design

The present study is part of an ongoing research project on playful learning and collaboration across disciplinary, professional, and educational boundaries in higher education focusing on vocabularies of playful learning and the influences of common languages in developing playful learning designs and pedagogy. This paper examines and discusses data from the pedagogical development, experimentation, and evaluation of an interprofessional and playful learning design *across* social education and teacher education through two iterations in 2020 and 2021 at a major university college in Denmark.

The research study is methodologically guided by DBR, and the analysis primarily draws from 15 qualitative interviews (1 hour each) and 12 design workshops (development or evaluation workshops between 2-3 hours each) with educators that were audio-recorded and transcribed. All interviews and workshops were performed in Danish with the transcriptions quoted in this paper thus translated from Danish to English. The research design is guided by analytical, developmental, iterative, and reflective phases of DBR (Goff & Getenet, 2017) and inspired by Christensen et al.'s model as visualised in figure 1 (Christensen et al., 2012). In the *analytical* and *contextual* phase, playful learning in higher education was examined theoretically through academic literature on the subject by the researcher and in collaboration with the practitioners, and empirically with qualitative interviews on playful learning in social education and teacher education. This framed the *development* of playful learning designs in interprofessional contexts towards co-creation through diverse perspectives on playful learning. During *interventions* and *iterations*, the researcher and the participants experimented with the playful learning designs, and the teacher's and student's articulations and experiences of playful learning were documented through field notes, digital and analogue artefacts, and processual images. During the *reflective* phases, the educators and the researcher engaged in collaborative evaluations of the interventions with supplementary qualitative interviews - where the evaluation of the first iteration guided the development of the second iteration.



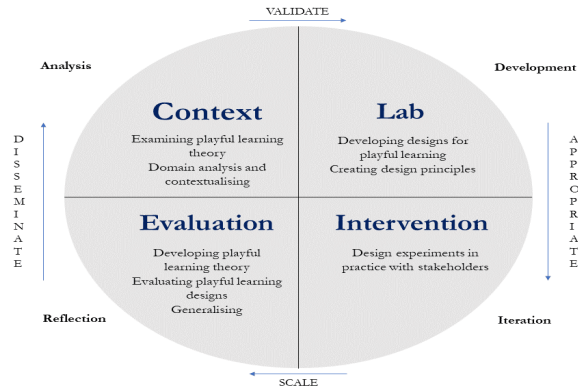


Figure 1 (Christensen et al., 2012; Goff & Getenet, 2012)

The qualitative interviews with individual educators and design workshops with groups of educators are dialogic interviews inspired by phases of *opening, widening and deepening* perspectives (Tinggaard, 2009; Wegerif, 2007), with the analysis guided by questions of how different voices construct knowledge, when and how the voices are present, and how tensions between voices influence co-creation (Olesen et al., 2018: 31-32). The interventionist phases and the role of the researcher in DBR within the real-world contexts of learning and collaboration are understood as practising ethnography in non-traditional ways based on *experimental collaborations* (Estalella & Criado, 2018) and *short-term ethnography* (Pink & Morgan, 2013). In experimental collaboration, the researcher develops *epistemic partnerships* with the practitioners, and through processes of material and social interventions, the ethnographic and empirical field becomes a site for epistemic collaboration with participants becoming partners in joint exploration. The common explorative space with epistemic partners accentuates ‘joint problem-making’, problematising the world around us and examining it through a variety of available (digital) tools (Estalella & Criado, 2018: 10-12). The influence of short-term ethnography is found in the design workshops and interventions as “intensive excursions into their [practitioners] lives, which use more interventional as well as observational methods” and going beyond observational inquiry to facilitate short-term research engagements (Pink & Morgan, 2013: 352-353). Both approaches diverge from traditional observational methods emphasising the interventionist, collaborative, and digital tools for ‘devising the empirical field’ and co-creating knowledge on joint problems.

The processing and analysis of different data sources are informed by thematic analysis in emphasising pattern-making through the coding of data, developing themes, and moving back and forth between theory and data as an abductive approach (Brandt & Sprogøe, 2019). It is further guided by approaching the researchers’ subjectivity as a vital presence in

the analytical process with both descriptive (semantic) and interpretive (latent) strategies in representing conceptualisations and perspectives from the data while accentuating the researchers' knowledge in interpretation and clarification (Braun & Clarke, 2019, 2021; Brandi & Sprogøe, 2019).

### ***Playful and Interprofessional Designs for Learning***

The papers' qualitative data from interviews and design workshops with educators are from boundary-crossing collaboration and co-creation of playful learning designs in higher education. The empirical setting was the development of and experimentation with an interprofessional course across social education and teacher education during both education's second semester. The two iterations took place during Autumn 2020 and Autumn 2021, and each time with between 75-80 participating students. Two teacher educators were part of both iterations, with four social educators participating who were substituted and reduced to two between iterations because of structural and personal challenges in educational planning. The first iteration of playful learning experimentation concentrated on three full days of teaching and learning and the second iteration on four full days which translates to approximately 40 hours of interprofessional and playful educational courses. Though the learning designs were ultimately slightly different, both iterations:

- centred on interprofessional collaboration between social education and teacher education
- were designed with playful approaches towards learning processes and collaboration
- drew inspiration from role-playing (e.g., enactment of fictional cases, professional roles, and educational caricatures) and object-based construction play (co-creation of materials and objects e.g., representational moodboards, creative mashups, and bento boxes)
- had a common subject focus on democracy and citizenship
- used practical problem-based cases to scaffold dilemmas and challenges of teachers and social educators practice and interprofessional collaboration

The playful learning designs focused on the student's collaborative work with authentic but fictional interprofessional cases practising theoretical knowledge on interprofessional collaboration, democracy, and citizenship with a secondary focus on examining playful learning as a pedagogical field for the students as future practitioners. Playful learning was approached as social and active learning and knowing using characteristics of role-playing and construction play - i.e., playing with the professional roles of the cases (and the cases themselves being versions of pretend play about anticipated future practices) and engaging with materials and objects to construct visual and aesthetic representations of reflections, collaborations, and casework through e.g., *mashups* (co-creative ideation), *moodboards* (aesthetic-symbolic representations of collaborative insights), and *DIY bento boxes* (exploring professional preconceptions and understandings through co-creation of paper

lunch boxes). In both iterations, the courses had a general framing of 1) theoretical presentations and case introductions, 2) playful workshops with students engaged in a variety of ludic, social, and material collaborations playing with roles, professional knowledge, materials, and perspectives, and 3) presenting the case processes and solutions, 4) and finally engaging with a short individual reflective writing connecting playful learning and interprofessional collaboration.

#### **4. Designing for Playful Learning across Boundaries in Higher Education**

Playful learning across teacher education and social is constructed as themes of *experimental*, *affective*, and *relational* voices through the descriptive and interpretive analysis which I have examined and elaborated upon in a recent research article (Hofflod, 2022). This paper expands the framework as a polyphonic pedagogy with multiple perspectives and complexities adding nuances and challenges to the co-creation of playful learning designs for higher education pedagogy. The challenges become particularly noticeable through a continuous absence of and longing after a shared language of playful learning. With the ambiguity of play in mind (Sutton-Smith, 1997), and the continuously vocalised longings for common knowledge or shared vocabularies, this might be a general finding transcending the local contexts emphasising the inherent difficulties of designing for playful learning across boundaries in higher education. This is further analysed as dialogic tensions in the co-creation of playful learning designs. Finally, the analysis provides a dialogic perspective on boundary-crossing within DBR between educational boundaries and between the researcher and practitioners through dialogical learning mechanisms.

##### *Voices of Playful Learning across Social Education and Teacher Education*

How is playful learning across boundaries in teacher education and social education conceptualised – and what voices are at stake influencing co-creation? These questions are recurring reflections throughout the co-creational design workshops, with multiple explorations and discussions of playful learning and relations between play and playfulness. The participants from the two educations conceptualise playful learning differently through a variety of characteristics showing the simultaneous presence of different perspectives and approaches. The voices frame connections between multiple perspectives as shared multi-vocal categories. During a design workshop with the participating educators in the first iteration, the different perspectives towards playful learning were exemplified: the social educators approached the shared design process by asking how play becomes learning, while the teacher educators asked the opposite: how learning becomes playful, thus relating to the future practices and anticipated needs of early childcare educators and schoolteachers.

Playful learning was commonly expressed as social, active, and joyful ways of collaborating and learning in higher education. A social educator articulates that the students: “must

explore and experiment individually and collectively. Laugh, make fun and fool around - even though it cannot be designed.” (Social Educator, Design Workshop, Sept. 2020). This perspective resonates with the literature on playful learning in higher education emphasising the explorative and experimental approaches through ludic attitudes and immersive processes (Koeners & Francis, 2020; Nørgård, 2021; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). It also directly implicates the challenges of designing for playfulness - planning for an emergent situation, an attitude, or a mindset. In conceptualising playful learning across boundaries, a pedagogical focus was the design of learning processes that potentialised students entering a playful space - often called a ‘sacred spot’ or ‘magic circle’ with reference to play historian Johan Huizinga (Huizinga, 1949; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). During a design workshop in the first iteration, it was discussed as playful entanglements with materialities and objects that created new possibilities for learning environments and where “The students encounter materialities that act as portals into playfulness.” (Teacher Educator, Design Workshop, Sept. 2020,). Playful learning was thus uttered as outside the ‘ordinary’ spaces of higher education teaching and learning, conditioned and bound by other rules and activities, resonating with conceptualisations of play spaces and boundaries between worlds. Playful learning across educational and professional boundaries was repeatedly framed as experimental, open-ended, and collaborative. The students “test, try out and experiment together and afterwards reflect upon their shared knowledge and potentials for using each other ... Through playful collaboration, they open themselves towards each other and learn collectively across boundaries.” (Social Educator, Design Workshop, Sept. 2020).

Playful learning across social education and teacher education can be conceptualised as *experimental*, *affective*, and *relational* voices (Holfod, 2022). The *experimental* voice is aimed at social and material experimentations and open-ended processes that emphasise the unpredictability and emergence in playful situations and contexts. The *affective* voice resonates with bodily, sensory, experiential, and emotional learning and collaboration characterised by imagination, curiosity, empathy, and playful moods, with the *relational* voice, conceptualised as new spaces for participation and action through democratic engagement, diversity in perspectives, and articulations of the permeable or disruptive potentials of playfulness in boundary-crossing collaboration. The three voices exhibit their own pedagogical and playful characteristics, but also share several perspectives with playful learning being e.g., social, joyful, and active - and with play and playfulness experienced as fundamentally anti-structural providing tensions in educational systems guided by structure and intent. Table 1 illustrates and elaborates on the voices of playful learning (Holfod, 2022) and further expands the framework with examples of playful learning design experiments.

Table 1. The voices of playful learning

Voice	Experimental	Affective	Relational
<b>Characteristics</b>	Open processes; explorative; investigative; trustful; openness to failure; construction; testing; unpredictable; emergent; active; creative; laboratory-thinking	Emotions; moods; joyful; curiosity; attitudes; immersion; a sense of novelty; human/material agency; aesthetic engagement; atmospheres; sensory; wonder; empathy; imagination	Participation; spaces for action and possibilities; difference; perspectives; presence; integration; collaboration; co-creation; democracy; permeable; disruptive
<b>What inspires playful learning?</b>	Object-play; object-mediated communication; social play; materialities	Pretend play; imagination play; playful interactions; play spaces/settings	Role-play; communicative play; object-play; social-interactive play
<b>Playful Learning Design Examples</b>	DIY bento boxes; Aesthetic moodboards; Creative mashups	Enactment of fictional cases; exploring experiential and evocative objects	Role-play of opposing professions; professional caricatures
<b>Shared perspectives</b>	Playful learning as social, joyful, and active; play spaces; 'magic circle'; playful framings; novel boundary-crossing; plays' permeability; boundary-practices; play/playfulness as anti-structural		

Furthermore, the educators articulate playful learning as opposing current higher education structures and focuses on performance, goals, and competencies, emphasising the open-endedness and unpredictable learning processes while still operating within the structures of higher education. It frames the paradoxical dimensions of playful learning in higher education as anti-structural spaces and processes that contrast with the structures of higher education. This is discussed in several recent research papers accentuating the contradictions between playful learning and current educational systems as tensions between openness and intentionality, autonomy and structure, and intrinsic and extrinsic motivation (Holfod, 2022; Koeners & Francis, 2020; Nørgård, 2021; Whitton, 2018).

### *Dialogic Tensions in Interprofessional Design and Collaboration*

This part of the paper examines the influence of multiple voices of playful learning in boundary-crossing co-creation and design processes of playful and interprofessional learning designs for higher education pedagogy, and thus explores the second part of the research question.

In dialogic communication theory meaning-making is relational and tensional; through the utterance of voices in collaboration - and their intertextual relations - meaning is co-produced, but never “finished”. It is temporary - and culturally and contextually situated, and meaning is therefore in a constant dynamic process of relational becoming (Olesen et al., 2018). A recurrent theme in interprofessional collaboration lies in the calls for shared vocabularies, conceptualisations, and language (Edwards, 2012; Rasmussen, 2017), and in co-creating playful and interprofessional learning designs, a frequent focus were the understandings and conceptualisations of playful learning across boundaries with aims of developing a - at least temporary - common understanding. The educators frame conceptual exchange and negotiation of themes and perspectives as central to the co-creation and design of playful learning:

“Through developing playful learning, it became clear that we engaged with it through very different conceptualisations of play and playfulness from social education and teacher education. It became apparent that it is important to have an exchange of ideas and concepts attuned to common conceptualisations of play and playfulness. Otherwise, the collaboration will be challenged (...) though playful conceptualisations have to be multiple.” (Teacher Educator, Interview, April 2021)

The quote displays a continual tendency toward searching for shared vocabularies between social education and teacher education. It is, however, emphasised that playful learning is a complex and polyphonic phenomenon that should not be reduced to a unitary understanding. This creates a paradox in co-creation between the centripetal and centrifugal forces with participants seeking both centralised and decentralised meaning; shared language and individual perspectives (Bakhtin, 1981: 272). Hong et al. (2016) describe that we need both parts of the spectrum with language both unified and individual, and a relative equilibrium between the tensions to potentialise common meaning and facilitation of communication (Hong et al., 2016: 2-3). Through the empirical data, this space in-between mutuality and diversity can be addressed as multivocal unity; and as a temporary stabilisation of multiple perspectives through shared contextual understandings (Shotter, 2009). In co-creating playful learning designs, it means a reification of centralised meaning that allows for the diversity of playful voices and approaches in tangible playful learning designs. The importance for co-creation is exemplified in the empirical data with the educator’s reflections on approaching words and concepts differently across boundaries:

“We use different words and concepts of something that in reality are the same (...) but finding the language, the same concepts and words, that everyone could agree upon, was a challenge.” (Teacher Educator, Interview, May 2021)

“We have the same words and concepts, but we use them differently.” (Social Educator, Interview, May 2021)

The two quotes are similar but tell different stories. One displays how social education and teacher education is embedded with different words, concepts and vocabularies that address the same phenomena, while the other articulates the opposite: that the two educations have the same concepts and theories but approaches them in different ways.

This is noticeable in the voices of playful learning across boundaries that sound alike but are polyphonic and different. For instance, a collective observation during design workshops regarding the relational perspectives on playful learning was that though the two educations used the same conceptualisations and characteristics, they meant different things: for teacher education, it was about engaging playfully with subject-based relations, and for social education, it was the role of playfulness in developing social relations. The diversity and fluidity in the voices of playful learning are articulated as general challenges in co-creation with dialogic tensions in different perspectives and approaches. These tensions were, however, also framed as potential catalysts for pedagogical development. Mandell & Jelly (2019) describe creative tensions as ongoing reflections and interplays between competing perspectives, emphases and values in education that enables progressive pedagogical thinking and educational design (Mandell & Jelly, 2019: 153-154). Conceptual difference and diversity in co-creation is thus not only challenging but also provide opportunities for new and detailed understandings and co-creations of playful learning in higher education, where tensions at professional and educational boundaries become resources for participatory innovation (Bogers & Sproedt, 2012).

#### *Dialogic Boundary-Crossing in Co-Creating Playful Learning*

Dialogic boundary-crossing provides a framework for examining co-creation across professional and educational boundaries in developing playful learning designs for higher education. The processes of co-creation are experienced as challenging when going beyond boundaries and into new domains – i.e., crossing from one education and profession to another. It resonates with the dialogic learning mechanism of identification in coming to know diverse perspectives and practices and how they relate to each other. This is emphasised across the empirical material, and is exemplified by a teacher educator during a post-intervention interview:

“It becomes a challenge both going beyond and into another area, another expertise and other traditions. In that sense, it is a challenging collaborative project that demands a very large amount of readiness within us all.” (Teacher Educator, Interview, May 2021)

The ambiguity of playful learning and developing it across educations and professions create a collaborative space for identification in configuring and reconfiguring boundaries and for new understandings to emerge, with reflection coming into play as both taking and making perspectives through the dialogic conceptualisations of playful learning. Moving beyond boundaries into new domains is both challenging and worthwhile (Akkerman & Bakker, 2011: 150) and can be triggered by the multivocality and ambiguity at the boundaries. Boundary-crossing co-creation thus becomes a meaningful path to develop and experiment with playful learning as an emerging phenomenon in higher education. Furthermore, tensions potentialise productive transformation of practices, in relation to dialogic and creative tensions, which is periodically made possible by introducing a “third perspective” (Akkerman & Bakker, 2011: 147) such as the researcher/designer. Boundary-crossing co-

creation is described as a complicated process with continuous negotiation and coordination deeply influenced by the participant's knowledge of each other's professional and personal boundaries. In the interviews, the researchers' role is also commonly reflected upon as a resource in promoting boundary-crossing collaboration through expanding perspectives about playful learning and the process of interprofessional co-creation.

“You set it in motion in some way or the other (...) you might call it a common third to engage around, and sometimes this is just really good. If it were just us it would always become what we could think of and do.” (Social Educator, Interview, May 2021)

The notion of the researcher acting as a third perspective frames the researcher as an enabler of dialogic reflection and transformation in facilitating the expansion of perspectives in the educational and professional practises while potentialising collective development of new practices of boundary-crossing co-creation (Akkerman & Bakker, 2011: 144-147). The role of the researcher thus becomes a designer of space for dialogic boundary-crossing, and a vital part of democratic inquiry to broaden participation and stimulate co-creation (DiSalvo, 2022: 121-123).

## 5. Tensional Perspectives on Co-Creation of Playful Learning

The paper displays co-creation as tensional with constant longings for conceptual diversity and commonality - for both polyphony and structure - in developing playful learning. For Bakhtin, this is a constant flux between the *centripetal* and *centrifugal* forces that exhibit dialogic tensions in meaning and language. Another perspective comes from the Danish philosopher K.E. Løgstrup who describes how the amorphous might inhibit development and creativity, and how structures sometimes provide opportunities for innovation and can be required (Bugge & Sørensen, 2020). The dialogic and creative tensions described in the analysis create interplays between differences and perspectives with conceptual diversity becoming a potential resource for the co-creation of playful learning across boundaries. Some structure is however needed to guide pedagogical development which frames a demand for both structure and openness as contradictory longings in the co-creation of playful learning designs. In dialogic co-creation, this can be approached as processes of listening to the multiple voices at stake, exploring moments of common reference (Shotter, 2009) and creating dialogic space for co-creation as a shared, relational space that emerges in dialogue with the exchange and construction of perspectives (Wegerif, 2007). Dialogic design in co-creation thus becomes a matter of negotiating differences and perspectives:

“As a result, what makes a dialogic conversation in a design process is that the involved actors are willing and able to listen to each other, to change their minds, and to converge toward a common view; in this way, some practical outcomes can be collaboratively obtained.” (Manzini, 2016: 58).

