



MUNIB KARDASEVIC
REBECCA SØRENSEN

KANDIDATSPECIALE

LEGENDE TILGANGE TIL LÆRING I PRAKSIS

ET KVALITATIVT STUDIE AF PROJEKTDELTAGERNES ANVENDELSE AF
LEGENDE TILGANGE TIL LÆRING I PLAYFUL LEARNING-PROGRAMMET
OG DESIGN AF ET REDSKAB TIL UDVIKLING AF FÆLLES REPERTOIRE

VEJLEDER:
THORKILD HANGHØJ

ANTAL ANSLAG:
237041

MAJ 2023



IT, LÆRING OG
ORGANISATORISK
OMSTILLING

AALBORG UNIVERSITET, KBH

Abstract

This thesis presents the findings of a qualitative study conducted with teachers and educators participating in the Danish Playful Learning-Programme (P+L). Through Design Thinking as a mode of Inquiry, this study explores how participants in P+L perceive and utilize playful approaches to learning in their teaching practices. Furthermore, this research designs a tool that contributes to facilitate the development of a shared repertoire among the participants, in relation to playful approaches to learning.

The thesis' empiric material consists of semi-structured interviews with participants in P+L. The analysis is based on three themes derived from a template analysis: i) the understanding of playful approaches in a community of practice, ii) playful approaches in practice, and iii) sensemaking in the process of transformation. These themes are collectively analyzed with perspectives from Etienne Wenger, Brian Sutton-Smith and Karl E. Weick, and serve as the basis for formulating design principles.

Among the key findings, we find that participants in P+L actively schedule playful learning, however, encounter challenges when it comes to capacity building. The findings highlight the importance of having a nuanced understanding of playful approaches alongside a shared repertoire, as well as common reference points which can support playful approaches. These factors are crucial for not only implementing playful approaches in participants' own practice, but also for disseminating and improving such approaches. Additionally, these factors are identified as key factors in achieving long-lasting transformation and educational development. The design principles are applied pragmatically in designing an online portal that aims to facilitate ongoing professional development and the expansion of the participants' shared repertoire regarding playful approaches to learning.

We find limitations in the findings, concerning the amount of interviews and the local context. We argue that the study therefore has limited applicability for generalizing but might be applied in similar contexts concerning educational development and implementing new approaches.

Keywords:

Playful Learning, Community of Practice, Sensemaking in organizations, Education, School, Transformational Process, Design Thinking, Playful Approach to Learning, Shared Repertoire

Indholdsfortegnelse

1. Læsevejledning	6
2. Indledning	7
3. Problemformulering	9
3.1. Undersøgelsesspørgsmål	9
4. State of the art	10
4.1. I og om P+L-programmet	10
4.2. Forskning udefra	11
4.3. Opsamling	13
5. Kontekst	13
5.1. Playful Learning	13
5.1.1. Organisationsdiagram	14
5.1.2. Playbooks	15
5.1.3. P+L's didaktiske grundlag	16
6. Videnskabsteori	16
6.1. Hermeneutikken	17
6.1.1. Forforståelse forud for undersøgelsen	17
6.2. Pragmatismen	18
7. Proces for undersøgelsen	20
8. Design Thinking som overordnet metodisk ramme	21
8.1. Design Thinking som Inquiry	22
9. Designmetode	23
9.1. Abduktiv tænkning: Skab mening i komplekse situationer	24
9.2. Prototyping/modeling	24
9.3. Designprincipper	25
10. Kvalitative metoder	27
10.1. Halvstruktureret livsverdensinterview	27
10.2. Interviewguide	28
10.3. Online interview	30
11. Data og opbevaring	30
11.1. Beskrivelse af data	30
11.2. Samtykke og dataopbevaring	32
12. Databearbejdning	32
12.1. Transskribering	32
12.2. Template Analysis	32
13. Teori	35
13.1. Legeteori	36
13.2. Teori om praksisfællesskaber	37
13.2.1. Mening	38