In co-creation of playful learning designs, it relates to exploring and playing with boundaries in new ways of epistemic collaboration and finding opportunities to break old configurations and move forward (Sicart, 2020). What is important then is not resolving the tensions that



co-creation between boundaries produce, but rather the continuous exploration of diversity in dialogue and action, supporting generative collaboration, as a tensional perspective on democratic and polyphonic inquiry (DiSalvo, 2022: 19)

The dialogic tensions of unity and individuality can lead to conflictual processes but may promote creative tensions - where the difference in perspectives and voices creates possibilities for design and co-creation as drivers for developing new understandings and conceptualisations of playful learning. This is relevant for approaching DBR as *dialogic co-creation processes* of relational becoming through the unfinishable and polyphonic voices of a phenomenon and working within *multivocal unity* with dialogic and creative tensions as drivers for pedagogical creativity and development across boundaries in education.

## 6. Conclusion

The paper illustrates that playful learning is perceived as a polyphonic and heterogeneous phenomenon with diverse and dynamic voices interplaying with each other. Playful learning across boundaries is conceptualised as experimental, affective, and relational learning perspectives and is further framed as anti-structural and thus in constant tension with structures of education. Co-creating playful learning is experienced as amorphous and yet tangible, which influences communication and design in co-creation with longings for both structure, unity, and shared vocabularies, along with individual perspectives and differences. The process of co-creation as fundamentally dialogic is then not about discovering or finding consensus, but voicing, listening to, and sharing perspectives, finding the equilibriums between voices, with creative tensions as potential drivers of progressive pedagogical development. The study underlines the necessity for both homogeneous and heterogeneous perspectives in Design-Based Research – shifting between structure and openness – which is conceptualised as collaborating toward *multivocal unity* through continuous explorations of differences and tensions in boundary-crossing co-creation that is encouraged by the ambiguity of playful learning at the boundaries.

## References

- 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>
- 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>
- Amiel, T., & Reeves, T.C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.29>
- Bakhtin M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)

- Bateson, G. (1972). *A theory of play and fantasy. Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York, 177-193.
- Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). *What will we do with design principles? Design principles and principled design practice*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Brandt, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021): Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *British Association for Counselling and Psychotherapy*, vol 21, 1. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- 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
- Bugge, D., & Sørensen, P. A. (eds.) (2020). *K.E. Løgstrup: Kunst og etik*. (4. ed.) Klim. Løgstrup Biblioteket.
- 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>
- DiSalvo, C. (2022). *Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice*. The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13372.001.0001>
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*. 1. 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books, (The EASA series, 34).
- Goff, W., & Getenet, S.T. (2017). Design Based Research in Doctoral Studies: Adding a New Dimension to Doctoral Research. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 107-121. <https://doi.org/10.28945/3761>
- Gudiksen, S. & Skovbjerg, H. M. (2020). *Framing Play Design. A Hands-on Guide for Designers, Learners and Innovators*. BIS publishers.
- Holflod, 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>
- Hong, X., Falter, M., & Fecho, B. (2017). Embracing Tension: Using Bakhtinian Theory as a means for Data Analysis, *Qualitative Research*, 17(1): 20–36. <https://doi.org/10.1177%2F1468794116653800>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Koeners, M.P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9, 143 - 159.
- 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).
- Mandell, A., & Jelly, K. (2019). Creative tensions in progressive higher education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26, 149 - 173. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477971419876295>
- Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues* 32 (1): 52–59. DOI: [https://doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00364](https://doi.org/10.1162/DESI_a_00364)

- 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>
- Moseley, A., & Nørgård, R. T., (2021). Designs for Playful Learning: An Editorial, *The Journal of Play in Adulthood* 3(2), p.1-5. DOI: <https://doi.org/10.5920/jpa.970>
- Nørgård, R. T. (2021). Philosophy for the Playful University: Towards a Theoretical Foundation for Playful Higher Education. I S. S. E. Bengtsen, S. Robinson, & W. Shumar (red.), *The University Becoming: Perspectives from Philosophy and Social Theory* (s. 141-156). Springer. Debating Higher Education: Philosophical Perspectives Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69628-3>
- Nørgård, R. T., & Moseley, A., (2021). The Playful Academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), p.1-8. DOI: <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>
- Olesen, B. R., Phillips, L. J., & Johansen, T. L. R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I B. R. Olesen, L. J. Phillips, & T. R. Johansen (red.), *Dialog og samskabelse: metoder til en refleksiv praksis* (s. 11-37). Akademisk Forlag.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- 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
- Rasmussen, B. M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole*, 81–119. Djøf Forlag, Copenhagen.
- Shotter, J. (2009). Moments of Common Reference in Dialogic Communication: A Basis for Unconfused Collaboration in Unique Contexts. *International Journal of Collaborative Practices*, 1(1), 31-39.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Sicart, M. (2020). *The Privilege of Being Playful in Academia*. Playful Voices, Playful University Platform: <https://open-tdm.au.dk/blogs/playuni/2020/06/08/05-the-privilege-to-be-playful-miguel-sicart/>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- Thorsted, A.C. (2016). Communities of play – a collective unfolding, *International Journal of Play*, 5:1, 28-46, DOI: 10.1080/21594937.2016.1147292
- van der Aalsvoort, G., & Broadhead, P. (2016). Working Across Disciplines to Understand Playful Learning in Educational Settings, *Childhood Education*, 92:6, 483-493, DOI: 10.1080/00094056.2016.1251798
- Verschuere, B., Brandsen, T., & Pestoff, V. (2012). Co-production: The State of the Art in Research and the Future Agenda. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 23(4), 1083–1101. DOI: 10.1007/s11266-012-9307-8
- Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2013). Co-creation and Co-production in Social Innovation; A Systematic Review and Future Research Agenda (Vol. Edinburg).

Kim Holflod

- 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>
- Wegerif, R. (2007), *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media, New York, NY.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>

About the Author:

**Kim Holflod** is a PhD Fellow in the Playful Learning Research Extension across the Danish university colleges. He researches play and playfulness in collaborative and boundary-crossing higher education with a particular focus on teacher education and social education.

Artikel V. Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser

# Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser

**Kim Holflod**<sup>1</sup>, Københavns Professionshøjskole & DPU, Aarhus Universitet  
**Mathias Sune Berg**, Københavns Idrætsfeterskole (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 reflektive 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 aktivitetsscenterede 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

<sup>1</sup> 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) *“legeframing” og kommunikative strategier*, 2) *eksperimenter med kropslighed og følelser* samt 3) *legematerialer i relationelle og reflekse 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; Majaard, 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; Majaard, 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 (Agerup 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 emergerende 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 kommunikerer og metakommunikerer 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 underviserens 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).

<b>Designprincipper for BA-Lab</b>	
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 laboratedidaktisk 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), billeddokumentation 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 onlinenum 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 deltageres 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-affektiv 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 viderefremme 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 indikerer 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.

### *Eksperimenter 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” (Lærerstuderende, 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 (...).” (Pædagogstuderende, 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 halv times 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" (Turkle, 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." (Turkle, 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 meningskabelse (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. (Lærerstudierende, 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." (Pædagogstudierende, 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; Hofflod, 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

- Agerup, L. C., Hansen, S. J., Willaa\*, 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>
- Brandt, 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., Lukasczik, 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>
- Páneek, 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). Kerneløse 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](#)

Artikel VI. Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects



---

## Objects-To-Relate-With: Exploring Playful Learning Experiences of Students in Interprofessional Higher Education Co-Creating and Playing with Objects

XX XX

XX

XX

---

### ARTICLE INFO

#### *Article history:*

Received 00 December 00

Received in revised form

00 January 00

Accepted 00 February 00

#### *Keywords:*

Playful Learning;

Higher Education;

Collaboration;

Interprofessional

Education;

Boundary-Crossing;

Objects

### ABSTRACT

This research article aims to examine the playful learning experiences of higher education students co-creating and playing with objects in interprofessional education and collaboration. The article draws on two design-based research studies, and the analysis investigates how Danish teacher education and social education students experience meaningful collaboration through new communicative strategies situated in shared social spaces for learning. In the collaborative and playful learning experiments, the students co-create interpersonal and playful objects that become evocative boundary objects connecting the participants across professional educations. Lastly, the analysis addresses challenges in adults re-learning to play, legitimising playful learning approaches in higher education and the barriers to connecting across educational boundaries. In the discussion, I develop the concept of 'objects-to-relate-with' and further reflect on the pedagogical potentials and challenges along with the situational constraints of time and culture in higher education playful learning.

---

### Introduction

A variety of approaches to higher education playful learning has emerged in recent years, displaying hopes of developing or changing the current cultures and practices of adult learning, teaching and pedagogy in universities and university colleges (e.g., Author, 2022a; James, 2022; James & Nerantzi, 2019; Jørgensen et al., 2022; Nørgård, 2021; Nørgård et al., 2017; Whitton & Moseley, 2018). In playful learning, or play in general, objects, tools, things, or materialities are recurrent phenomena. There is, however, a growing academic interest in the role of objects in playful learning experiences (Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017; Williamson, 2019; Whitton, 2018) and how they influence playful learning approaches in higher education (Jørgensen et al., 2022; Lean et al., 2018; Moseley & Nørgård, 2021). A recent literature review of space and materiality in higher

education playful learning (Jørgensen et al., 2022) identified the need for more detailed investigations of the role, function and constraints of materiality and space. They also found in-depth discussions of materiality, and its connections to learning, pedagogy and theory, infrequent and scattered:

Overall, we conclude that materiality is a popular agent in play and playful learning practices in higher education. Nevertheless, the materialities in this review were not challenged, scrutinised or treated pedagogically (...) Moreover, a theoretical perspective in which space and materiality are turning points was missing, and the identification of playful materials or playful spaces in learning processes was not addressed. (Jørgensen et al. 2022: 12)

The authors furthermore discuss that no reviewed studies examined the interplay between university colleges (e.g., teacher education and social education) and playful learning to address the pedagogical connections to future professions and specific practices (Jørgensen et al., 2022: 12). These findings address a problem and need in higher education playful learning to further examine the relationship between objects in playful learning, professional education, and learning, participation, and pedagogy. The present article examines the purpose, potential, constraints, and relevance of exploring interprofessional education and student collaboration through making and playing with co-creative objects, drawing upon two Design-Based Research studies across teacher and social education at a Danish university college. The following research question guides the article:

*How does the playful co-creation of objects influence collaboration and communication across boundaries within higher education learning experiences?*

At the 2022 Playful Learning Conference in Leicester, England, I held an interactive workshop on playful learning in higher education. During the workshop, the participating researchers and educators constructed paper origami boxes to explore co-creative play and perspectives on playful learning. They further collaborated on investigating and creating perspectives on what higher education playful learning looks, sounds, and feels like. The workshop aimed to illustrate the potential of co-creating, exploring, and playing with objects and materialities in playful collaboration to encourage generative collaboration and dialogic learning. With this article, I aim to contribute with analyses of playful and boundary-crossing student collaboration guided by their co-creation of playful objects that aid them in communicating, collaborating, and connecting across educational boundaries. These objects become evocative and dialogic (boundary) objects to relate students across differences in educational understandings, cultures, knowledge, and terminologies. While this article examines objects in playful learning specifically, herein conceptualised as object-guided playful learning, it also generally relates to playful learning in higher education. The research and practice field of higher education playful learning is currently concerned with the lack of more in-depth conceptual and theoretical explorations and frameworks to further guide and expand it as an academic field of its own (Author, 2022a; James, 2019; Nørgård & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Consequently, this article seeks to contribute with a conceptual framework of 'objects-to-relate-with' and provide reflections on its relevance for adult playful learning, higher education pedagogy, and collaboration and participation across educational boundaries.

### **Background, Theory and Concepts**

The following section presents the theoretical underpinnings and conceptual inspirations for examining object-guided playful learning. First, I describe a frame of play theory and recent research in higher education playful learning as a contextual background for the article relating play, playfulness, and objects. Hereafter, I present and explain the concepts that guide this article's analyses: object-mediated communication (Roos, 2006), evocative objects (Turkle, 2011) and boundary objects. (Star & Griesemer, 1989; Akkerman & Bakker, 2011). These conceptual perspectives aid the analyses by providing different lenses for examining and discussing the material and social co-creation of objects in higher education playful learning as processes and experiences of affective participation, dialogic and generative collaboration, communication mediated by making and playing with objects, and their potential in permeating boundaries to connect students across diverse social worlds.

### *Playful Learning and Objects*

There is an emerging interest in the interplay between players and objects in higher education playful learning (Moseley & Nørgård, 2021) that address the material culture of play and playfulness in learning, teaching and pedagogy. Material culture refers to the research into corporeal and tangible people-created objects, their attributes and properties, and how they are part of understanding culture and relations (Prown, 1982). In higher education, objects are recurrent elements in designing for or guiding playful learning approaches (Jørgensen et al., 2022, Nørgård et al., 2017), but objects are not inherently playful; through play, design and redesign, exploration, and manipulation, they can become imbued with playfulness (Moseley & Nørgård, 2021). Playfulness draws on the characteristics of play but is an attitude rather than specific activities (Sicart, 2014), whereas, in higher education, playful learning can emphasise both play and playfulness in learning approaches (James, 2019). Herein, objects are relevant in guiding and sustaining playful learning experiences for students (Author & Author, 2022; Jørgensen et al., 2022). In this article, I explore playful objects materialising from playful practices as closely connected to ways of both individual and collaborative world-building with objects in play:

Play is the act of creatively engaging with the world, with technologies, contexts, and objects, from games to toys and playgrounds, exploring them through ludic interaction. Play creates its objects and communities. To play is to make a world, through objects, with others, for others, and for us. It is a creative way of expression, shared but ultimately personal. Play creates (itself) through objects, rules, players, situations, and spaces. (Sicart, 2014: 17)

Miguel Sicart consequently describes how objects in play are central aspects of being and relating with others (Sicart, 2014: 18). Thus, when making, exploring, and playing with objects in playful learning, it relates to both creation and expression - and how play is an agent for negotiating and constructing perspectives, relations, spaces, and objects. Play scholar Eugen Fink further illustrates how objects are perpetual parts of play and how they aid the players in creating and framing playful situations:

Play always has to do with play objects. The play-thing alone is enough to assure us that play does not take place in pure subjectivity without any reference to the concrete world around us. The play world contains both subjective imaginary elements and objective ontic elements. (...) Man not only has the capability of creating artifacts, he can also give form to artificial things possessing an element of "real" illusion. He designs imaginary play worlds. (Fink et al., 1968: 27-28)

Central to this understanding is how play objects reference the real world. Creating them is designing imaginary play worlds between the real (ontic) and the unreal (imaginary). Like Fink, Dutch play historian Johan Huizinga argues for the distinction between a physical and imaginary play space and the natural world around us (Huizinga, 1949). The play space is created by the players in and around it, where the real-world rules are flexible and negotiable, allowing for experimenting with modes of participation and being. The act of framing play situations is then communicative - and meta-communicative. Through dynamic negotiations of the play situations, the players demarcate a space for play (Bateson, 1972), an imaginative framing of play contrasting the ontic elements of the real world. However, in playful learning, the aim is often to adopt the elements or characteristics of play into other situations and contexts that might benefit from them. In other words: "We want play without play. We want playfulness - the capacity to use play outside the context of play. Playfulness is a way of engaging with particular contexts and objects that is similar to play but respects the purpose and goals of that object or context." (Sicart 2014: 21). From this perspective, playful higher education projects the culture or essence of play into learning activities and contexts. In this article, I thus approach the students' co-creation of playful objects as a collaborative and playful process of engaging with each other through material and social intervention and imagination, where a shared, social play space for collaboration can emerge from the creation and exploration of objects together. By connecting the concepts of object-mediated communication (Roos, 2006), evocative objects (Turkle, 2011) and boundary objects (Star & Griesemer, 1989), I

seek to emphasise playful objects' social and affective elements and analyse the co-creation and collaborative exploration of objects in playful learning.

### *Object-Mediated Communication*

In "Thinking from Within" (2006), Johan Roos describes object-mediated communication and its potential in collaborative play to facilitate communication and create both hard and soft symbolic representations to mediate communicative processes. Object-mediated communication influences us in three distinct ways. It 1) enables learning and knowledge sharing, 2) provides opportunities for coping with dissensus and framing common ground, 3) and becomes meaningful objects in diverse communicative processes (Roos, 2006: 77). Thus, (play) objects can transform communication and create spaces for relational meaning-making: "In sum, the power of object-mediated communication stems from its possibility, when the session is well facilitated, to make use, think (and feel), agree and cope differently. (Roos, 2006: 89). Objects can transmit any meaning but are rarely arbitrary (Roos, 2006: 78). Object-mediated communication thus focuses on shared sense-making and creating narratives as tentative and dynamic meaning production captured in and mediated by objects (Roos, 2006: 83-84). A central aspect of object-mediated communication for this article's purposes is how it might develop new participation and coping strategies for the students collaborating across educational boundaries. When transferring language or utterances from the subject to the object in explorative and developmental processes, insecurities, contradictions, and risks are processed and managed in new ways. Sharing ideas and knowledge and communicating experiences becomes more accessible when the focus shifts from the speaker to the specific materiality and playful object. Roos articulates that these processes invite the participants to dialogic modelling and object transformation (Roos, 2006: 86-87). This article approaches object-mediated communication in higher education playful learning as an emergent social and communicative space. Here, creating and sharing perspectives becomes more accessible by enabling new communicative strategies and projecting the self, one's thoughts, feelings, and perspectives, into things.

### *Evocative Objects*

An evocative object is characterised by its potential for connecting thought and feeling; marking a relational or emotional connection to personal experience (Turkle, 2011: 5). They can be natural objects like pieces of fruit, artefacts like vehicles, made by the person reflecting on them such as constructed playful objects, or ready-made objects like books. Turkle's edited book (Turkle, 2011) reveals numerous short stories of designers, architects, artists, and researchers reflecting on objects such as the stars, a knot, a suitcase, a laptop, a slime mould and several more. Particular objects evoke memories and provide a sense of reminiscence; however, the meaning we attach to things is dynamic and can change over time as we change and as circumstances, thoughts, emotions, and perspectives evolve.

Evocative objects are connected to personal experience and inner life, enabling thoughts and feelings, becoming objects to think and feel with. In this article, I approach the concept of evocative objects to explore and make sense of collective life, emphasising how objects in playful learning become affective (e.g., emotions, moods, and atmospheres) and relational (e.g., connected, interpersonal and communicative) mediators for collaboration across educational boundaries. A recent study on designing evocative objects accentuated their potential in externalising imagination to evoke personal and dialogical narratives, experiences, and meaning-making, which become valuable resources in design processes (Su & Liang, 2013) - or for this article's purpose in co-creation of evocative, playful objects. Turkle further states that "Evocative objects bring philosophy down to earth. When we focus on objects, physicians and philosophers, psychologists and designers, artists and engineers can find common ground in everyday experience." (Turkle, 2011: 8). Thus, shifting the focus from the persons creating objects to the objects in-between social worlds might aid our understanding of how people from different educations, disciplines, or professions connect and collaborate to create interpersonal moments of common ground and shared thinking.

### **Boundary Objects**

The concept of boundary objects provides a lens for examining how objects help to permeate boundaries, enable social and dialogic learning, and thus become relevant in approaching collaborative playful learning across boundaries. In 1989, Star & Griesemer examined how - successful - heterogenous work requires cooperation between multiple actors (Star & Griesemer, 1989). The actors came from different backgrounds and had diverse concerns, beliefs, and outlooks. Star and Griesemer posit that cooperation between these diverse actors hinged on 1) the development of standards and 2) the creation of boundary objects. Generally, a boundary object is any object that is part of multiple social worlds and facilitates communication between them (Star & Griesemer, 1989). They are characterised by 1) interpretive flexibility, 2) the material/organisational structure of different types of boundary objects and 3) dimensions of scale/granularity (Star, 2010: 602). Star further highlights how they enable groups without consensus to collaborate, the ill-structured aspects of the objects and that they reside between social worlds to ease cooperation (Star, 2010: 603-05). Akkerman & Bakker (2011) later reviewed how boundary objects can articulate meaning and address multiple perspectives, have different meanings in different social worlds, and play an essential role in dialogic boundary-crossing (Akkerman & Bakker, 2011: 140-41). In a recent study using Lego Serious Play for cross-disciplinary higher education, the authors found that metaphor-rich material creations became boundary objects to accelerate student socialisation and bridge communication gaps between the disciplines (Jensen et al., 2018). The concept of boundary objects aids this article's analyses in two ways. First, to examine the playful co-creation of objects across boundaries as dialogic and social processes, with the objects becoming vessels for generative collaboration. Second, as material and processual playful objects that enable dialogic communication in boundary-crossing collaboration.

### **Methods**

The research project informing this article draws on Design-Based Research (DBR) as a pragmatic and collaborative methodology. DBR is interventionist, with the researcher collaborating closely with practitioners on complex and often messy problems in authentic educational contexts (Andersson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). This collaboration is iterative with recurrent and fuzzy phases of developing, experimenting with and evaluating learning, educational, or pedagogical designs. Furthermore, DBR is recognised as a flexible methodology - allowing for diverse methods of inquiry - and as theory-driven (Wang & Hannafin, 2005). Theory guides the intervention in developing educational designs based on academic and practical knowledge of the research problem and context. As a pragmatic approach, it aims for the social transformation of practices (Buch & Schatzki, 2018: 4-5) and emphasises that implications for practice should elevate ideas and theories - and that it is a philosophy of flux with its view of the world as emergent, dynamic, and situated (Dalsgaard, 2014: 146-47). I approach DBR with a theoretical backdrop in dialogic thinking and theory (Author, 2022b) with co-creational design as dynamic, multivocal, democratic, and tensional processes (Bakhtin, 1981; DiSalvo, 2022; Olesen et al., 2018; Manzini, 2018). Central to a dialogic position is understanding meaning-making as a vibrant relation between humans further influenced by other-than-humans' (e.g., objects, things, spaces). Mikhail Bakhtin writes: 'I hear voices in everything and dialogic relations among them.' (Bakhtin, 1981: 169). Here, he addresses the relational and social ontological thinking of a dialogic approach recognising a fundamental condition: We are related - and it is the relationships between phenomena that are ontologically relevant, not the phenomena themselves. Finally, ways of knowing and experiencing the world are thus through the entanglements of dialogic relations, voices, and perspectives, with meaning-making as emergent and continuous (Shotter, 2013; Wegerif, 2007). The relationship between the researcher and the participating educators in the present studies aimed for dialogic, democratic, and generative collaboration with educators considered as 'epistemic partners', inspired by experimental ethnography, through dialogic problematisation, inquiry and experimentation (Author, 2022b; Estalella & Criado, 2018).

In the present article, I draw on two empirical and iterative playful learning studies theoretically inspired by phases of context, lab, intervention, and evaluation (Christensen et al., 2012). These phases were, however, intertwined in practice. The first study is an undergraduate interprofessional educational course on diversity across Danish social education and teacher education that ran the first iteration in Autumn 2020 and the second iteration in Autumn 2021 - each time with approximately 100 students and situated across three days of project-based and playful learning processes. In the first iteration, I collaborated with a team of four educators from social education and two from teacher education. In the second iteration, there were two educators from each education. The second study, 'BA-Lab', is an extra-curricular offering for students writing their bachelor's thesis. Again, the framing is playful interprofessional education and collaboration. It has run in three iterations during the Spring of 2021, the Autumn of 2021, and the Spring of 2022. Each iteration consists of three afternoon seminars and learning designs, with thematic focuses on playful approaches to 1) subject and problem examination, 2) academic inquiry and methods, and 3) data exploration and analysis. For the current total of 9 seminars, 10-30 students have participated each time - and the educator team consists of two teacher educators and two social educators. The DBR studies examined in this article thus revolve around 15 playful learning designs from the interprofessional course (n=6) and the 'BA-Lab' (n=9). Each contains different playful learning experiments of engaging in activities inspired by construction play, role-play, and imaginary play.

This article focuses on the playful learning experiments regarding the co-creation of objects and analysing the students' collaborative learning experiences. The primary data source for this inquiry is the students' short (225-300 words) individual reflective writings (n=170) on experiences of playful and interprofessional learning, collaboration, and education. This approach to reflective experience writing draws inspiration from dialogic writing pedagogy and introspective ways of knowing (Dysthe, 2005) and reflection-on-action as retrospective reflections on playful learning activities (Schön, 2001). The secondary data sources are reflective workshops with the students, participatory observations of and field notes from the experiments and interventions, and the co-created playful objects documented visually. Research ethics were addressed before all data production by briefing participants on the purpose and scope of the research project, data management, and the use of data in research and dissemination. All participants - students and educators - received a written inquiry for consent to use anonymised texts and images in the research project. Finally, the primary method of inquiry, individual reflective writing, is developed to approach inquiry on thoughts, feelings, and experiences ethically and carefully. By focusing on personal writing, the participants did not have to voice ideas, perspectives or reflections in settings that might be experienced as unfamiliar and uncertain, thus hopefully enabling more participant agency and freedom to communicate.

Two specific playful learning experiments are examined in the analyses: 1) the *moodboard*, and 2) the *bento box*. They are both developed as co-creative playful activities to explore, discuss, and play with disciplinary and professional differences, perspectives, and voices in interprofessional education through the material, symbolic and aesthetic creation and representation. The *moodboard* is a three-dimensional physical planche to examine and create understandings, experiences, and feelings on a given topic. It is preceded by collaborative ideation and aims to convey individual and collective feelings and experiences through various items (constructed from, e.g., fabric, paper, pictures, and colours) on a surface. The goal is to facilitate boundary-crossing exploration and communication using verbal and symbolic language. The *bento box* is a creative conceptual activity about creating a section-divided lunch box, a bento box, interviewing each other, and then filling the boxes with disciplinary and professional perspectives, stereotypes, and preconceptions from the participating educations. It began as a two-dimensional playful learning activity and has further developed as a playful origami activity through studies and experiments. The two object-guided playful learning experiments have - besides being recurrent parts of the mentioned studies - been iterated in other contexts with playful learning educators (n=10) from teacher education, social education, and continuous education at the local university college, at workshops with educators and consultants from a UK university, and the Playful Learning Conference 2022.

## Analysis

The following analysis examines and discusses three themes of student learner experiences in object-guided and boundary-crossing playful learning activities. The first theme is *communication*, which accentuates how the students experience the object-guided activities as potentials for gaining new communicative strategies to participate and relate to each other. The second theme of *collaboration* highlights the experiences of creativity, exploration, joyfulness, and flow in playful collaboration as a shared social space for learning – and how co-created playful objects become mediators for meaning, culture and experience. The third theme, *connection*, centres on the concept of boundary objects – and how the students in making, exploring, and playing with creative and aesthetic objects experience the potential for dialogic boundary-crossing and permeating boundaries. The final part of the analysis draws attention to critical *challenges* about becoming playful in higher education – and re-learning to play as adults, along with dealing with the uncertainty and open-ended nature of playful processes.

### *Playful objects for communication and participatory strategies*

Throughout the present studies, the students' articulate experiences of exploring differences and agreements across educational and professional boundaries and becoming enabled to cope with uncertainty and difficulty through material and social processes in playful learning. These processes of co-creating playful objects become ways of engaging collaboratively in comfortable atmospheres and learning spaces that enable new communicative and participatory strategies.

It was a way of opening up and loosening the group work, and it made it easier to discuss freely, which might be because of the creation of an informal atmosphere. It also helped loosen my thoughts about ways of approaching problems and how to engage them. The playful approach and relaxed atmosphere enabled new perspectives and possibilities that would not have been visible otherwise. (Student, Social Education)

Constructing and playing with objects – in this context, the moodboard - helped the student experience new strategies to engage with the other participants. The collaborative setting felt informal and comfortable, enabling the individual to approach and manage the educational case problem. Furthermore, the student articulates the dialogic potentials of collaborative playful learning in exploring ideas and perspectives. This ease of communication and experiences of relatedness guided by the co-creation of playful objects occur across the students' experience writings:

I remember a situation with developing the moodboard and later presenting it to the whole class. Initially, we were unsure about the activity and came to a standstill. However, when we understood what to do, we began - without noticing it - being playful. The focus was suddenly not so much on the disciplinary subject but more on allowing creativity to unfold and hearing each other's ideas and beliefs to incorporate them into the moodboard. During the process, we felt more attached to each other, strengthening the relatedness between our professions. We became more attuned to the meaning and importance of communality in creating a finished design. (Student, Teacher Education)

The quote exemplifies several relevant perspectives of the relationships between participants, objects, and playful approaches. First, becoming playful in educational situations is not necessarily easy, and it did not emerge spontaneously from the object-guided playful learning activities. It relates to Nørgård et al. (2017) and how tools themselves do not promote playful attitudes or behaviours (Nørgård et al., 2017: 278-79). Second, when they began feeling playful, they experienced a shift from discussing disciplinary subjects to creative and dialogic processes in creating their moodboard. They could externalise imagination and elicit personal experience, as discussed regarding evocative objects (Su & Liang, 2013; Turkle, 2011). The articulated experience of collective creative expression is addressed across multiple written reflections and resonates with the earlier described elements of objects in playful learning, potentially stimulating ludic interactions (Sicart, 2014) and

(co-)design of imaginary play worlds (Fink et al., 1968). Third, the playful processes catalysed new experiences of relatedness and communality, with the student reflecting on its importance in boundary-crossing group work and creating collaborative solutions. Communality as a dimension of higher education playful learning is explored as an interpersonal co-construction of playful space and culture. It contrasts the current higher education and university characteristics of solitude, individualisation, and isolation (Nørgård, 2021: 150-51). Nørgård describes it as a playful *collaboratorium* of future higher education that emphasises care and concern in being playful together and as empathic communities of play (Nørgård, 2021: 151). The students engage in object-mediated communication as collaborative and communal relation-making across professional and educational perspectives and differences with the shared material constructions, promoting novel learning and knowledge-sharing possibilities while becoming influential objects in the communication processes (Roos, 2006).

(...) our thoughts and creativity were flowing. In my group, we initially focused on the difference between the teacher and social professions. We were in the PlayLab. During the creative process, it became clear that only a few and relatively limited concepts and subjects separated us. We ended up focussing on the things that unify the professions. In this process, one's outlook was developed by the boundaries between the professions becoming more invisible. (Student, Teacher Education)

In co-creating playful objects, the students experience creative processes that enhance their thoughts and awareness of their professions and educations while illuminating how they relate to each other. From this perspective, the students' co-construct objects that mediate and permeate relations through symbolic and verbal communication expressing the playful collaboration to ambiguate and recreate the boundaries between them - and this collaborative shift allowed new perspectives to unfold.

#### ***Playful objects for collaboration and shared social spaces***

When the students create objects together in the playful experiments, the material interventions become carriers of meaning, experience, and culture to create space for generative collaboration. During the second iteration of the interprofessional educational course, the students began their project by creating bento boxes. The students were to create a collaborative bento box exploring initial interprofessional understandings and preconceptions using paper, glue, tape, scissors, sticks, and other available materials. Working from brief 5-minute interviews, the students explored what the other profession or professional education thought of one's own and examined differences and relatedness regarding professional culture and identity, along with disciplinary perspectives on the case problems of citizenship and diversity. This playful activity is explorative and about examining 'the other'. In this iteration, this preliminary activity led to creating a moodboard and, i.e., moving from a collaborative space of primarily verbal communication to symbolic communication.

The activity with the Bento boxes was a different way of reflecting on stereotypes and the potential of collaborating across different professions. It was a meaningful way of establishing a new collaboration before the moodboard activity. We came closer to each other, which enabled us to learn about each other and move forward with the project. I feel like there was a nice flow during the work. The playful approaches provide a more fun way of collaboration and different opportunities for collaboration across professions. We found the playful elements community-building, though we never completed the role plays (...) There was, in general, an openness toward each other's perspectives (...) which we also experienced during the bento activity where we collaboratively negotiated the box's content. (Student, Social Education)

Central to the student's experiences of co-creating bento boxes and exploring understandings and perspectives are how it helped provide a foundation for later collaboration and accelerated interprofessional socialisation. What might otherwise be a challenging task, establishing common knowledge across different social worlds and their backgrounds, vocabularies, perspectives, methods, and approaches (Edwards, 2011; Author, 2022b; Rasmussen, 2017), happened more readily in this situation and context with student experiences of the playful



collaboration as something joyful, immersive and community-building. The collaborative negotiation of content is significant. It is a dialogic experience of becoming open to each other's perspectives and creating something new together through listening and sharing mediated by the co-creation and exploration of playful objects. From creating bento boxes to moodboards, the students articulate the potential in making and playing with objects that allow for new collective explorations and thinking together to move forward with the collaborative group work and as ways of coping with the unfamiliarity or uncertainty of participating across educational boundaries.

I think it was an excellent assignment to create a moodboard. It was different, and we all had to think deeply about how to approach it. The learning experience was fun and meaningful. The playful elements of the assignment made it more exciting and, in a way, also easier to approach. It was a transgressive experience working with unfamiliar people, but we made it work. In this way, I think it has been a good week because I have managed to push my boundaries while also learning new people. (Student, Teacher Education)

The object-guided playful activities facilitate shared social spaces for learning and overcoming personal and collaborative boundaries. By describing the transgressive experience and extension of boundaries in playful learning and relating it to fun, meaningfulness, excitement and exploring new relations, the students address the challenges of boundary-crossing collaboration becoming easier to navigate and manage. This indicates the potential of co-creating playful objects to mediate collaboration and create social play spaces related to the idea of the 'magic circle' that demarcates a socially constructed liminal space where different rules, norms and behaviours are possible (Jensen et al., 2022; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018).

#### *Playful objects for connecting across and permeating boundaries*

In the interprofessional educational course and the BA-Lab, collaborative and creative playful objects act as boundary objects. Making objects together is experienced as negotiating a common ground, a material intervention to connect people across disciplinary, professional, and educational boundaries. When playful objects become boundary objects, they enable generative collaboration through flexible interpretation (Star, 2010; Star & Griesemer, 1989) while representing different identities in each social world as simultaneously concrete and abstract objects. Star & Griesemer writes:

"Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites" (Star & Griesemer, 1989: 393)

Furthermore, Star highlights that boundary objects allow different communities to collaborate without necessarily finding consensus and can be interpreted differently by each community interacting with it (Star, 2010: 602). In making playful objects like bento boxes or moodboards, the students do not reach a consensus or unified understanding of complex subjects. However, the goal is not to aim for dissensus as it might dissolve the group work quickly. Co-creating playful boundary objects become a context-sensitive material approach to examining and expressing different perspectives while collaborating through their diversity.

I think that creating a moodboard positively influenced our collaboration the most. We might have spent more time on its appearance and aesthetics than the content, but the board became our common third, which we all equally contributed to and collaborated on. We entered a flow-like attitude in expressing ourselves with the board and creating numerous creative elements. The moodboard ended up filled with colours, and it was apparent that we all had a part in creating it. (Student, Social Education)

Making a creative and aesthetic playful object is addressed as co-creating a common third, or boundary object, as engaging in immersive social processes of creating a shared and imaginary play space of multiple perspectives and expressions. The concept of the common third relates to social pedagogical practice and how

activities between participants can create shared situations, bringing the participants together. This is particularly relevant for interprofessional higher education, where differences are both recurring potentials and challenges when the playful objects become material carriers of multiple perspectives and the polyphony present. In the playful learning experiments, the students relate to each other through symbolic communication, expressing themselves through fabrics, colours, and perspectives. These processes enabled safe and open-ended spaces for learning about each other, learning to collaborate with diverse groups of people and relating across boundaries while holding on to their differences.

The playful element made the collaboration easier from the start. Immersing oneself in group work and learning about each other became easier. Additionally, the collaboration helped us learn to collaborate with different types of people, handle differences and strengthen the relationships between disciplines. These experiences will create better preconditions for the future professionals that will be part of a work-life we have all chosen. (Student, Teacher Education)

Collaborating across professional and educational boundaries is difficult when each community has different languages, concepts, theories, methods, problem fields, and professional cultures (Author, 2022b; Rasmussen, 2017). However, reflecting on the experiences from co-creating shared playful objects, the students articulate their potential for collaborative boundary-crossing participation in and beyond education as both current students and future professionals.

### ***Playful objects and challenges between objects, people, and playful learning***

The final section of the analysis highlights patterns of recurrent challenges articulated by the students in their reflective writings. A general experience is the difficulties in becoming playful or re-learning to play that relates to adult playful learning and barriers to play and playfulness in higher education (James, 2019; Walsh, 2019). Additionally, the students address difficulties in the playful, creative, and aesthetic creation of objects and move beyond more straightforward symbolic activities; it is initially easier to begin ideational brainstorming with post-its than to create three-dimensional, playful, and affective objects. This might relate to what is expected in current higher education learning and pedagogy and moving beyond one's comfort zone, as some students articulate, or to the challenges of staying in explorative, processual, and artistic modes of learning and collaboration.

It felt inspiring when future pedagogues and teachers could agree on handling the assignment or problem. The interprofessional collaboration was good - and we all contributed to integrating playful and pedagogical elements. At the beginning of the course, it was quite challenging to grasp what the outcome of it would be. However, gradually, it became more evident when we began 'playing' and providing each other with group feedback. It has been a long time since we last had to play, so we had to become attuned to it. As soon as we "got it", creative and fun ideas and experiences started pouring out. We made small figures to visualise our ideas, and the result was quite fun (...) I could feel that this was something I would like to do in practice one day. (Student, Teacher Education)

The student stresses the uncertainty of engaging in playful learning processes as their outcomes appear less tangible. Staying in the process, however, allowed the students to experience a different mode of engagement in learning and collaboration, where the playful immersion sustained the creative development of their shared playful object. The feeling of "getting it" indicates the mutual establishment of a 'magic circle' of collaborative and processual trust and immersion through playful attitudes. As a future teacher, the student finally reflects on the value of playful learning, adopting it in their future practices. I have previously addressed how co-creating playful objects enable the students to relate to each other in new ways and express multiple and diverse perspectives, and it can facilitate meaningful generative collaboration. However, getting to this point is not necessarily effortless. With adult playful learning regarded as frivolous, inappropriate, or even childish and in need of repeated legitimisation in the current higher education culture (James, 2019, 2022; Walsh, 2019; Whitton,

2018), it can be both difficult to become playful in formal learning settings and challenging if these types of learning processes have been absent in their earlier education.

During multiple playful experiments, I observed that the students quickly engaged with co-creating playful objects to share and develop perspectives, feelings, and thoughts. However, it was also apparent that while the object-mediated activities encouraged safe play spaces, other playful experiments, e.g., role play, were experienced vastly different. It was more challenging for the students. The written reflections support this view, with numerous students emphasising the ease of transitioning and immersing themselves in object-guided playful learning and the difficulties of engaging in open-ended, playful activities using only themselves.

Generally, I would say that playful approaches do something wonderful for collaboration (...) Though I think some playful activities were relatively closed, and we did not get the needed space to develop ourselves. If I reflect on the role-play of today, it was, in fact, not all that wanted to be part of it; it was not transparent what we had to do. (...) In fact, I generally think that the play experience was lost in it, that we were left with something very academic. (Student, Teacher Education)

These challenges of participant engagement draw attention to elements of progression in and design of adult playful learning and how specific modes of playful activities appear more inclusive and easier to participate in. This student articulates the difficulties of encountering the open-ended and explorative elements of a student-led role play and how its challenging aspects led to experiences of dissolving the playful element. These findings resonate with earlier studies of adult playful learning regarding the challenges of transitioning from non-play to a playful attitude (Walsh, 2019: 11).