13.2.2. Et nyt perspektiv på praksisfællesskaber	39
13.3. Organisationsteori	40
13.3.1. Meningsskabelse i organisationer	40
14. Begrebsoverlap	41
15. Analyse	42
15.1. Tema 1: Hvorfor “det legende”?	43
15.1.1. Tema 1, delkonklusion	50
15.2. Tema 2: Fra det legendes hvorfor til hvordan	52
15.2.1. Tema 2, delkonklusion	68
15.3. Tema 3: At skabe mening i en forandringsproces	69
15.3.1 Tema 3, delkonklusion	78
16. Opsamling af designprincipper	79
17. Designproces	81
17.1. Idégenerering	81
17.2. Prototypen: “Playful Learninverse”	85
17.2.1. Forside	86
17.2.2. Katalog	86
17.2.3. Værktøj/forløb	87
17.2.4. Legende historier	88
17.2.5. Ugens udfordring + deltag	89
18. Afprøvning	90
19. Diskussion	90
19.1. Sammenfatning af tema 1, 2 & 3	90
19.2. Prototype: “Playful Learniverse”	94
19.3. Designprincipper	95
19.4. Design Thinking	96
19.5. Playful Learnings egne didaktiske principper	97
19.6. Refleksion over metodevalg	99
19.7. Refleksion over teori	102
19.7.1. Legeteori	102
19.7.2. Teori om praksisfællesskaber	103
19.7.3. Meningsskabelse i organisationer	103
20. Ny forforståelse og vores rolle i undersøgelsen	104
21. Konklusion	106
22. Litteraturliste	108

Der skal lyde en stor tak til Playful Learning-programmet for samarbejdet.
En tak til alle de projektdeltagere, som har stillet op til interviews. Uden dem, var dette speciale ikke muligt.
Og tak til vores vejleder, Thorkild Hanghøj, for sparring undervejs.

1. Læsevejledning

Her følger en læsevejledning for specialet, der skaber overblik over specialets forskellige dele.

Indledning, problemformulering, State of the Art og kontekst introducerer den valgte case og kontekst og præciserer hvordan denne undersøgelse placerer sig i forskningsområdet og hvorfor.

I næste del introduceres undersøgelsens **videnskabsteoretiske afsæt** som er en kombination af hermeneutikken og pragmatismen.

Dernæst præsenteres undersøgelsens **proces** og **ramme**, der består i Design Thinking som undersøgelsesform. I den forbindelse redegøres for en række begreber, bl.a. designprincipper.

Undersøgelsens metode for dataindsamling er **kvalitative interviews** og denne metode beskrives, hvorefter undersøgelsens **databearbejdning** beskrives med Template Analysis.

Den **teoretiske ramme** for undersøgelsen tager udgangspunkt i legeteori, praksisfællesskaber og meningsdannelse, hvilket der ligeledes redegøres for, for at give en forståelse for undersøgelsens **analyse**.

Analysen er delt i tre temaer, og hver af disse temaer slutter med hhv. **delkonklusion** og handlingsanvisende **designprincip**. På baggrund af dette samles der op på de tre designprincipper, og designprocessens **idégenerering** dokumenteres. Dette for at synliggøre hvordan der skabes en **prototype**, som ligeledes præsenteres.

I sidste del af specialet er undersøgelsens **diskussion**, der starter med en sammenfatning af analysens tre temaer samt en diskussion og refleksion over undersøgelsen i forhold til bl.a. undersøgelsens fund, metodevalg og teoretiske afsæt. På baggrund af dette er til sidst undersøgelsens **konklusion**.

2. Indledning

“Undervisning udvikles bedst der, hvor den skal fungere og med dem, den skal fungere med. Det betyder, at legende tilgange til undervisning får mange forskellige udtryk og forudsætter diversitet og rummelighed i forståelser og tilgange. Og denne åbenhed og rummelighed i forståelsen af, hvad en legende tilgang til læring kan være, kan være udfordrende at arbejde med.” (Playful Learning, 2020).