## Discussion

In the analysis, I have emphasised how students co-create playful objects within higher education playful learning and experience 1) new participatory and communicative strategies, 2) that the process enables the construction of a dynamic shared social space for learning and collaboration, 3) and that the objects the students co-create act as boundary objects to mediate and connect people - and their ideas, thoughts, and perspectives - in interprofessional education and collaboration. I conceptualise the playful objects they co-create as *objects-to-relate-with* drawing conceptual inspiration from 'objects-to-think-with-together' (Stevens et al., 2013). Objects-to-relate-with are co-created playful objects that encourage social and dialogic learning, thinking together and relating through verbal and symbolic communication. With this article drawing on dialogic thinking and theory, the students' creation of object-mediated play spaces of different and diverse viewpoints relates to the notion of dialogic space (Wegerif, 2007); a space of dialogue enabled and driven by the creative tension between different perspectives (Palmgren-Neuvonen et al., 2021). Dialogic space consists of three elements, namely, "*opening* to enable a shared space of possibilities, *broadening* (alternatively expanding or widening) to bring in new voices with multiple perspectives and *deepening* to invite shared reflection of those perspectives and to challenge the participants' assumptions" (Palmgren-Neuvonen et al., 2021: 412). The students articulated how - when becoming playful in collaboration - they were opening up to each other, expanding their thought and communication by listening to each other's voices, and engaging in co-reflection that enabled new understandings of each other, themselves and their future professions and current educations. However, the students' co-creations of objects-to-relate-with as communal and shared play spaces extend the dialogic relations by addressing the symbolic communication and interactions as potentials for interpersonal affective communication and relating. It becomes relevant for higher education pedagogy in the opportunities to develop and provide novel and diverse communication and participation tools beyond traditional or conventional pedagogical approaches. As objects of evocation and communication (Turkle, 2011; Roos, 2006), they enable spaces for affective relations and experiences across educational boundaries. The students generally articulate positive experiences of engaging in these playful processes. With the experiments and iterations performed, the studies point toward a pattern of potential and meaningfulness for interprofessional and higher education playful pedagogy.

In the following sections, I will address significant elements of *situational constraints* (Gudiksen & Skovbjerg, 2020) related to the article's results and general experimentation with playful learning and objects in higher education pedagogy. Gudiksen and Skovbjerg propose that to create play space boundaries; one must "allow for uncertainty, building up the capacity to deal with complexity and relate to the participants involved" (Gudiksen & Skovbjerg, 2020: 22). Establishing the play space boundary - conceptualised as the temporal world of imagination created through play activities (Gudiksen & Skovbjerg, 2020: 16-17) - is however challenging. It often contradicts existing practices and routines of education with its open-ended, ludic, explorative, and affective approaches (Author, 2022a). Furthermore, it is in dynamic tension with numerous situational constraints of time, structure, culture, regulations, roles, and relations (Gudiksen & Skovbjerg, 2020: 23). Taking a reflective approach to interprofessional higher education object-guided playful learning and discussing the results of the present article, the concepts of *time* (e.g., allowing for immersion and uncertainty in playful processes, utilising playfulness to dwell on the process) and *culture* (e.g., differences in professional and educational cultures) appear especially important.

In a recent literature review of higher education playful learning and culture, the authors address the current educational cultures of efficiency, speed, and quantity and find that playful learning approaches may disrupt the existing cultural traits of outer performance and optimisation by balancing results and utility with time and space for dwelling, slowing down and having more possibilities to notice and relate (Jensen et al., 2022: 213). The present analyses display the challenges of staying in processes of unpredictability and experimentation, not striving solely for end products or external goals in education but allowing oneself to become immersed in learning and collaborating. It resonates with suggested themes of polarities of play (James, 2022) or paradoxes of playful learning (Author, 2022a) in higher education, wherein tensions between, e.g., freedom and structure, tangible and intangible outcomes, or control and uncontrollability of educational and learning processes are experienced as difficult to navigate, participate in and design for in teaching and pedagogy. In interprofessional education, the situational constraints of professional, disciplinary, and educational boundaries and cultures are equally relevant. In the present students, the students connecting across boundaries meet each other for the first time in an educational context. It is a space for colliding cultures and differences that influences collaborative experiences, with students framing their contrasting professional identities, beliefs, voices, and approaches. The differences appear as initial constraints in understanding and relating to each other. Still, as the analysis shows, they experienced working towards common ground. They shared language through the playful activities of co-creating objects together to symbolise and communicate thoughts and perspectives. Concerning the temporal culture, the students had opportunities to dwell on the multiple perspectives present, explore them and create common meaning with objects-to-relate-with establishing a play space boundary in their boundary-crossing collaboration. The situational constraints of time and culture are persistent conditions in higher education playful learning, though, to be reflected upon for meaningful and context-sensitive learning, teaching and pedagogy.

## Conclusion

This article examines the collaborative and communicative influence of co-creating playful objects across educational boundaries - and how it influences the learning experiences of higher education students. The primary insights reside in the playful learning experiments, where objects created by the participants become mediators for playfulness, collaboration, and communality. The objects act as symbolic communicative elements and aid in enabling generative collaboration and creating dialogic play spaces for learning and relating. In the discussion, the concept of objects-to-relate-with is developed that frame how students co-create, explore, and play with objects and herein gain communicative and participatory strategies for playful boundary-crossing in interprofessional and higher education. Objects-to-relate-with thus becomes agents for communication, collaboration and connecting with diverse others in higher education learning situations and contexts. The article further frames challenges in playful learning through experiences of re-learning to play and immersion in ludic processes and discusses situational constraints and difficulties for boundary-crossing collaboration

within interprofessional and playful higher education. Further empirical research is, however, needed to strengthen and expand the knowledge of the interplays between objects, participants, and spaces in playful learning and when, how and under what conditions objects can become permeating or transitional tools between educational boundaries.

### Acknowledgements

XX

### References

- 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>
- 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>
- Author (2022a).
- Author (2022b)
- Author & Author (2022, in press).
- Bakhtin M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Buch, A., & Schatzki, T. (Eds.). (2018). *Questions of Practice in Philosophy and Social Theory* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351184854>
- 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>
- Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and design thinking. *International Journal of Design*, 8(1), 143-155.
- DiSalvo, C. (2022). *Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13372.001.0001>
- Dysthe, O. (2005): *Ord på nye spor - indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Aarhus, Forlag Klim.
- 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.
- 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>
- Gudiksen, S. & Skovbjerg, H. M. (2020). *Framing play design. a hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS publishers.
- 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 (Eds.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning* (pp. 1-19). Palgrave Macmillan.
- James, A. (2022). *The Use and Value of Play in HE: A Study*. Independent scholarship supported by The Imagination Lab Foundation. Available online at <https://engagingimagination.com>
- James, A. & Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.
- Jensen, C.N., Seager, T.P., & Cook-Davis, A. (2018). LEGO® SERIOUS PLAY® In Multidisciplinary Student Teams. *International Journal of Management and Applied Research*.
- 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>
- Koeners, M.P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9, 143-159. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1720128>
- Lean, J., Illingworth, S., & Wake, P. (2018). Unhappy families: using tabletop games as a technology to understand play in education. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2027>
- Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues* 32 (1): 52–59. DOI: [https://doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00364](https://doi.org/10.1162/DESI_a_00364)
- Moseley, A., & Nørgård, R. T., (2021). Designs for playful learning: an editorial, *The Journal of Play in Adulthood* 3(2), 1-5. <https://doi.org/10.5920/jpa.970>
- 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 (ed.), *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., & Moseley, A., (2021). The playful academic, *The Journal of Play in Adulthood* 3(1), 1-8. doi: <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.
- Olesen, B. R., Phillips, L. J., & Johansen, T. L. R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere end plusord. I B. R. Olesen, L. J. Phillips, & T. R. Johansen (ed.), *Dialog og samskabelse: metoder til en reflektiv praksis*. Akademisk Forlag.
- Palmgren-Neuvonen, L., Littleton, K. and Hirvonen, N. (2021), "Dialogic spaces in divergent and convergent collaborative learning tasks", *Information and Learning Sciences*, Vol. 122 No. 5/6, pp. 409-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0043>
- Prown, J. D. (1982). *Mind in Matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method*. Winterthur Portfolio, 17(1), 1–19. <http://www.jstor.org/stable/1180761>
- 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*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230597419>

- 
- Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder. Klim.
- Shotter, J. (2013). Reflections on sociomateriality and dialogicality in organization studies: From 'inter-' to 'intra-thinking' in performing practices. In P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies* (pp. 32–57). Oxford: Oxford University Press.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.
- 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.
- 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>
- Stevens, G., Boden, A., von Rekowski, T. (2013). Objects-to-think-with-together. In: Dittrich, Y., Burnett, M., Mørch, A., Redmiles, D. (eds) *End-User Development. IS-EUD 2013. Lecture Notes in Computer Science*, vol 7897. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38706-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38706-7_17)
- Su, C., & Liang, R. (2013). *Designing for Resonance by Evocative Objects: An Experiential Interaction Design Method*. HCI.
- Turkle, S. (2011). *Evocative objects*. Cambridge: MIT Press.
- Walsh, A. (2019) "Giving permission for adults to play.", *The Journal of Play in Adulthood* 1(1), p.1-14. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.565>
- Wang, F., Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53, 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: expanding the space of learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Whitton, N., & Moseley, A. (2019). *Playful learning: events and activities to engage adults*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351021869>
- Williamson, S. (2019). Exploration: Cabinets of Curiosities—Playing with Artefacts in Professional Teacher Education. 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\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95780-7_10)

## Artikel VII. Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser



# Legende tværprofessionel uddannelse

## Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser

*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 in-formeret 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.*

## **Tværprofessionel uddannelse – legende samarbejde – videregående uddannelse – relationel pædagogik**

### **Indledning**

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 uddannelsesforløb 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 & Almendingen, 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 kommunale 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 & Alminden, 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, intervernerende 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 pædagog- 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 konstruktionslege 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 objekt-medieret 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-over-handling (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 (Sprogø & 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:

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 artikuleringer og beskrivelser af deres oplevelser, mens de senere kodningsprocesser inddrager <i>latente og interpreterende tilgange til "at læse mellem linjerne"</i> for derefter at arbejde iterativt mellem deskriptive og interpreterende læsninger (Braun & Clarke, 2006: 84).
3. Temakonstruktion	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>emergerer 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 fremstiller 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.

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 (Sprogø & 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 deltageres praksisser 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.

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 idegenerende øvelser med henblik på at artikulere og tænke over individuelle og kollektive følelser og erfaringer gennem forskellige objekter, der samskabes 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 føltes 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 deltagerens 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).

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. (Lærerstudierende)

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 artikulerer, at de kreative, eksperimenterende og eksplorative processer er meningsfulde i tværprofessionelle kontekster som veje til perspektivdannelse og meningsskabelse (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 artikuleret 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)

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 projektforbøbet. 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. (Lærerstuderende)

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

konfliktuelle 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 deltagerens erfaringsverden, følelser og personlige oplevelser. Hvor de objektmedierede aktiviteter som oftest har været både vilde og stille, men sjældent konfliktuelle, 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 grænsekrydsninger, 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*. Metropol, København: Professionshøjskolen Metropol.
- 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*. Ballantine 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/10.1191/1478088706qp0630a>

**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](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). Interprofessionality 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](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>



- Ejrnaes, 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 Multi-disciplinary 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>
- Holfod, 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.
- Holfod, 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>
- Holfod, 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., Schroder, 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-striben*, (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](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 S.J., & 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). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende 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](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.

# **BILAG**

## Bilag 1: Legeformater

## Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog

Eksperimentet er udviklet og testet i tværprofessionelle uddannelseskontekster med samarbejde på tværs af professionsuddannelse til lærer og pædagog. Et mashup er et perspektivudvekslende og -dannende legeeksperiment, som handler om at udforske forskelligheder og skabe nye perspektiver. Det praktiseres gennem kollektiv idégenerering, innovative kombinationer af perspektiver samt udvikling af synteser. **Konteksten** for eksperimentet er samarbejde på tværs af faglige og professionsrettede grænser, såsom på tværs af professionsuddannelser og i tværprofessionel uddannelse, hvor det kan være udfordrende, når hver uddannelse udvikler og socialiserer til distinkte professioner og fagligheder med forskellige terminologier, værdier, sprogbrug, teorier, metoder og kollaborative praksisser, men hvor studerende samtidigt skal lære at samarbejde på tværs og finde fælles løsninger mht. deres fremtidige professioner og praksisser.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi skabe dynamiske og kontekstsensitive fælles sprog til at facilitere og udvikle kollaborativ læring i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse?

###

**Løsningen på designproblemet** er heri mashups som perspektivudvekslende og -dannende legeeksperiment med fokus på at udforske forskelligheder, afsøge synteser mellem perspektiver og innovere fælles sprog om et problemfelt. Eksperimentet er afprøvet syv gange i forskellige situationelle og kontekstuelle rammer med iterativ udvikling mellem afprøvninger. Rækkevidden for eksperimentet er 250+ studerende og 20+ undervisere fra hhv. pædagog- og læreruddannelsen. Der er foretaget fire eksperimenter med mashups i tværprofessionelle læringsrum og to eksperimenter i et tværprofessionelt undervisningsforløb, hvor øvelsen er blevet diskuteret og evalueret efter hver afprøvning. Eksperimentet er dertil blevet testet og 'modnet' en syvende gang sammen med konsulenter og undervisere fra en professionshøjskole. Gennem iterationerne er eksperimentet udviklet fra at være særligt orienteret mod verbal og skriftlig kommunikation som relationel perspektivdannelse til i højere grad at orientere sig mod æstetiske læreprocesser med konstruktionslege til at danne nye perspektiver og erfaringer, hvor deltagerne udveksler og danner sproglige perspektiver gennem kreative og æstetiske udtryksformer.

**Legeeksperimentet viser potentialer** i at muliggøre generativt samarbejde, hvor udforskninger og anvendelser af multiple perspektiver kvalificerer problemforståelser og -løsninger. Gennem evalueringer af mashups udtrykker både undervisere og studerende, at legeeksperimentet er en meningsfuld tværprofessionel uddannelsesaktivitet, men det fremhæves også, at det bliver yderligere fagligt og tværprofessionelt kvalificerende, når det afsluttes med en fælles kontekstualisering og refleksion. Anden forskning i og teori om både legende og tværgående samarbejde illustrerer, at der er brug for at facilitere øjeblikke med fælles referencer eller fælles viden (Edwards, 2011; Holflod, 2022c; Shotter, 2009), hvilket dette legeeksperiment skaber muligheder for. Det har ligheder med 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), hvor tværfaglighed medieres af sproglige udforskninger og dertilhørende kollaborative konstruktioner/visualiseringer.

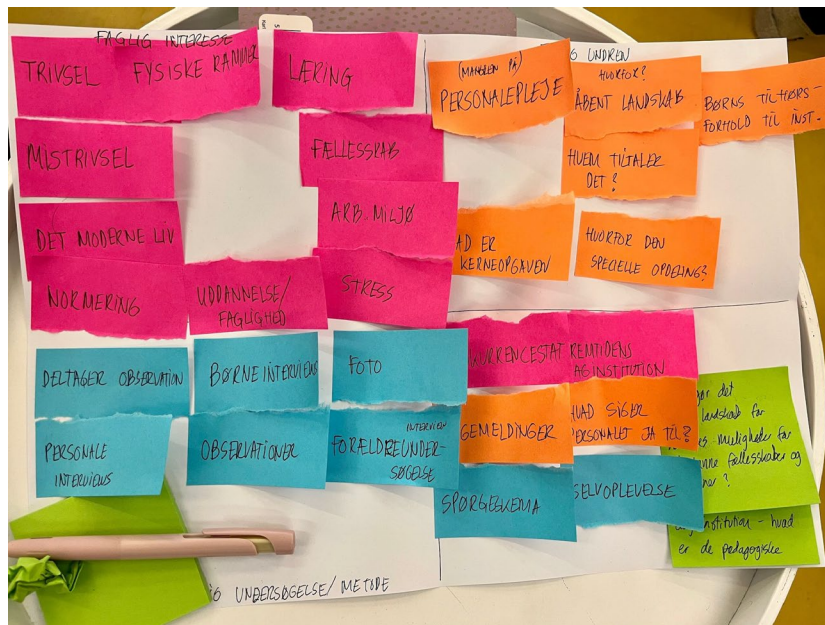
###

**Hvordan gør man?** Find et papir, et stykke karton, en væg, et gulv - eller en anden overflade - som kan indeles i fire felter. De tre af felterne indeholder titler på forskellige kategorier (fx forskning-, udvikling- og praksisperspektiver på et tværfagligt/tværprofessionelt problemfelt), mens det fjerde

felt er til de såkaldte mashups. Deltagerne idégenererer talrige individuelle og kollektive perspektiver i hvert af de første tre felter. Når de har flere perspektiver i hvert felt, tager de lettere vilkårligt et fra hvert og forsøger at kombinere dem (et mashup) for at udforske eksisterende og innovere nye forståelser, perspektiver og mønstre på tværs af forskelligheder og praksisser - som her er lærer- og pædagoguddannelsen. Deltagerne forsøger gennem deres mashups at udvikle og innovere fx nye perspektiver og principper. Eksperimentet er ofte kortvarigt (15-20 min.) og afsluttes med en fælles kontekstualisering af processen, dens relation til uddannelses- og læringsmål samt de netop skabte sproglige - og æstetiske - perspektiver og principper.

Inspiration fra: <https://toolkits.dss.cloud/design/method-card/mash-up/>

###



## Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner

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

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

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi facilitere og udfolde kommunikation i tværprofessionelt samarbejde i uddannelse gennem symbolsk formsprog?

###

I kollaborative undersøgelser af mulige løsninger med undervisere blev legeeksperimentet om moodboards udviklet som **løsning på designproblemet**. Eksperimentet er afprøvet ni gange med forskellige udtryk, men ellers ensartede rammesætninger. Konkret er det afprøvet fire gange i et tværprofessionelt læringsrum, to gange i tværprofessionelle undervisningsforløb, en gang i en faglig refleksionsworkshop med undervisere og konsulenter fra en professionshøjskole og to gange ved britiske universiteter. Rækkevidden for eksperimentet er 250+ studerende og 40+ undervisere ved lærer- og pædagoguddannelse samt universiteter.

Legeeksperimentet startede som en kollaborativ øvelse med fokus på at skabe en plakat eller collage, men er senere blevet mere orienteret mod at anvende rummet, den udføres i. Det betyder, at senere iterationer af moodboards konstrueres på borde, gulve og vægge - såvel som papir og karton - og undertiden nærmer sig kunstneriske og æstetiske installationer. Moodboards er som legeeksperiment evalueret efter hver afprøvning med deltagerne for at indfange umiddelbare oplevelser med processen og dens potentialer og begrænsninger. I evalueringer er det blevet fremhævet, at det er vigtigt at kontekstualisere øvelsen - og moodboardet - i relation til uddannelsesforståelse, professionsrettede indsigter og/eller didaktiske intentioner. Eksperimentet finder videnskabeligt belæg i bl.a. objektmedieret kommunikation som kollaborativ betydningsdannelse gennem fælles skabelse af objekter (Roos, 2006) samt 'messy talk' og perspektiver på at udvide og forankre tværfaglig og/eller tværprofessionel kommunikation og meningsdannelse gennem visualiseringer og materialiteter (Dossick & Neff, 2011).

###

**Hvordan gør man?** Det starter med papir, karton, balloner, fjer, tape, klister, figurer, sakse m.v. som deltagerne finder relevante for at udtrykke sig gennem et æstetisk formsprog - og lave en kollaborativ



og både fælles og personlig symbolsk konstruktion. Målet er at tage et eksisterende princip, problem eller perspektiv og udfolde det gennem et andet formsprog samt indfange erfaringer, følelser, stemninger, oplevelser, tanker m.v. Konstruktionen slutter, når deltagerne oplever, at deres moodboard indfanger og symboliserer deres fælles perspektiver, når intentionen med konstruktionen opleves symbolsk kommunikeret.

Eksperimentet var indledende inspireret af UX design og moodboard-øvelser fra: <https://tool-kits.dss.cloud/design/method-card/moodboard-2/>

###



### Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder

Legeeksperimentet er kollaborativt, og starter med, at deltagerne i mindre tværprofessionelle grupper folder en japansk madkasse - en Bento - som er en ruminddelt æske. Hvert rum bliver til en kategori: fx forforståelser, stereotyper, professionsviden og professionsidentitet. Herefter gennemfører deltagerne korte interviews med lav struktur, skriver noter og stikord, som de lægger i æskens respektive rum. Eksperimentet er baseret på objektmedieret kommunikation og refleksion, inspireret af konstruktionslege og rollelege - og guidet af kollaborative perspektiver på papirfoldning (origami).

I legeeksperimentet er det **kontekstuelle afsæt**, at tværprofessionelt samarbejde i uddannelse og praksis er influeret af forforståelser, antagelser om den anden profession, stereotypiske forestillinger og prædispositioner for samarbejdet. Eksperimentets tværprofessionelle hensigt er dermed at udforske og blødgøre grænserne mellem professionsuddannelserne ved at undersøge, tale om og reflektere over forforståelser om hinanden. Samtaler om forforståelser og stereotyper kan være både sensitive - og målet er her at projicere en udfordrende udforskning af forskelligheder over i fælles materialiteter. I det tværprofessionelle samarbejde i uddannelse har de studerende et begrænset kendskab til hinandens viden, fagligheder, forståelser, sprog og identiteter, men samtidig har de forforståelser af hinanden. I læreres og pædagogers praksis er samarbejde på tværs af professionsgrænser aktuelt, forventet og samtidigt besværligt, hvorfor det undersøges og trænes i uddannelse.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi undersøge og kvalificere professionsrettede og tværprofessionelle forståelser for faglighed, viden og identitet gennem legende tilgange til læring?

###

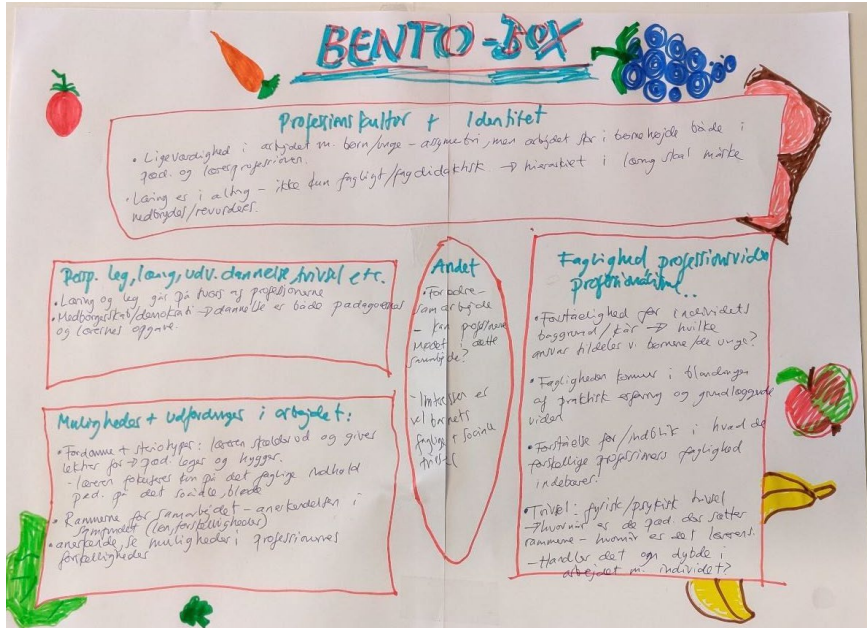
At udforske og undersøge hinandens forforståelser og aktuelle stereotypiske antagelser om hinanden - og dermed 'den anden' - kan være en kollaborativ og relationel udfordring, som i dette legeeksperiment håndteres ved at mediere samtalen gennem konstruktionsleg. **Løsningen** bliver dermed objektmedieret samtale og refleksion om/over forforståelser og stereotyper. Eksperimentet er afprøvet i sin første iteration i et tværprofessionelt undervisningsforløb, videreudviklet i et tværprofessionelt læringsrum samt itereret og modnet i en britisk uddannelseskontekst med undervisere, forskere og udviklere inden for legende tilgange til læring i videregående uddannelse. Eksperimentet har derfor været i berøring med 120+ studerende og 40+ undervisere, der har afprøvet det som element og værktøj i legende tilgange til læring på tværs af faglige og professionsrettede grænser i videregående uddannelseskontekster. De primære erfaringer fra **evalueringer** af legeeksperimenterne er todelt: deltagerne opleves dels, at det er underholdende og skaber samhørighed at folde og konstruere madkasser og dels opleves det fagligt relevant at udforske forforståelser og perspektiver. Evalueringerne peger på, at det er en meningsfuld aktivitet, som er let at komme i gang med og skaber afsæt for nye - og ufarlige - processer med indsigter i andre fagligheder og professioner. Lignende indsigter udtrykkes i forskning om 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), objektmedieret kommunikation (Roos, 2006) og teori om dialogiske grænseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011).

###

**Hvordan gør man?** Der anvendes et papir (og gerne en skabelon) til at folde æsker, som kan fordeles i mindre rum af små stykker papir. Derudover anvendes farvet papir, post-its, skriveredskaber, sakse og lim til notetagning og evt. afsluttende æstetisering af æsken. I hvert rum af 'madkassen' er en kategori, man interviewer hinanden om - fx specifikke forforståelser, stereotyper samt

professionsperspektiver og -identiteter. Kategorierne er knyttet til domænespecifikke/kontekstsensitive lærings- og uddannelsesmål.

###



## Legeformat #4 Wonderspace - Kollaborative perspektiver på nutid og fremtid

Legeeksperimentets formål er at udforske og visualisere nutid og fremtid gennem 'ponder' og 'wonder' - ved at dvæle ved nutiden og fantasere om fremtiden. Målet er at aktivere deltagerne til kreativ og æstetisk kommunikation og tænkning samt udforske eksisterende og fremtidige tematikker og problemstillinger i samarbejder på tværs af professioner og fagligheder i uddannelse og praksis. Eksperimentet, som dette format bygger på, lægger vægt på at udforske problemstillinger gennem kropslige, sociale og materielle processer med konstruktioner og objekt-medieringer af erfaringer og forestillinger.

**Konteksten** for nærværende eksperimenter er, at professionsuddannelserne socialiserer til forskellige professioner og deraf forskellige oplevelser, erfaringer, fagligheder, sprog og praksisforståelser, der kan vanskeliggøre det tværprofessionelle samarbejde i praksis. Det relaterer sig videre til et grundlæggende designproblem om, hvordan vi forestiller os fremtider og fremtidige samarbejdsformer og -muligheder - og dertil at undersøge visioner og værdier ved dette i samspil mellem nutid og fremtid. Legeeksperimentet er afprøvet i tværprofessionelle og tværfaglige uddannelseskontekster i tværprofessionelle møder mellem studerende fra lærer- og pædagoguddannelsen, hvilket er suppleret med eksperimenter med undervisere og studerende fra flere universiteter.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi udforske og visualisere nutidige og fremtidige problemstillinger i det tværprofessionelle samarbejde i praksis gennem legende, kropsligt-æstetiske og sociale læreprocesser?

###

Et wonderspace kan bedst oversættes som forundringsrum - og det handler netop om at tage et rum i brug som aktiv medspiller i at udforske, problematisere, diskutere og perspektivere tværprofessionelt samarbejde i uddannelse og praksis. Det bliver således en **designløsning til menings- og betydningsdannelse** i tværprofessionelt samarbejde med inspirationer fra objektmedierede læreprocesser, konstruktionslege og rumlige konfigurationer. Eksperimentet er afprøvet tre gange i forskellige situationer og kontekster på tværs af Danmark og England. Det har udviklet sig fra at være faciliteret mod at diskutere og begrebsliggøre nutid og fremtid i forskellige modaliteter til at være mere eksplorativt, eksperimenterende og fantasifuldt i anvendelser af sprog og materialer til kollaborative betydningsdannelser. Eksperimentet er evalueret gennem deltagernes skriftlige refleksioner over mening, anvendelse og udfordringer med det. Heri er et opmærksomhedspunkt på tværs af det empiriske materiale at stilladsere aktiviteten med tydelig retning og afrunde med plenum-præsentationer og -refleksioner for at kvalificere forståelser af eksperimentets værdi i udvikling af professionsforståelser samt perspektiver på tværprofessionelt og tværfagligt samarbejde i uddannelse og praksis. Eksperimentet har empiriske og teoretiske forbindelser med bl.a. objektmedieret kommunikation (Roos, 2006), 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011), pragmatiske perspektiver på formgivende og æstetiske processer (Dewey, 1934) samt kropsfænomenologiske perspektiver på legende tilgange til læring (Holflod & Berg, 2022)

###

**Hvordan gør man?** Eksperimentet inddrager rummets muligheder og foregår særligt på gulvet - men kan også være på en væg eller et bord, hvis fokuset er mere sprogligt end symbolsk/materielt. Der anvendes forskellige materialer såsom skriveredskaber, papir, malertape, klodser, figurer, balloner,

fjer, sakse, hobbyknive, karton etc. Det er inspireret af læringsaktiviteten wonderwall, men det er svært at bygge ting på en væg, hvorfor det med tiden blev til et 'space' - en gulvbaseret øvelse med fokus på at sprogliggøre og symbolsk kommunikere perspektiver, erfaringer og forventninger. Et areal på gulvet markeres med malertape, så det er inddelt i to store felter: et til nutid og et til fremtid. Med afsæt i en fagligt relevant problemstilling - fx hvordan det gode tværprofessionelle samarbejde i praksis ser ud - skriver deltagerne erfaringer og refleksioner samt konstruerer en symbolsk fortælling over det. For nutid og for fremtid. Alle deltagere kan se hinandens arbejde og bevæger sig rundt mellem perspektiver og konstruktioner - og har derved mulighed for kontinuerlig kollaborativ inspiration og refleksion.

###



## Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner

Eksperimentets **kontekst** er orienteret mod en problemforståelse af det monologiske klasserum, undervisningsrum og forelæsningsrum. Det monologiske rum kan problematiseres, da det skaber lyttepositioner for de studerende, hvor underviseren har alle svarene, som de skal optage fra vedkommende. Mening kan her siges at blive et individuelt foretagende, hvor det andet orienterer sig mod relationel betydningsdannelse. Det relaterer sig til forskning i dialogisk læring og undervisning, der ligeledes problematiserer den klassiske transaktionsmodel og dens relevans, nytte og mening i lære- og erkendelsesprocesser. Eksperimentets tværprofessionelle hensigt er at lade multiple stemmer komme til udtryk; opfange mangfoldigheder i forståelser og perspektiver; blive inspireret af 'den anden' og dennes perspektiver og forståelser. I dette legeeksperiment er målet introspektiv (Dysthe, 2005) og retrospektiv (Schön, 2001) tænkning og erkendelse gennem først individuelle og derefter kollektivt inspirerede skriftlige refleksioner. Det relaterer sig til sproglege og poetiske fremstillinger, dvælende aktiviteter og erkendelsesskrivning. I eksperimentet er det gennemgående fokus at åbne op for multipliciteten af og diversiteten i 'stemmer' (perspektiver, forståelser værdier, diskurser etc.), der er til stede i en given undervisnings- og læringsituation. Det handler dermed om dialogiske læreprocesser.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi skabe tillidsfulde og flerstemmige læringsrum i tværprofessionel uddannelse, som kvalificerer de studerendes faglige og professionsrettede perspektiver?

###

Eksperimentet viser potentialer i at transformere det monologiske undervisningsrum til et dialogisk, hvor deltagerne - de studerende - kan dvæle ved problemstillinger, udforske multiplicitet og polyfoni samt danne nye perspektiver og derigennem udvikle og kvalificere fagligt og professionsrettede forståelser. Det **løser** - når det er vellykket - problematikken med det monologiske klasserum, hvortil det viser muligheder i at skabe inkluderende og kollektivt reflekterende læringsrum. Eksperimentet er særligt velegnet til udforskning, dannelse og kontekstualisering af begreber og sprog, da de skrivende deltagere er anonyme i deres produktion, men samtidig kan følge med i hinandens skrivning. Eksperimentet har været afprøvet af 300+ studerende og 50+ undervisere i fem iterationer i tværprofessionelle læringsrum, tværprofessionelle undervisningsforløb og kompetenceudviklingsforløb med undervisere fra britiske universiteter. Det har gennem iterationerne udviklet sig fra et indledende skriftligt fokus på refleksion-over-handling (Schön, 2001) gennem introspektiv erkendelse (Dysthe, 2005) til at implementere poetiske virkemidler og metoder for at udforske andre udtryksformers potentialer i at udfolde sprog og tænkning. Der fremsættes en struktur og poetisk virkemiddel (fx en gentagelsesfigur som "jeg husker" eller "jeg tænker på"), deltagerne skal tage afsæt i som poetisk refleksion. Her er de anonyme (og ligeværdige), men kan se hinandens refleksive digtning i real-time – og dermed blive påvirket og/eller inspireret. De poetiske refleksioner sammensættes til et kollaborativt langdigt som kreativ-æstetisk-poetisk læreproces (legende) for at udveksle perspektiver, danne perspektiver og udforske perspektiver. Poesi som undersøgelse og metode er inspireret af forskningsfeltet 'Poetic Inquiry' (Faulkner, 2019; Galvin & Pendergast, 2016), som er udviklinger inden for Arts-Based Research, samt dialogisk tænkning og teori med særligt henblik på at etablere et mange-stemmigt dialogisk rum (Wegerif, 2007).

###

**Hvordan gør man?** Aktiviteten foregår i et analogt læringsrum, der integrerer digitale teknologier som fx Mentimeter. Her stilles deltagerne et åbent spørgsmål guidet af poetiske virkemidler som anaforer (fx hvad tænker du på, når du tænker på...?), som udforskes og besvares med en lignende form (jeg tænker på...). Det handler om at skabe en struktur inspireret af gentagelsesfigurer (her anaforer), hvor deltagerne/de studerende kan komme til orde, udtrykke sig i et åbent og tillidsfuldt rum, påvirke betydningsdannelser og udforske perspektiver. Det er refleksionsskrivning med poetisk stilistik i et kollaborativt og åbent rum, hvor de med afsæt i personlige, erfaringsbaserede, emotionelle og faglige tanker og forståelser udforsker problemstillinger, begreber, tematikker m.v. Hensigten med aktiviteten er ikke at skrive kollaborative langdigte (det er snarere tilgangen), men aktiviteten kan være meningsfuld for undervisere og studerende ift. 1) at fremme forståelser og mangfoldigheder ved begreber, tematikker og problemstillinger og 2) at facilitere individuelle og kollektive refleksioner samt 3) at give anderledes kommunikative strategier såsom poetiske virkemidler til betydningsdannelse, refleksion og erkendelse. Der er derudover en todelt didaktisk hensigt med eksperimentet om at gøre flerstemmigheden til genstand for analyse og fælles begrebsliggørelser (fagligt perspektiv) samt at inddrage forskellige stemmer og udtryk, som ellers ikke bliver hørt (relationelt perspektiv).

###

The screenshot shows a Mentimeter poll interface with the following content:

**Poetiske Refleksioner - Hvad tænker du på, når du tænker på legende tilgange til læring?**

- Jeg tænker på, at en legende tilgang lyder sjovt. Jeg tænker på, at det inviterer til en åben tilgang til læring og at der ville komme mindre fokus på præstationer
- Jeg tænker på eksperimenter
- Jeg tænker på opnåelsen af en ny/alternativ verden og virkelighed
- Fællesskab og Åbenhed
- Jeg tænker på nye måder at lære på, som er anderledes end hvad man er vant til, og som kan give en mere motivation til at lære. Jeg tænker på at kunne overgå grænser, som giver en erfaring. Jeg tænker på frie rammer til at udfolde sig.
- Jeg tænker på humor relateret til emnet
- Jeg tænker på om legen bliver brugt eller misbrugt. Jeg tænker på om det legende er kontekstbestemt. Jeg tænker på kursustagende-folkeskolelærere
- Jeg tænker på at sansse. Jeg tænker på musik. Jeg tænker på at grine med mine venner og løse opgaver. Jeg tænker være udenfor og finde ting i naturen
- Jeg tænker på frihed. Jeg tænker på ungdommelighed

Jeg tænker på læring  
 Jeg tænker at lære gennem leg  
 Jeg tænker at inspirere undervisere  
 Jeg tænker at lege tværfagligt  
 Jeg tænker legende matematik  
 Jeg tænker på at læring kan være sjovt  
 Jeg tænker på nye tilgange  
 Jeg tænker på et brud med de faste kedelige rammer  
 Jeg tænker på ubemærket indlæring  
 Jeg tænker på at lære med større motivation  
 Jeg tænker på bedre samarbejde  
 Jeg tænker på frihed til at være noget andet  
 Jeg tænker på at være i et fællesskab med andre  
 Jeg tænker på at blive udelukket  
 Jeg tænker på at skabe et rum, hvor tid og sted forsvinder  
 Jeg tænker på kreativitet  
 Jeg tænker på at lege sig frem til nye former  
 Jeg tænker på at sige fra, når man ikke synes legen er sjov længere  
 Jeg tænker på at gøre plads til kritik  
 Jeg tænker på at være opmærksom på legekammerater og læring igennem samarbejdet med andre  
 Jeg tænker på nye perspektiver og indgangsvinkler – plads til abstrakte og kreative metoder og refleksioner

## Legeformat #6 Co-design af legeeksperimenter

Legeeksperimentet er inspireret af 'The Thing from the Future' som fantasi- og forestillingsværktøj til at udvikle problemløsninger til fremtiden. Underviserne introduceres til en skabelon og dialogkort vedrørende fremtid og kontekst for samt perspektiver på legende tilgange til læring, som de anvender til at udvikle et tentativt didaktisk design. Derefter tager de afsæt i deres didaktiske design for at udføre en kollaborativ empati-mapping, hvor de udforsker en fiktiv personas oplevelser, erfaringer og følelser i det pågældende design. Legeeksperimentet er udviklet som samtaleværktøj for tværprofessionel udvikling af uddannelse/undervisning med empiriske afsæt i analyser af legende tværprofessionalisme, som guider deltagerne samt empati-mapping af forskellige professionsuddannelsers aktører i tværprofessionelle rammesætninger. Eksperimentet orienterer sig mod en **problemforståelse** om, at det er udfordrende for undervisere at udvikle og designe legende didaktiske designs på tværs af faglige og professionsrettede grænser - og at der derfor er behov for at facilitere og stilladsere didaktisk udvikling. Det kan fx gøres ved at tage afsæt i visuelle virkemidler, designperspektiver og objekter til at tænke og tale med relateret til tværfaglige og tværprofessionelle materialiseringer af fælles tænkning og samtale. Legeeksperimentet er inspireret af social læringsteori, spilbaseret læring, 'Design Fiction' samt fantasi- og konstruktionslege.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi facilitere og kvalificere udvikling af legende didaktiske designs til tværprofessionelt samarbejde i uddannelse?