Leg. Legende tilgange. Legende tilgange til læring. Hvad er det egentlig, der tales om? Overordnet set bliver begrebet leg for mange i disse år svaret på, hvordan vi håndterer de udfordringer, der er omkring pædagogik og uddannelse - nu og i fremtiden (Knudsen et al., 2023). Når man arbejder med uddannelse, bliver man vant til at forskellige pædagogiske modebølger skyller ind over det pædagogiske landskab - det ene koncept tager over efter det andet. Flipped Classroom, PALS, Cooperative Learning osv., hvor nogle holder længere ved end andre, altid ud fra en ambition om at gøre skole og uddannelse bedre (Grynberg, 2019). Spørgsmålet er så, om leg er en ny modebølge. I hvert kom et samarbejde mellem landets seks professionshøjskoler og LEGO-fonden til verden i 2018 med en vision om at styrke legende tilgange og lysten til at lære: Playful Learning (P+L) (Playful Learning DK, n.d.). P+L's ambition er ikke at være et legekoncept og tilsyneladende heller ikke at være en pædagogisk modebølge. Her handler det ikke om lege koncepter, men om legende tilgange. Og i P+L vil man ændre hele tilgangen til pædagogik og didaktik i Danmark: *“Det er en kæmpe ambition at gå i kast med at ændre hele tilgangen til pædagogik og didaktik i et land. Og det er i virkeligheden det, som professionshøjskolerne og LEGO Fonden har sat sig for.”* lød det i 2019, i P+L-programmets første podcast afsnit (Playful Learning, 2020: 03.09-03.30).

Et naturligt spørgsmål er så. Hvordan? Særligt fordi man i P+L ikke vil implementere et koncept: *“I Playful Learning-programmet arbejder vi ikke med et bestemt koncept eller en særlig one size fits all metode, som vi forsøger at udbrede eller implementere. Vi tror på, at når vi gerne vil lykkes med at give mere albuerum til legende tilgange, til børns udvikling og læring, så må vi investere i en fælles udviklingsramme. Fremfor at determinere på forhånd fastlåste svar.”* (Playful Learning, 2021: 00.30-01.01). De store ambitioner vil mange med interesse i skole og uddannelse nok være enige i - at investere i en fælles udviklingsramme, at ville ændre og forbedre hele tilgangen til pædagogik og didaktik, og at ville udvikle undervisning dér hvor den fungerer. Men hvad vil det

sige at have en legende tilgang og at ændre hele tilgangen til pædagogik og didaktik? Med ordene *“denne åbenhed og rummelighed i forståelsen af, hvad en legende tilgang til læring kan være, kan være udfordrende at arbejde med”* italesættes denne udfordring. Spørgsmålet er så, hvordan denne udfordring imødegås. P+L blev iværksat i 2018 (Playful Learning DK, n.d.). Og i 2023, hvor flere og flere har købt ind på idéen om, hvordan leg og læring ikke er hinandens modsætninger (Knudsen et al., 2023), stiger nysgerrigheden. Hvordan er det, vi skal ændre tilgangen til pædagogik og didaktik i hele landet, og hvem skal gøre det? Det er op til projektdeltagerne i P+L-programmet at undersøge hvad og hvordan en legende tilgang ser ud. På projektets femte år er undersøgelsen af en legende tilgang stadig i gang og nysgerrigheden udefra bliver ikke mindre.

Den manglende præcisering og de udefrakommendes nysgerrighed er man i organisationen fuldt bevidst om: *“Jeg tror, de fleste har lyst til at sige: ”Sig nu, hvad det er Playful Learning er. Hvad er det, I sidder og gemmer på? Vær noget tydeligere, vær noget mere præcise”. Og jeg vil gerne medgive, at det kan vi godt være, og det kan vi blive, og det kommer vi også til at blive hen over de her år. Men der er helt sikkert også en sensitivitet fra maskinrummet, [...] der viser os, at man skal passe på, at man ikke går for langt.”* (Interview 4, programchef).

“Undervisning udvikles bedst der, hvor den skal fungere og med dem, den skal fungere med” (Playful Learning, 2020), stod der i det indledende citat. Og netop derfor vil vi i dette projekt undersøge, hvordan projektdeltagerne i P+L-programmet taler om og arbejder med legende tilgange i deres praksis.

Processen starter med en idé om, at vi på baggrund af observationer vil interviewe projektdeltagerne, og skabe en workshop hvor de mødes på tværs og får et fælles sprog om, hvad det er for en forandring, de egentlig er ved at skabe. Ambitionerne om forandringen er store: leg og læring går op i en højere enhed, der forenes og giver børn lyst til at lære. Så ved påbegyndelsen af vores projekt er vi egentlig ganske sikre på, at det mest af alt handler om at aktivere sproget, så andre kan få indsigt i, hvad det er for et “paradigmeskift”, der er ved at ske inden for dansk pædagogik og didaktik.

Men så tikker der mails ind i indbakken, og her følger et anonymiseret udsnit:

- *“Jeg har vist ikke så meget undervisning tilbage i dette semester, som jeg vil kalde playful”...*
- *“Den eneste dag i marts, jeg har undervisning, der passer til jeres projekt, er mandag”*
- *“Jeg har en oplagt dag på første semester den [dato] (beklager at det ikke er før)”*
- *“Da jeg primært har 9. klasse [...] så betyder det, at jeg ikke selv primært underviser med legende tilgange, indtil sommerferien, da eleverne skal forberede til eksamen”*
- *“Næste gang jeg skal lave legende tilgang i min undervisning bliver først [dato]”*

I de mailsvar ser vi ikke længere “bare” et forandringsprojekt, der skal forankres. Vi ser et behov for at konkretisere og synliggøre, hvad og hvordan legende tilgange tager sig ud i praksis, og hvordan det får sin berettigelse i undervisningen. Ikke bare for os andre, men også for projektdeltagerne i P+L. Derfor ønsker vi at designe et redskab, der understøtter projektdeltagernes udvikling og undersøgelse af legende tilgange, og i sidste ende kan understøtte en bæredygtig forandringsproces og på sigt være til gavn for andre end blot projektdeltagerne.

3. Problemformulering

Derfor lyder problemformuleringen for denne undersøgelse:

Hvordan opfatter og anvender P+L-programmets projektdeltagere legende tilgange til læring, og hvordan kan man på baggrund heraf designe et redskab, der kan bidrage til at udvikle projektdeltagernes fælles repertoire af legende tilgange i relation til deres praksis?

Til dette følger tre undersøgelsesspørgsmål, der tages udgangspunkt i for at rammesætte projektets undersøgelse. Undersøgelsesspørgsmålene lyder som følger:

3.1. Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan forstår projektdeltagerne i Playful Learning legende tilgange?
2. Hvordan omsættes legende tilgange til læring i praksis?
3. Hvordan skaber projektdeltager i Playful Learning mening i forandringsprocessen?

4. State of the art

Forud for undersøgelsen, har vi gennemgået den forskning, der er på området. Med henblik på at præsentere et billede af den forskningsinteresse der er, samt vise behovet for efterfølgende at placere denne undersøgelse i feltet. Først præsenteres dele af forskningen, der findes inden for rammerne af P+L-programmet, hvor begrebsbrugen nødvendigvis vil være mere intern. Herefter eksterne perspektiver på legende tilgange til læring. Med dette holdes et skarpt indefra- og udefra blik.

4.1. I og om P+L-programmet

Særligt i kraft af P+L-programmets egen forskningsenhed "Playful Learning Research Extension" er feltet, der specifikt handler om P+L, efterhånden et veletableret forskningsområde inden for rammerne af P+L, og dette ses i en bred vifte af Ph.d.-projekter, forskningsartikler og reviews. Her har vi kigget på nogle af de resultater og forholdt os til det som forskning, der har et blik indefra.

I P+L-programmets egen udgivelse, Playbook 2 (Lyager et al., 2021) fra 2021 undersøger forskningsleder, Helle Marie Skovbjerg 36 didaktiske designs - læringen og legekvaliteterne i disse (Skovbjerg, 2021). I mange af de didaktiske designs arbejder man med viden som noget, man handler sig til at erfare, og underviserne arbejder ud fra "hvad nu hvis" som en indgang til det legende i deres didaktiske design. Der fremsættes en række opmærksomhedspunkter, der tydeliggør et behov for at skabe sprog for og diskutere, hvad det legende og de legende kvaliteter i didaktiske design består af. Året efter, i 2022 udgives PlayBook 3, hvor Skovbjerg i samarbejde med Helle Hovgaard Jørgensen gennemgår 36 nye didaktiske designs (Skovbjerg & Jørgensen, 2022), hvor begrebet 'legekvaliteter' anvendes som en linse til at analysere de didaktiske design. Det viser sig at underviserne ikke er særligt bevidste om stemningsskifte, men arbejder med en vifte af legekvaliteter. Dertil findes i P+L Research Extension en artikel, der udvikler og undersøger begrebet "Legekvaliteter" (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Med begrebet ses for forskerne en mulighed for at spørge ind til legekvaliteter i eksisterende undervisning, og der argumenteres for at man kan bruge begrebet som designprincipper for fremtidens legende undervisning. Her kommer de