###

Hensigten med eksperimentet er at udvikle et kontekstsensitivt, meningsfuldt, innovativt og legende didaktisk design gennem forestilling af hypotetiske fremtider (forventet eller ønskværdig i nær eller fjern fremtid) i en realistisk uddannelseskontekst (fx kurser, undervisningsforløb, forelæsning, holdundervisning m.v.). Til sidst knytter de et empirisk og tværprofessionelt legeperspektiv til deres fremtid og kontekst for at innovere og syntetisere et tentativt didaktisk design. Herfra udvikler deltagerne en fiktiv og realistisk persona (en studerende, underviser m.v.), som kan forestilles at skulle opleve eksperimentet i fremtiden. Her handler det om at sætte sig ind i, hvad denne persona vil se, høre, gøre, tænke, føle og erfare for derigennem at skabe empatiske forståelser af designet og iterere/kvalificere det. Legeeksperimentet viser tegn på, at det løser **designproblemet** ved at engagere og inspirere undervisere til at udvikle innovative og kreative didaktiske designs samt kvalificere dem gennem mellem menneskelige og empatiske refleksioner. Eksperimentet er afprøvet i tre iterationer med 35+ undervisere og uddannelseskonsulenter fra professionshøjskoler og (internationale) universiteter, hvor den primære udvikling har været at knytte empati-mapping til designprocessen (det var ikke en del af første iteration) og integrere spillemekanikker (efter anden iteration). Eksperimentet finder metodisk inspiration i "The Thing from the Future" samt teoretisk inspiration i spilbaseret læring, objektmediert kommunikation (Roos, 2006), designtænkning og sociale konstruktions- og fantasilege. Designkortene omhandler legeperspektiver og er empirisk baseret på eget forskningsprojekt og deltagercitater herfra - og de er visualiseret gennem DALL-E 2 (OpenAI), hvor kunstig intelligens generer et billede med afsæt i en beskrivelse, der i denne sammenhæng er baseret på begreber fra de enkelte legende perspektiver.

###

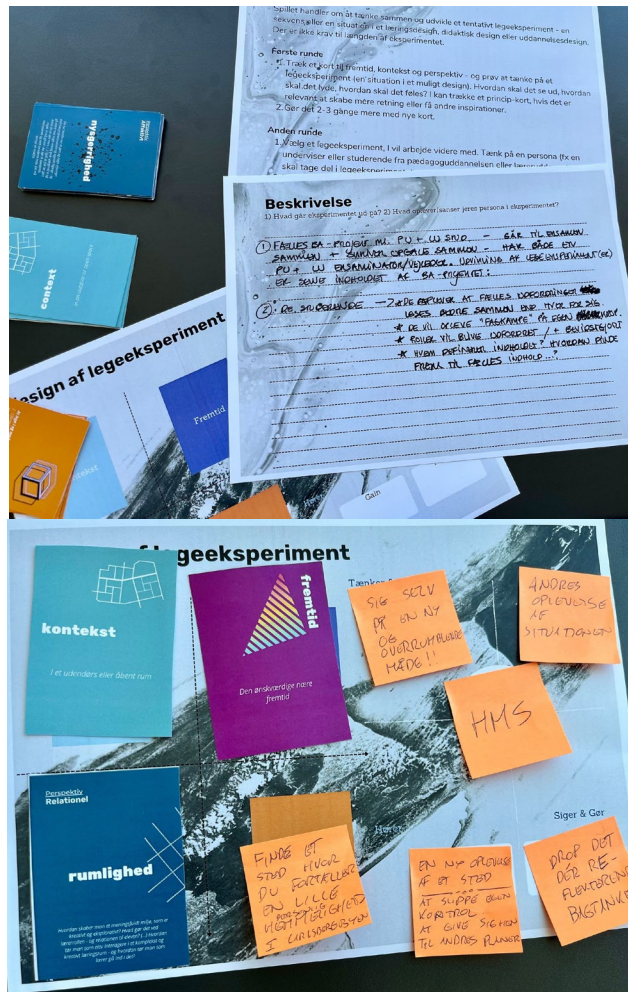


**Hvordan gør man?** Legeeksperimentet anvender en skabelon for didaktisk design og empati-mapping, og processen foregår typisk i grupper af tre til fire deltagere fra forskellige fagligheder/professioner og kan anvendes i forskelle variationer som samtale- og refleksionsværktøj til udvikling af undervisning eller som spilbaseret didaktisk design. De forskellige variationer omhandler 1) Tarot Jam, 2) Rapid Future Jam og 3) Collective Play Jam (som visualiseret i bilag 10).

Alle variationer starter med at stille et designspørgsmål. Dette kan være en udfordring, som man vil forsøge at håndtere eller løse. Herfra kan det tilgangen enten være dvælende, hvor kollektivet udforsker forskellige kort (fremtid, kontekst og perspektiv/stemme), med fokus på individuel produktion og kollaborativ refleksion eller som samskabelse af eksperimenter og didaktiske design.

De forskellige variationer afsluttes med empati-mapping. Med afsæt i det udviklede eksperiment eller didaktiske design, beskrives en fiktiv og realistisk persona, som vil kunne opleve at være en del af en fremtidig afprøvning. I empati-mapping diskuterer deltagerne deres pågældende persona - og hvad denne vil tænke, høre, se, føle, gøre og se samt opleve af muligheder og begrænsninger. Denne proces anvendes efterfølgende til at iterere og kvalificere det didaktiske design eller pågældende eksperiment. Nedenstående visualiseringer er fra tidlige afprøvninger, men den færdige prototype med designkort og spilplade er dokumenteret i bilag 10.

###



## **Legeformat #7 Performative professioner - Enactment af forestillinger og stereotyper**

I dette legeeksperiment undersøger og reflekterer studerende over professionsidentitet og -antagelser samt tværprofessionelt samarbejde i praksis gennem kropsligt-sanselige rollelege og enactment af hinandens professionsroller. Målet er at udforske og kvalificere forståelser af karakteristika, kendetegn og stereotyper forbundet med professioner og professionsuddannelser ved at påtage sig en rolle og karakter for at undersøge og reflektere over professionsrettede og tværprofessionelle dilemmaer, overdrivelser, underdrivelser og iagttagelser. Eksperimentet orienterer sig mod performative og fremvisende legeformer gennem kollaborativ dialog og kropslighed.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi kvalificere studerendes forståelser af professioner, professionsuddannelser og tværprofessionelt samarbejde i praksis gennem legende læringsaktiviteter?

###

I eksperimentet introduceres de studerende til et fiktivt narrativ, der tematiserer professionsidentiteter/-forståelser i tværprofessionelt samarbejde i praksis. I evalueringer af eksperimenter fremhæver de studerende, at det indledningsvist kan være udfordrende og opleves grænseoverskridende at tilgå hinandens professioner og uddannelser i kropsligt-performative processer, men at de oplever at skabe nye erfaringer og perspektiver på egne og andre professioner, fagligheder og uddannelser, som de ikke ellers ville have erhvervet. Evalueringerne illustrerer, at **legeeksperimentet håndterer designproblemet** ved at udvikle og fremme eksisterende og nye perspektiver, hvor krop, performativitet, rolleleg og kollaborative læreprocesser /tværprofessionel samarbejds læring spiller sammen. Eksperimentet er gennemført i tre iterationer med 150+ studerende, hvor den primære udvikling af eksperimentet har været tydeligere rammesætning og stilladsering af processen. I evalueringen af første iteration artikulerede de studerende behov for en indledningsvist mere guidet proces med mere styring, som de derfra kunne navigere og handle inden for. Det relaterer sig til, at det kan være udfordrende at være kreativ og nytænkende i for bløde - eller formløse - rammer (Løgstrup, 1961) og at der er didaktisk behov for underviseren som facilitator og rammesætter for at undgå understrukturerethed (Ziehe, 2004). I forskningsartikler om tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde i uddannelse i legende perspektiver fremhæves rollelege og fantasilege som relevante tilgange til studerendes læring om egne og hinandens professioner samt tværprofessionelle og tværfaglige muligheder og udfordringer (fx Holflod, 2023c; Majgaard, 2012; Sweeney et al., 2015).

###

**Hvordan gør man?** Legeeksperimentet foregår i tværprofessionelle grupper, hvor fx kommende pædagoger og lærere kan mødes og udforske hinandens - såvel som egne - professioner. Eksperimentet er todelt og indleder med at tematisere uprofessionelle professionelle og derefter udforskes overdrevne professionsforståelser. Begge dele er afprøvet med afsæt i en fiktiv casebeskrivelse, hvor læreren, pædagogen samt andet personale mødes om en elevs trivselsproblemstilling i personalerummet/kaffestuen.

De studerende gennemfører først en dramatisk læsning og opførelse af en fiktiv case, hvor der er brud på professionsetik, tavshedspligt, ordentlighed, anerkendelse, ligeværdig deltagelse og andre forventede elementer af at være en professionel og reflekterende praktiker. De studerende skal kort sagt være så uprofessionelle som muligt. De fordeler personstemmerne, mens en tager fortællerstemmen. Der udvælges også en observatør, hvor man har til opgave at skrive noter det

bemærkelsesværdige/problematiske forbundet med etik, læring, etos, anerkendelse, respekt m.v. De studerende supplerer fiktionsteksten med deres kreativitet, frie fantasi og vilde forestillinger – og opfordres til at bruge materialer og redskaber i deres dramatisering. Efter gennemførelse forholder deltagerne sig til refleksionsspørgsmål over det uprofessionelles karakteristika, hvordan det påvirker forståelser og antagelser - og om noget af det kommer til udtryk på tværs af uddannelser.

I den anden del af eksperimentet gennemfører de studerende igen en dramatisk læsning og opførelse af det fiktive narrativ, men denne gang gennemspilles scenen som **karikerede fagpersoner og professioner**. Her inddrager og integrerer de studerende alle de "rigtige" fagbegreber samt overdreven anvendelse af fagsprog, tværprofessionel terminologi og professionsidealer. Rollerne fordeles igen - men på nye måder - og fortællingen suppleres af deltagernes fantasi og forestilling, så narrativets fagpersoner bliver så karikerede som muligt. Til sidst laver I en fælles analyse af og refleksion over problemstillinger, udfordringer og muligheder i den fiktive case med perspektiveringer til pædagog- og lærerfaglig viden samt håndtering af tværprofessionelt samarbejde i praksis.

###



## Legeformat #8 Fotoeliciterede interviews og poetiske rekonstruktioner

Dette legeeksperiment er udviklet med fokus på at facilitere dialog og refleksion i tværprofessionelle og tværfaglige uddannelseskontekster, men kan som metode anvendes bredere end det. Eksperimentet begynder med en individuel øvelse, hvor man skal bevæge sig ud i rummet eller stedet, man befinder sig, samt lægge mærke til, hvilke ting der er til stede. Målet er at finde et objekt, en ting eller en materialitet, som vækker ens erfaringer eller minder, følelser eller interesse - altså noget med værdi for personen (et 'evocative object' jf. Turkle, 2007), at interviewe hinanden med afsæt i dette og lave poetiske rekonstruktioner af samtalen fra interviewet. Eksperimentet har afsæt i antagelser om, at det har konsekvenser for os selv, for vores fagligheder og professioner samt for vores empiriske fortællinger, at vi vælger at skrive om det på forskellige måder. Forventninger til dette påvirker også måder at skrive på, og hvad vi kan skrive om, men kan ligeledes åbne for nye indsigter (med teoretisk inspiration i 'Poetic Inquiry', 'Arts-Based Research' og æstetisk tænkning). **Konteksten** for dette eksperiment er dermed antagelsen om, at man kan lære om en selv, 'den anden' og hinanden ved at undersøge og skrive i forskellige og kreative/æstetiske udtryksformer - og at man kan udvikle og fremme empiriske tilgange og forståelser derigennem.

###

**Designproblem:** Hvordan kan man fremme læring om professionsforståelser og tværprofessionelt samarbejde i uddannelse gennem personlige erfaringer, oplevelser, sansninger og følelser vha. æstetisk-legende tilgange?

###

Eksperimentet opfordrer deltagerne til at finde og fremhæve et betydnings- og kulturbærende objekt (personlig betydning; professionskultur), der anvendes som afsæt for dialogisk udforskning, kommunikation og materialisering i kollaborative og tværprofessionelle læreprocesser. **Kombinationen af foto-elicitering og poetisk refleksion og konstruktion** muliggør en åben og meningsfuld interview-situation samt kreative og æstetiske refleksioner med konstruktionselementer, hvor erfaringer og sansning bliver vitale dele af faglige refleksioner og samtaler. Eksperimentet er afprøvet og itereret tre gange i tværprofessionelle læringsrum med studerende fra pædagog- og læreruddannelsen (50+ studerende), som har evalueret processerne samt været med i fokusgruppe-inspirerede interviews. Gennem iterationerne er eksperimentet blevet navnlig udviklet ved at integrere 'evocative objects' - betydnings- og kulturbærende objekter - som eksplicit del af foto-eliciteringen, der i første iteration var orienteret mod mere vilkårlige billeder fra rummet. I forbindelse med dette er et større fokus på rumlig sanselighed og opmærksomhed ligeledes blevet en del af eksperimentets indledende proces. Tidligere forskning illustrerer nytten af fotoeliciterede interviews som metode, mens de sanselige, æstetiske, poetiske og kreative elementer underbygges af forskning i legende tilgange til læring (fx; Boysen et al., 2022; Faulkner, 2019; Holflod & Berg, 2022).

###

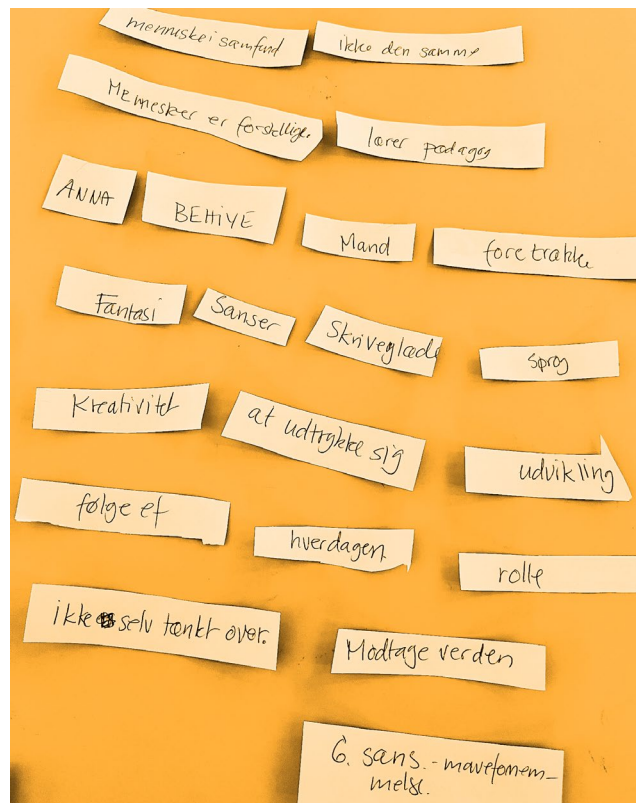
**Hvordan gør man?** Foto-elicitering er en teknik til at undersøge og/eller evaluere, som ofte anvendes i interviews. Man (forskeren/undersøgeren) præsenterer et billede, der repræsenterer noget relevant for undersøgelsen og deltagerne, som der interviewes ud fra. I eksperimentet udforsker deltagerne først rummet og stedet for at finde 'evocative objects' med tematisk relevans for deres kommende profession til lærer og pædagog, som de tager billeder. Herfra interviewer deltagerne hinanden i små grupper med faglige koblinger til professioner og professionsuddannelser, hvor der som minimum er

en interviewer, en interviewet og en bevidner. Sidstnævnte lytter og skriver stikord. Eksperimentet afsluttes med en poetisk rekonstruktion af bevidnerens stikord, hvor interviewet og samtalen poetiseres. I interviewprocessen vælger den interviewede deltager et billede, som denne gerne vil interviewes om i 3-4 minutter af intervieweren. Bevidneren lytter, tager undervejs stikord (men ikke sætninger), når noget bliver sagt, som kendetegner fortællingen i interviewet. Til sidst læser bevidneren stikordene op for de andre - og hører interviewpersonen, hvordan det har været at lytte til. I interviewet kan intervieweren fx spørge:

- Hvad illustrerer billedet? Hvad ser du på det? Hvorfor har 'tingen' betydning og/eller værdi for dig? På hvilke måder?
- Hvordan relaterer det sig til din (livs)historie, dine erfaringer, indsigter, følelser? Hvilken historie gemmer 'tingen' på?
- Hvordan har det betydning eller relevans for din professionsuddannelse eller kommende profession?
- Hvorfor vælge netop dette objekt i et rum fyldt med objekter?

Til sidst samarbejder deltagerne om deres poetiske rekonstruktion (og fortolkning) af interviewet med afsæt i bevidnerens noter og stikord. Der er plads til fantasifuldhed, overdrivelser, underdrivelser og forlængelser af ordene. Det starter med at klippe stikordene ud, læse dem sammen i gruppen og derefter sætte dem sammen - i form og indhold - så det bliver et fælles digt, fx på en collage. De studerende skal undervejs reflektere sammen over, hvordan poetiske metoder kan påvirke metoden, indsigter og forståelser af hinanden.

###



## Legeformat #9 Stilistisk Design

I dette legeeksperiment undersøger deltagerne - studerende og/eller underviserne - sprog for legende tilgange i videregående uddannelse. Målet er at undersøge, udvikle og begrebsliggøre karakteristika ved legende videregående uddannelse - og afsøge mønstre mellem forskellige og fælles perspektiver. Eksperimentet er rettet mod at udforske sprog på forskellige niveauer: som ord, sætninger samt troper og figurer. **Konteksten** for eksperimentet er navnlig samarbejde i og om tværprofessionel uddannelse, men det er ligeledes blevet afprøvet i en tværfaglig kontekst i videregående uddannelse.

###

**Designproblem:** Hvordan kan vi udvikle og materialisere fælles sprog på tværs af - og skabe gensidig forståelse mellem - fagområder såsom pædagoguddannelsen og læreruddannelsen?

###

I eksperimentet introduceres deltagerne til udfordringerne med at udvikle og samarbejde på tværs af fagområder - på tværs af fagligheder, professioner og uddannelser - hvor en central opmærksomhed er, at deltagere i samarbejde på tværs af fagområder ofte ikke deler samme professionelle, pædagogiske eller praktiske sprog. I undersøgelser af sprogbrug og dialog mellem uddannelser, er et gennemgående problem, at **både undervisere og studerende italesætter manglen på fælles sproglige og begrebslige rammer, strukturer og fællestræk**. Med dette eksperiment udvikler deltagerne først sprog for legende videregående uddannelse individuelt, derefter kollaborativt og til sidst materialiserer eller visualiserer de synteser og/eller fælles principper. I lighed med tidligere beskrevne legeformater viser forskning i og teori om både legende og tværgående samarbejde, at der er brug for at facilitere øjeblikke med fælles referencer eller fælles sprog og viden (Edwards, 2011; Holflod, 2022; Shotter, 2009; Whitton, 2018), hvilket dette legeeksperiment skaber muligheder for. Det har ligheder med 'messy talk' (Dossick & Neff, 2011) og objekt-medieret kommunikation (Roos, 2006), hvor tværfaglighed og kommunikation medieres af sproglige udforskninger og dertilhørende kollaborative konstruktioner/visualiseringer. Legeeksperimentet er afprøvet tre gange i forskellige kontekster: 1) med studerende fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen i BA-Lab, 2) med undervisere fra pædagoguddannelsen og læreruddannelsen i refleksionsworkshops og 3) med undervisere fra forskellige fagområder ved et britisk universitet.

###

### Hvordan gør man?

Deltagerne har muligheder for at anvende papir, post-its, skriveredskaber - og derudover andre ønskede materialer til at udvikle og visualisere. Legeeksperimentet indledes med tre runder individuelle refleksioner og sprogudvikling:

1. Beskriv, hvad du forbinder med legende videregående uddannelse med et ord eller et begreb (3-5 ord)
2. Beskriv, hvad du forbinder med legende videregående uddannelse med en sætning (3-5 sætninger)
3. Beskriv, hvad du forbinder med legende videregående uddannelse gennem troper eller figurer (såsom symbolik, metaforik, gentagelser etc.) (3-5 beskrivelser)

Derefter påbegyndes **den kollaborative udvikling af begreber og sprog for legende videregående uddannelse**.

- I grupper skal I dele, kritisere og syntetisere enkelte principper for legende videregående uddannelse, der reflekterer jeres fælles tænkning, relaterede perspektiver samt forskellige praksisser. Diskuter principperne og deres anvendelse og implikationer for jeres uddannelsespraksisser.
- Derefter skal I fortsat i grupper blive enige om ét princip, som I vil arbejde videre med, der ideelt er kollektivt meningsfuldt. Herfra skal I skabe/formgive en fælles og materiel visualisering af princippet - og i den proces gå fra verbal/tekstlig kommunikation til abstrakt og symbolsk kommunikation, hvor I diskuterer eventuelle nye perspektiver på og kvalificerer jeres princip. Til sidst foregår der en opsamling i plenum omkring sprog for legende videregående uddannelse.

###



## Bilag 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

#### Interviewets formål

Forskningsprojektet (ph.d.) omhandler tværprofessionelt samarbejde med fokus på fælles viden og sprogliggørelse i udvikling af Playful Learning på lærer- og pædagoguddannelsen. Projektets metodiske tilgang er Design-Based Research, hvorunder der foretages kvalitative interviews med enkeltpersoner.

Formålet er at indsamle og behandle kvalitative data i forbindelse med:

- Forståelser af og viden i/om Playful Learning i tværprofessionelt samarbejde
- Sproglighed og sprogliggørelse i/om Playful Learning i tværprofessionelt samarbejde
- Oplevelser af og erfaringer med tværprofessionelt samarbejde om Playful Learning

Analysen af interviewet og anonymiserede dele af interviewet vil også kunne indgå i undervisningen af studerende ved Københavns Professionshøjskole for at styrke det vidensgrundlag, som vi anvender i undervisningen af de studerende.

#### Projektansvarlig

Kim Holflod er ph.d.-studerende, projektansvarlig og ansat på Københavns Professionshøjskole i Pædagoguddannelsen Forskning og Udvikling samt indskrevet på DPU, Aarhus Universitet.

#### Fortrolighed og anonymisering

Vi behandler og opbevarer naturligvis dine svar og data fortroligt. For at sikre dig bedst muligt arbejder vi med anonymiserede data både i analysedelen og i den efterfølgende formidling. Det vil derfor ikke være muligt at identificere dig som person i forbindelse med behandlingen af det, du siger i interviewet.

#### Samtykket

Jeg tilkendegiver med min underskrift nedenfor, at jeg er blevet informeret om projektet og dets indhold, og at de anonymiserede informationer må bruges til de formål, der er angivet ovenfor.

Du kan til enhver tid trække dit samtykke tilbage. Det gør du ved at sende en mail til [kimh@kp.dk](mailto:kimh@kp.dk)

---

Navn og underskrift



## Bilag 3: Notat om kort tværprofessionelt forløb

**NB. Ved offentlig deling af afhandlingen er dette bilag fjernet (1.9.2023)**

## Bilag 4: Udkast til fælles sprog i Playful Learning-programmet

**NB. Ved offentlig deling af afhandlingen er dette bilag fjernet (1.9.2023)**

## Bilag 5: Eksempel på interviewguide

TEMA	FORSKNINGS-SPØRGSMÅL	INTERVIEWSPØRGSMÅL	NOTER
<p>INFORMERET SAMTYKKE // INDLEDENDE SPØRGSMÅL</p> <p><u>tid: 5</u></p>	<p>Briefing og informeret samtykke.</p> <p>--</p> <p>Alder (estimeret), undervisningserfaring (hvor længe og i hvad), køn (uden spørgsmål), uddannelse/arbejde, erfaring med Playful Learning</p>	<p>Dette interview er en indledende del af mit ph.d.-projekt, som handler om tværprofessionelt samarbejde om Playful Learning. Projektets formål er at undersøge, hvilken betydning viden og sprog har i tværprofessionelt samarbejde om pædagogisk-didaktisk udvikling af Playful Learning. Interviewene er tænkt som en samtale om dét, hvor jeg har nogle spørgsmål med, vi kan tale ud fra. Interviewene bliver som del af det videnskabelige arbejde videooptaget og senere transskriberet og anonymiseret for at indgå som led i en forundersøgelse- og analyse af tværprofessionelt samarbejde om Playful Learning på professionsuddannelserne. Materiale - og altså data - anvendes udelukkende anonymiseret og i forskningsøjemed og i dette projekt. Interviewet er selvfølgelig frivilligt - og du kan trække dig, når du vil. Det skal selvfølgelig også fremhæves, at samtykke altid og på et hvilket som helst tidspunkt kan trækkes tilbage.</p> <p><u>Vil du sige dit navn, og om du accepterer, at informationer fra interviewet vil blive anvendt ift. ph.d.-projektet og dets formål?</u></p> <p>Hvis du har spørgsmål om interviewet inden start, må du endelig sige til.</p> <p>-----</p> <p>Hvor længe har du undervist - og i hvad? Hvilken uddannelsesbaggrund har du?</p> <p>Kan du fortælle om, hvorfor og hvordan du kom i gang med Playful Learning - og blev en del af programmet? Hvilke erfaringer har du med legende læring/PL?</p>	
<p><b>VIDEN</b></p> <p><i>Individuel, fælles og domænespecifik</i></p> <p><u>tid: 10</u></p>	<p>Forståelser af playful learning i et generelt samt domænespecifikt perspektiv</p>	<p>Kan du beskrive, hvordan du forstår playful learning? Ser du det som leg og læring, legende læring eller begge dele?</p> <p>Kan du fortælle om, hvad du mener, en professionsfaglig forståelse af playful learning er?</p>	

	<p>Forståelser af playful learning i ambassadørgruppen</p> <p>Muligheder og udfordringer forbundet med fælles viden og forståelse i samarbejde</p>	<p>Oplever du forståelsesmæssige forskelle mellem lærer- og pædagoguddannelsen - fx i ambassadørgruppen? Er der faglige forskelle inden for professionerne?</p> <p>Jeg vil gerne bede dig tænke tilbage på en situation, hvor du oplevede nogle konkrete muligheder eller udfordringer forbundet med fælles viden og forståelse i playful learning. Kan du beskrive sådan en situation?</p> <p>Hvilken betydning vurderer du fælles viden og forståelse har for samarbejde om udvikling af playful learning?</p>	
<p><b>SPROG</b></p> <p><i>Individuel, fælles og domænespecifik</i></p> <p><u>tid: 10</u></p>	<p>Sprog, sprogliggørelse og begreber i/om playful learning med fokus på individuel, fælles og professionsfaglig sprogliggørelse.</p> <p>Oplevede betydninger af sprog og fælles sprog i/for samarbejde</p>	<p>Med afsæt i dit arbejde med playful learning vil jeg gerne bede dig om at beskrive hvilke ord og begreber, der knytter sig til det.</p> <p>Oplever du, at der er professions-specifikke måder at tale om playful learning på?</p> <p>Hvordan kommer et fælles sprog og begrebsapparat om playful learning til udtryk mellem lærer- og pædagoguddannelsen?</p> <p>Synes du, at det er vigtigt, om der er et fælles sprog - og har det betydning for samarbejde og udvikling? Er det en forudsætning for samarbejde?</p>	
<p><b>TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE</b></p> <p><i>Oplevelser og værdi af samarbejde samt viden om samarbejdets struktur og karakteristika</i></p> <p><u>tid: 10</u></p>	<p>Forståelser af tværprofessionelt samarbejde om udvikling af playful learning med fokus samt oplevet værdi og muligheder og udfordringer.</p> <p>Forståelser af samarbejdets struktur og historie.</p>	<p>Her vil jeg gerne bede dig om at tænke tilbage på en eller flere situationer, hvor ambassadørgruppen har samarbejdet om playful learning. Hvordan har du oplevet samarbejdet?</p> <p>Hvordan kommer din faglighed til udtryk i samarbejdet? Og er der fx arbejdsdelinger, regler og integration af fagligheder?</p> <p>Hvilket udbytte eller hvilken værdi oplever du, samarbejdet har bidraget eller bidrager med?</p> <p>Hvilke muligheder, udfordringer og karakteristika oplever du i samarbejde på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen?</p>	

		<p>Hvordan influeres det tværprofessionelle samarbejde af andre personer som fx ledelse, konsulenter, projektledere og andre?</p> <p>Er det din oplevelse, at det tværprofessionelle samarbejde kvalificerer pædagogisk og didaktisk udvikling af professionsfaglig playful learning på lærer- og pædagoguddannelsen på KP?</p>	
<p><b>PLAYLAB</b> <u>tid: 10</u></p>	<p>Betydningen af PlayLab som rum og materialitet i/til samarbejde samt erfaringer med brugen af det.</p>	<p>Kan du beskrive, hvilken betydning eller rolle PlayLab har haft i ambassadørernes arbejde og samarbejde? Og i dit eget?</p> <p>Hvis du skulle tænke fremad, hvordan kan PlayLab så bruges som fælles rum eller redskab på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen?</p> <p>Kan PlayLab give muligheder for at kvalificere det tværprofessionelle samarbejde om Playful Learning?</p>	
<p><b>AFRUNDING</b> <u>tid: 5</u></p>	<p>Debriefing</p>	<p>Har du eventuelle kommentarer og bemærkninger - eller er der emner, du ønsker at fortælle om?</p> <p>Tak for interviewet og din tid. Hvis du senere hen har nogle spørgsmål til interviewet eller projektet, må du endelig tage fat i mig.</p>	

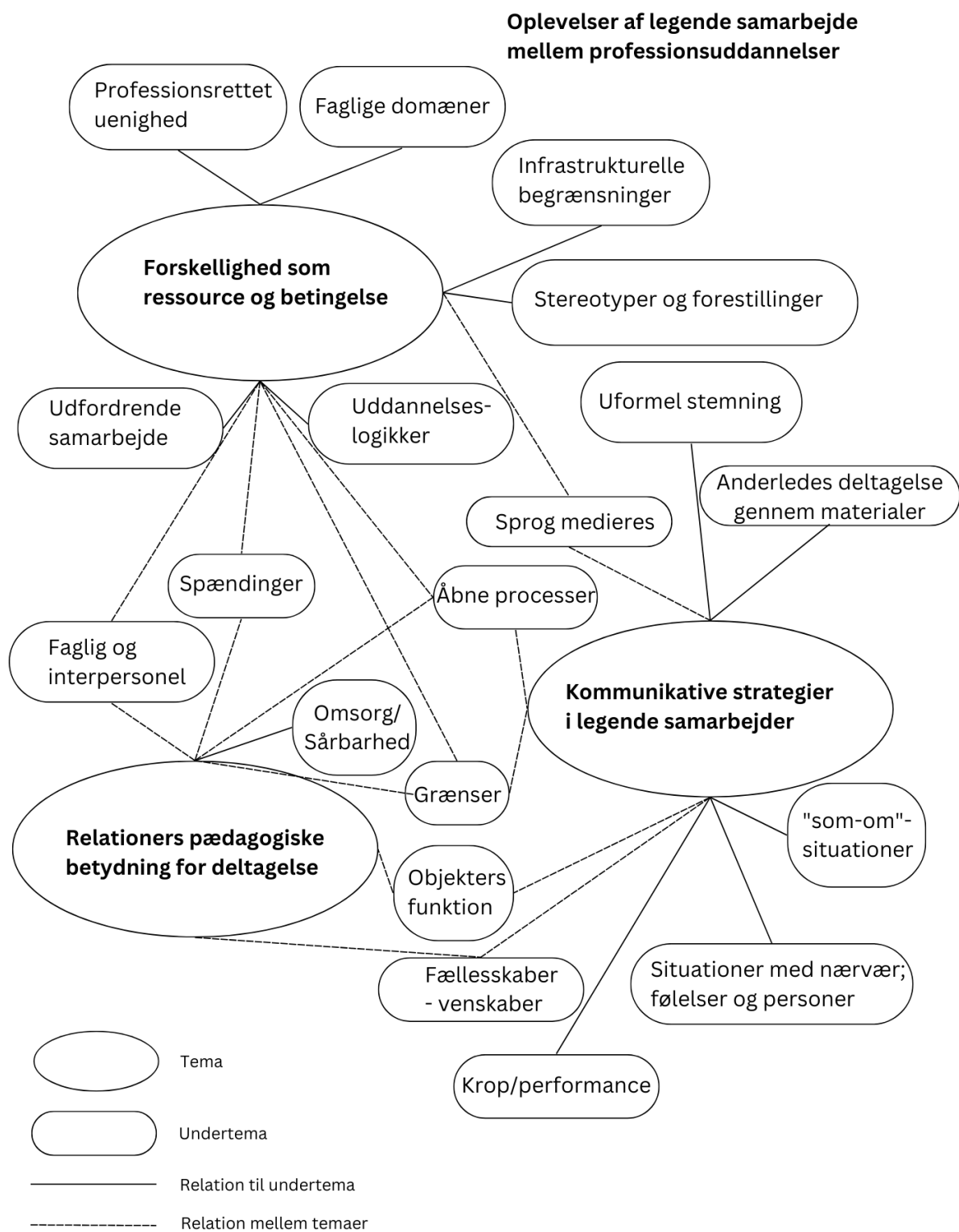
## Bilag 6: Eksempel på kodning

	X: Nej det er jo et skærp dilemma, at det ligger på andet semester, jeg når man tænker <b>tværprofessionelt</b> , hvad forventer man så af <b>professionsviden og professionsidentitet</b> ? Den er der jo ikke eller er begrænset, ikke.		K1. Uddannelsesplanlægning/-strukturer udfordrer tværprofessionelle muligheder.
<b>Forfatter</b>	Y: Jamen, det tror jeg var synligt på flere hold.		K2. Professionstuderende har ikke udviklet professionskarakteristika.
<b>Forfatter</b>	X: Nej nej.		
<b>Forfatter</b>	Y: Og det var meget tydeligt, og det sagde de jo også selv, og der var rigtig mange af de lærerstuderende, der meget fint formulerede, at de måske identificerede sig mere med pædagogerne fordi de selv havde været pædagogmedhjælper eller vikar i en institution, <b>men de havde ikke været ude i den anden praksis</b> .		K3. Betyvning af begrænset praksisindsaab/-erfaring i tværprofessionel uddannelse.
<b>Forfatter</b>	X: Jeg mindes også, det var til sidst, <b>at vi åbnede lidt op for de processer</b> .		K4. Underviserens rolle i at facilitere undersøgende processer.
<b>Forfatter</b>	Y: Ja.		
<b>Forfatter</b>	X: Det ville sikkert være godt.		
<b>Forfatter</b>	Y: Yes, men nu skal jeg lige prøve, jeg sidder bare og bigger...		
<b>Forfatter</b>	X: Du har lige talt om de værdier, altså dine egne værdier, i forhold til legende tilgange, sådan som de var eller er kommet til udtryk som fx <b>det eksperimenterende, at turde være i nogle åbne processer, hvor der ikke er fokus på fejl eller mål som sådan, men hvor man godt bare kan være i processen</b> og det synes jeg kunne være ret spændende at høre mere om. Og hvordan du oplevede eller så de studerende i forløbet. Var der nogle andre former for legene processer, du lagde mærke til?		K5. Perspektiver på legende tilgange som eksperimenterende, trygge og åbne læreprocesser.
<b>Forfatter</b>	Y: Jamen, det var meget forskelligt, jeg tænker også på vores <b>outcome</b> var afhængigt af eller blev affedt af, hvilke rammer vi endte med at give dem, som jo sikkert også har set <b>det forskelligt ud på holdene</b> , men jeg synes faktisk, der var mange af dem, som <b>netop tog det her til sig og på laveste deres egne fortolkninger af opgaven</b> , på nu harde fæet, og jeg kan også huske, der var en gruppe, som vi havde, der var et andet sted. Respekt for dem, fordi hver gang vi havde en ide om hvordan de skulle gøre det her og hver gang vi kom hen og forsøgte at få dem til at <b>klippe-klippe, så de fik an computeren, som vi ikke opfatter som klassisk leg</b> . Det kan man også diskutere, om det var, men vi havde jo sagt: så laver vi noget og de valgte jo at stille sig op og lave en leg, hvor man skal vælge noget hver især. <b>Vi legede alle i fællesskab, så i sidste ende var det egentlig dem, der lavede den mest legene præsentation</b> , hvor vi alle sammen blev sat til at gøre noget, men jeg kunne mærke både mig og [den anden underviser] var sådan: hvad, oh, skal I ikke i gang? <b>Og vi ville se dem med limstifter og noget klippe-klippe-papir, men det var jo en fin fortolkning</b> . Det var måske ikke så eksperimenterende, som vi havde tænkt, men jeg synes, der var rum for det, men jeg synes også tidsrammen gjorde noget. Det var meget sjovt, fordi mange af dem var meget glade for <b>åbendvalgsmetoden</b> , som de talte om: "Gud, det var mega-fedt at sidde der", men <b>det kan godt være svært med leg på tid og kommando</b> og siger: "Så er det nu, I gør det ikke!"		K6. Rammerne for det didaktiske design betingede de studerendes deltagelse. K7. Det didaktiske design udviklede sig forskelligt - samme afsæt og forskellige processer. K8. Frihed til selv at bestemme er didaktisk meningsfuldt. K9. Underviserens forståelse af legende tilgange som kreative og kropslige processer. K10. Legeforståelse mere analog end digital. K11. Den gode proces inkluderer et legende fællesskab. K12. <b>Efterfølgende</b> af leg præger didaktisk praksis. K13. Det eksperimenterende legerspektiv er centralt. K14. Didaktisk struktur (uddannelse) vs. legende åbenhed (leg)

## Bilag 7: Data display: Oversigt over afhandlingens empiriske materiale

Navn	Studie 1	Studie 2	Studie 3
	Legende tværprofessionelt undervisningsforløb	Tværprofessionelt legelaboratorium (BA-Lab)	Refleksionsværksteder og kontekstafprøvninger
Iteration 1	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>12 interviews</li> <li>3 deltagende observationer</li> <li>6 designværksteder</li> <li>3 designeksperimenter (3 x 6 timer)</li> <li>79 skriftlige deltagerrefleksioner</li> <li>Observationer og feltnoter</li> <li>2 evalueringsskæmder</li> </ul>	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 deltagende observationer</li> <li>2 designværksteder</li> <li>3 designeksperimenter (3 x 2 timer) m. visuel dokumentation af processer/produkter samt observationer og feltnoter</li> <li>1 evalueringsskæmde</li> <li>6 skriftlige refleksioner</li> </ul>	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 intervention (2 timer) m. observation og feltnoter</li> <li>Visuel dokumentation af aktiviteter/ processer/produkter</li> </ul> <p>Kontekst: Designeksperiment v. internationalt universitet i foråret 2022</p>
Iteration 2	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4 designværksteder</li> <li>5 interviews</li> <li>4 designeksperimenter (4 x 6 timer)</li> <li>179 skriftlige refleksioner</li> <li>Observationer og feltnoter</li> <li>Visuel dokumentation af processer/produkter</li> </ul>	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 designværksteder</li> <li>1 evalueringsskæmde</li> <li>3 designeksperimenter (3 x 2 timer) m. visuel dokumentation af processer/produkter samt observationer og feltnoter</li> <li>2 refleksionsværksteder m. studerende</li> <li>14 skriftlige refleksioner</li> </ul>	<p>Empiri</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 designeksperimenter (å tre timer) m. observation og feltnoter</li> <li>10 skriftlige refleksioner</li> <li>Visuel dokumentation af aktiviteter/ processer/produkter</li> </ul> <p>Kontekst: 2 designeksperimenter ved lokal professionshøjskole i sommeren 2022.</p>
Iteration 3	X	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 designværksteder</li> <li>1 evalueringsskæmde</li> <li>3 designeksperimenter (3 x 2 timer) m. visuel dokumentation af processer/produkter samt observationer og feltnoter</li> <li>10 skriftlige refleksioner</li> </ul>	<p>Empiri:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 designeksperimenter (å 2 timer) m. observation og feltnoter; 1 designeksperiment (1 time)</li> <li>Visuel dokumentation af aktiviteter/ processer/produkter</li> <li>105 skriftlige refleksioner</li> </ul> <p>Kontekst: 2 designeksperimenter v. internationalt universitet i efteråret 2022; 1 designeksperiment ved nationalt universitet i efteråret 2022</p>

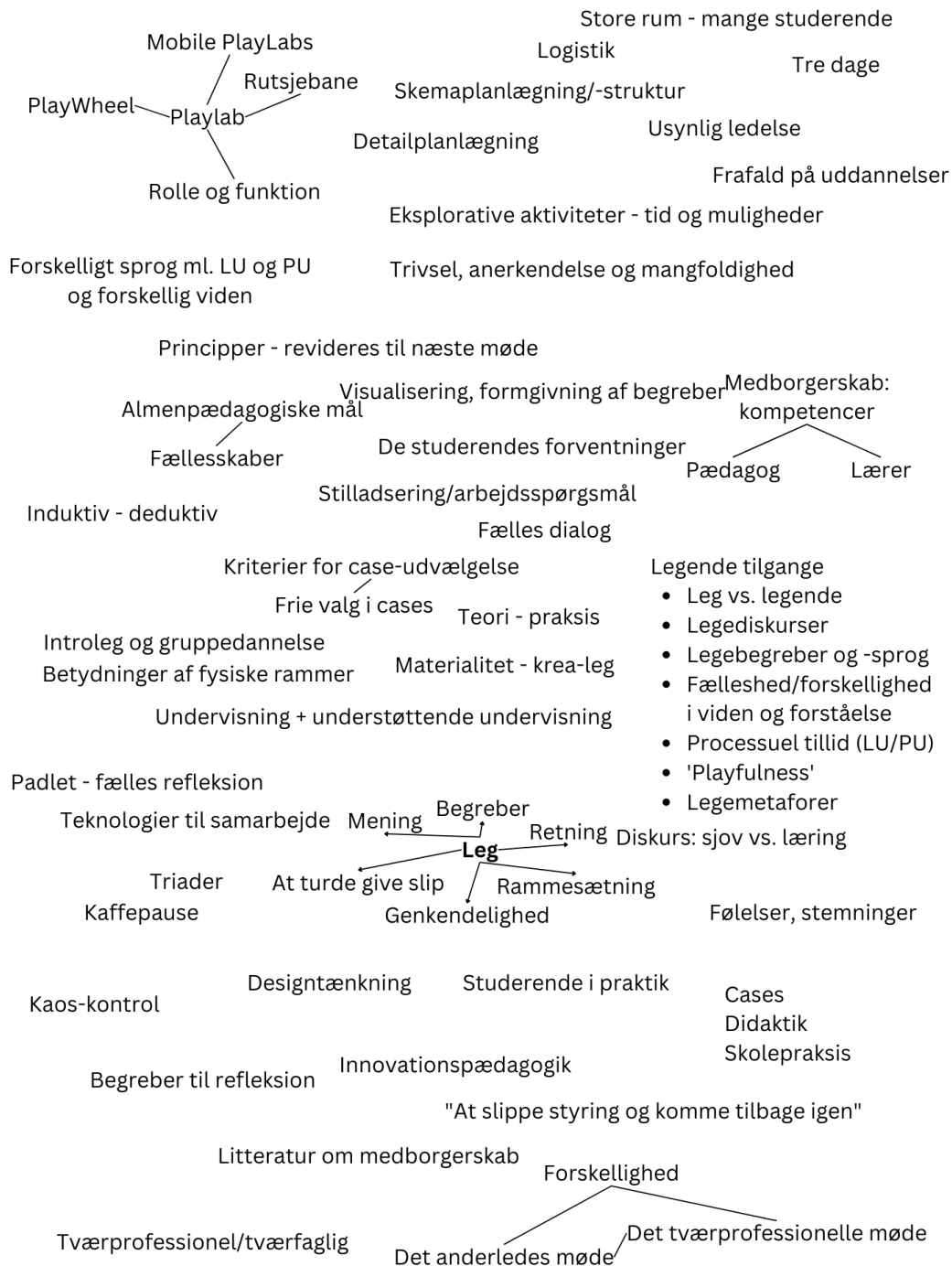
## Bilag 8: Eksempel på tematisk kort



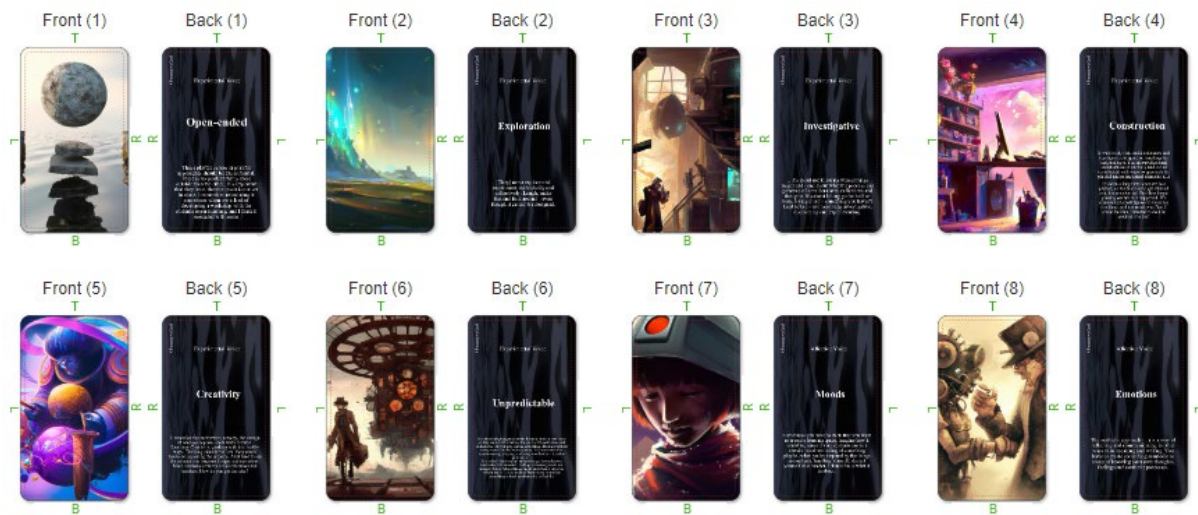


# Bilag 9: Eksempel på situationskort

TUF. Designværksted 1. 8.9.2020.

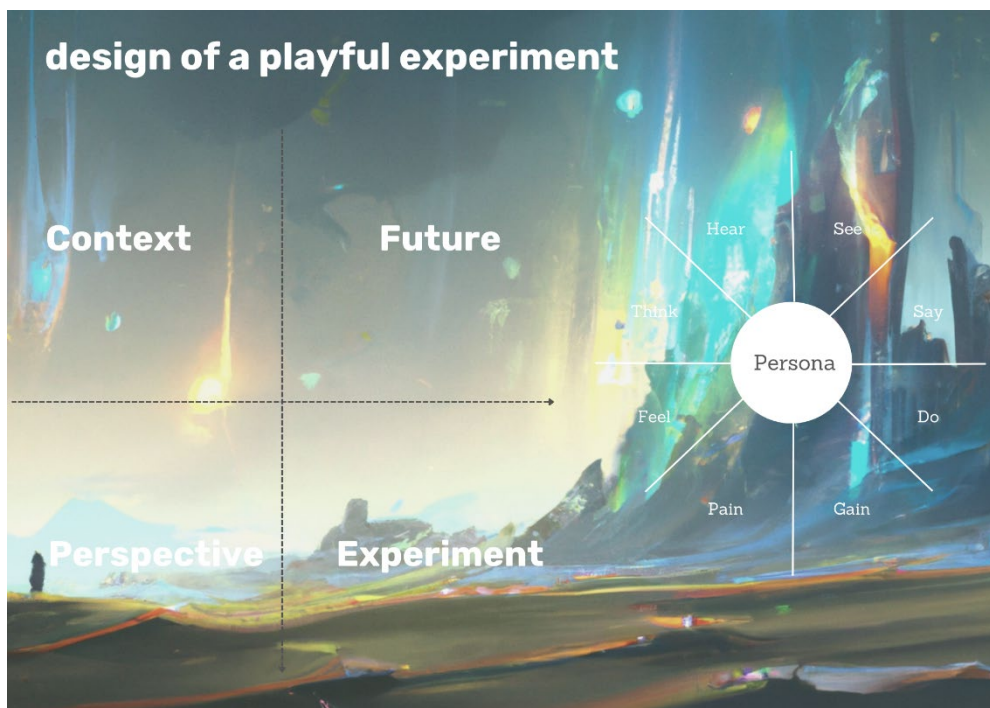


## Bilag 10: Visuel dokumentation af designkort og -spil



Note: Forside/bagside af udvalgte designkort

##



Note: Forside af 'spilplade'

##

## play modes

### TAROT JAM #1

#### *Invocation / Future Telling*

- Ask a (design) question.
- Shuffle Cards - Ask for Guidance.
- Lay out a card spread of 3-5 cards.
- Explore and discuss the spread - and answer your question.

### RAPID FUTURE JAM #2

#### *Individual Design, Collective Thought*

- Ask a (design) question.
- Shuffle Cards.
- Draw 1 future, 1 context and 1 perspective card.
- Design a tentative playful experiment.
- Please repeat this as needed.
- Empathy mapping.
- Redesign - and vote together for intervention experiment.

### COLLECTIVE PLAY JAM #3

#### *Shared Design Process*

- Ask a (design) question.
- Shuffle Deck.
- Draw cards: 2 future, 2 context and 2 perspective cards.
  - Discuss and decide on each.
- Co-design of a playful experiment.
- Empathy mapping.
- Redesign.

## describe / sketch

- 1) What is the experiment about?
- 2) What does your persona experience in the experiment?

Note: Bagside af 'spilplade'

## Bilag 11: Oversigt over didaktiske design og eksperimenter (studie 1)

Studie	Legende tværprofessionelt undervisningsforløb (2020-21)	
Iterationer	Didaktisk design → Legeeksperimenter	Udvikling af legeformater
1 (2020)	<p>Didaktisk design 1:</p> <p>(1) Aktivitet og gruppedannelse med kropslige lege</p> <p>(2) Oplæg om forløbsramme</p> <p>(3) Kollaborativt arbejde om forløbscases i tværprofessionelle studiegrupper</p> <p>(4) Individuel tænkeskrivning og kollaborativ idéudvikling</p>	<p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p> <p>Legeformat #9 Stilistisk design</p>
	<p>Didaktisk design 2:</p> <p>(1) Oplæg om samskabelse og design samt PlayWheel som planlægnings- og refleksionsværktøj</p> <p>(2) Eksperiment med mashup. Kollaborativ undersøgelse af designløsninger i tværprofessionelle studiegrupper</p> <p>(3) Eksperiment med moodboards. Legeværksted om at konceptualisere et løsningsforslag gennem materialer og medier</p> <p>(4) Peer-review af løsningsforslag</p> <p>(5) Redesign af løsningsforslag</p> <p>(6) Formidling af løsningsforslag som pædagogisk format</p>	
	<p>Didaktisk design 3:</p> <p>(1) Opsamling på og dialog om tværprofessionelle samarbejde i uddannelse ift. leg og medborgerskab: Gruppedialoger og plenumdialoger</p> <p>(2) Eksperiment med refleksionstekster</p> <p>(3) Forløbsevaluering</p>	
2 (2021)	<p>Didaktisk design 1:</p> <p>(1) Korte faglige oplæg om 1) tværprofessionelt samarbejde i uddannelse og praksis, 2) medborgerskab i fag og skole samt 3) leg og legende processer i pædagogik og didaktik</p> <p>(2) Eksperiment med Bento-æsker. Forforståelsesøvelse som konstruktions- og dialogleg</p>	<p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder</p>
	<p>Didaktisk design 2:</p> <p>(1) Dialoger i tværprofessionelle studiegrupper om tematikker og perspektiver i fiktionscasen relateret til tværprofessionalisme og medborgerskab</p> <p>(2) Eksperiment med dramatiske monologer: to performative aktiviteter om professionel identitet, stereotyper og rolleforståelser</p> <p>(3) Kollaborativt studiegruppearbejde om handlemuligheder og designløsninger</p> <p>(4) Eksperiment med moodboards som kollaborative visualiseringer og udtryk</p>	<p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p> <p>Legeformat #7 Performative professioner - Enactment af forestillinger og stereotyper</p>
	<p>Didaktisk design 3:</p> <p>(1) Poster-præsentationer af designløsninger og 'femisering'</p> <p>(2) Refleksioner over casens tematikker, problemstillinger og perspektiver gennem præsentation af moodboards, analyser og bud på handlemuligheder</p> <p>(3) Eksperiment med refleksionstekster om oplevelser med tværprofessionelt og legende samarbejde på tværs af uddannelser</p>	

## Bilag 12: Oversigt over didaktiske design og eksperimenter (studie 2)

Studie	BA-Lab (2021-23)	
Iterationer	Didaktisk design → Legeeksperimenter	Udvikling af legeformater
1 (2021)	<p>It-didaktisk design 1: Leg med BA-projekter</p> <p>(1) Eksperiment med hverdagsobjekter                      (2) Oplæg om legeforskning                      (3) Legende vejledningsprocesser                      (4) Tværprofessionel vejledning                      (5) Kollaborative refleksioner og refleksionstekster</p>	<p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p>
	<p>It-didaktisk design 2: Leg med BA-projekter</p> <p>(1) Oplæg om leg, stemninger og undersøgelser                      (2) Legende vejledningsprocesser                      (3) Tværprofessionel vejledning                      (4) Kollaborative refleksioner og refleksionstekster</p>	<p>Legeformat #9 Stilistisk design</p>
	<p>It-didaktisk design 3: Leg med empiri</p> <p>(1) Analysestrategier i BA-projekter                      (2) Eksperiment med empiriske moodboards. Empiri-mapping i Padlet                      (3) Tværgående empiri-jam i Padlet                      (4) Fælles refleksion og spørgsmål</p>	
2 (2021)	<p>Didaktisk design 1: Leg med problemstilling</p> <p>(1) Oplæg om BA-Lab og legende samarbejdsformer                      (2) Eksperiment med mashup til undersøgelse af BA-projekt                      (3) Eksperiment med moodboards - symbolske repræsentationer af BA-projekter                      (4) Videndeling + tværprofessionel peer-feedback samt individuel refleksionsskrivning                      (5) Fælles refleksion og spørgsmål</p>	<p>Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog</p> <p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder</p>
	<p>Didaktisk design 2: Leg med metode</p> <p>(1) Oplæg om legende metodeperspektiver                      (2) Eksperiment med kritik af metodevalg                      (3) Oplæg om kunstbaserede metoder                      (4) Eksperiment med fotoeliciterede interviews                      (5) Eksperiment med poetiske rekonstruktioner                      (6) Eksperiment med refleksionsskrivning</p>	<p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p> <p>Legeformat #7 Performative professioner - Enactment af forestillinger og stereotyper</p>
	<p>Didaktisk design 3: Leg med empiri</p> <p>(1) Oplæg om kvalitativt arbejde med empiri                      (2) Aktivitet med kollaborativ kodning og transformationer af empiri                      (3) Eksperiment med rolleleg. Enactment af empiri.                      (4) Eksperiment med refleksionstekster. Tematisk kodning og memo-skrivning.                      (5) Eksperiment med moodboards som konstruktionsleg - remedieringer af empiri.</p>	<p>Legeformat #8 Fotoeliciterede interviews og poetiske rekonstruktioner</p>
3 (2022)	<p>Didaktisk design 1: Leg med problemstilling</p> <p>(1) Oplæg om BA-Lab og legende samarbejdsformer                      (2) Eksperiment med mashup til undersøgelse af BA-projekt                      (3) Eksperiment med moodboards - symbolske repræsentationer af BA-projekter</p>	<p>Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog</p>

	<p>(4) Videndeling + tværprofessionel peer-feedback samt individuel refleksionskrivning  (5) Fælles refleksion og spørgsmål</p>	<p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p>
	<p>Didaktisk design 2: Leg med metode  (1) Oplæg om samskabelse  (2) Aktivitet: Dark Side  (3) Eksperiment med fotoeliciterede interviews  (4) Eksperiment med poetiske rekonstruktioner  (5) Oplæg om Kunst og Metode  (6) Eksperiment med rolle-/fantasileg. Slapafogfå12.dk  (7) Eksperiment med refleksionstekster</p>	<p>Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder   Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner   Legeformat #7 Performative professioner - Enactment af forestillinger og stereotyper</p>
	<p>Didaktisk design 3: Leg med empiri  (1) Oplæg om begreber og tilgange til empiri  (2) Aktivitet med kollaborativ kodning og transformationer af empiri  (3) Eksperiment med rolleleg. Enactment af empiri.  (4) Eksperiment med refleksionstekster. Memo-skrivning og poetiske virkemidler.  (5) Eksperiment med moodboards som konstruktionsleg - remedieringer af empiri.</p>	<p>Legeformat #8 Fotoeliciterede interviews og poetiske rekonstruktioner</p>

## Bilag 13: Oversigt over komparative designeksperimenter (studie 3)

Studie 3	Komparative designeksperimenter (2022)	
Iterationer	Legeeksperimenter	Udvikling af legeformater
1 (2022)	<p>Intervention 1:</p> <p>Udvikling af sprog for legende videregående uddannelse gennem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eksperiment med co-design af sprog</li> <li>2. Eksperiment med Bento-æsker som konstruktionsleg</li> </ol>	<p>Legeformat #3 Bento-æsker - og leg med stereotyper og forskelligheder</p> <p>Legeformat #9 Stilistisk design</p>
2 (2022)	<p>Intervention 2:</p> <p>Refleksionsværksteder med praksiseksperter om at kritisere/udvide projektets analyser samt teste og kvalificere legeeksperimenter:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eksperiment med kollektivt mashup om legeforståelser i legende videregående uddannelse</li> <li>2. Eksperiment med samskabelse af legende undervisning (co-design)</li> <li>3. Eksperiment med skriftlige designrefleksioner</li> </ol>	<p>Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog</p> <p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #4 Wonderspace - Kollaborative perspektiver på nutid og fremtid</p>
	<p>Intervention 3:</p> <p>Refleksionsværksteder med praksiseksperter om at kritisere/udvide projektets analyser samt teste og kvalificere legeeksperimenter:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eksperiment med symbolske konstruktioner af viden (moodboards)</li> <li>2. Eksperiment med gulvbaserede og symbolske udforskninger af legende videregående uddannelse (wonderspace)</li> <li>3. Eksperiment med samskabelse af legende undervisning (co-design)</li> </ol>	<p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p> <p>Legeformat #6 Co-design af legeeksperimenter</p>
3 (2022)	<p>Intervention 4:</p> <p>Refleksionsværksteder med undervisere ved et internationalt universitet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eksperiment med at skabe sprog for legende videregående uddannelse (stilistisk design)</li> <li>2. Eksperiment med symbolske konstruktioner af viden (moodboards)</li> <li>3. Eksperiment med gulvbaserede og symbolske udforskninger af legende videregående uddannelse (wonderspace)</li> </ol>	<p>Legeformat #1 Mashup - co-design af fælles sprog</p> <p>Legeformat #2 Moodboards - Symbolske repræsentationer og konstruktioner</p> <p>Legeformat #4 Wonderspace - Kollaborative perspektiver på nutid og fremtid</p>
	<p>Intervention 5:</p> <p>Dobbelt designeksperiment med studerende ved et nationalt universitet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eksperimenter med refleksionstekster og poetiske refleksioner</li> </ol>	<p>Legeformat #5 Poetiske undersøgelser og refleksioner</p>
	<p>Intervention 6:</p> <p>Refleksionsværksteder med undervisere ved et internationalt universitet:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Eksperiment med at skabe sprog for legende videregående uddannelse (stilistisk design)</li> <li>5. Eksperiment med symbolske konstruktioner af viden (moodboards)</li> <li>6. Eksperiment med samskabelse af legende undervisning (co-design)</li> <li>7. Eksperiment med poetiske refleksioner</li> </ol>	<p>Legeformat #6 Co-design af legeeksperimenter</p>