frem til, at det at udvikle og udføre legende tilgange i sin undervisning kræver et handlingsrepertoire, samt at man involverer sig kropsligt og sanseligt i situationerne sammen (ibid. I løbet af sommeren 2023 afsluttes ligeledes 12 Ph.D. projekter, der har været en del af P+L Research. Herunder Ph.D. afhandlingen: "Betydningen af fælles forståelse og sprog i tværprofessionelt samarbejde om udvikling af legende tilgange til læring og undervisning på pædagog- og læreruddannelsen." af Kim Holflod (UC Viden, 2023). Dette projekt er artikelbaseret, og vi har bl.a. kigget ind i artiklen: "Legende tværprofessionel uddannelse" (Holflod, 2023) der bl.a. viser hvordan det kræver profesisonel dømmekraft at vurdere hvornår og hvordan, der anvendes legende tilgange på uddannelsen (Holflod, 2023). Et review fra Playful Learning på pædagog- og læreruddannelsen i 2022, indikerer at forholdet mellem læringsmål og legende læring er vagt beskrevet, mens der i stedet er fokus på generiske kompetencer og motivation og at den teoretiske forankring af legende tilgange til læring synes at være tvetydig (Boysen et al., 2022).

Forskningen indenfor P+L viser et behov for at skabe sprog omkring hvad det legende i didaktiske design består af. At udvikle og udføre legende tilgange kræver handlingsrepertoire og professionel dømmekraft ift. at vurdere hvornår og hvordan. Slutteligt tydeliggøres det, at der i høj grad er fokus på generiske kompetencer og at forskningslitteratur i mindre grad har beskæftiget sig med forholdet mellem læringsmål og en legende tilgang.

4.2. Forskning udefra

Uden for rammerne af P+L-programmet undersøges både Playful Learning og legende tilgange generelt. Playful learning som internationalt begreb er et veletableret forskningsområde, men anvendes tilsyneladende ikke altid om helt det samme, hvorfor vi i højere grad går i dybden med dansk forskning.

Hanne Knudsen et al. har i en artikel fra 2023 undersøgt Playful Learning (Knudsen & Rasmussen, 2023), og argumenterer for, at det legende konstant åbner nye muligheder, og hindrer at undervisningen bliver rutinepræget og bundet af roller og erfaringen. Ligeledes præsenterer Niels Åkerstrøm Andersen, hvordan ledelser i dag er angste for, at organisationen skal stå i stampe, og her passer legen godt ind. For legen er altid i proces, aldrig fastlagt og kan anvendes til at optø

strukturer (Åkerstrøm Andersen, 2008).

I en forskningsartikel (Nørgaard et al., 2017) om legende tilgange på videregående uddannelser, konkluderes det ligeledes at for at studerende skal opfatte læring som værdifuld, så skal den også værdsættes af systemet (eksamen). I den nuværende videregående uddannelseskultur vil der altid være en spænding mellem systemets ønske om test og studerendes indre ønsker om at lære (Nørgaard et al., 2017). Her er systemet, i form af evalueringer, med til at skabe et paradoks, da evalueringer kan underminere fordelene ved legende tilgange for de studerende.

Ph.d. Lisa K. Forbes fra University of Colorado foretog i 2021 et fænomenologisk studie af "The Process of Play in Higher Education" (Forbes, 2021), hvor hun viser hvordan man i uddannelsesverden stræber efter tilgange, der øger studerende engagement og motivation, og alligevel er legen stadig en sjælden tilgang i uddannelse og fremstilles ofte som en praksis til et enkelt formål og ikke en underliggende filosofi eller tilgang. Undersøgelsen fremhæver potentialerne ved at anvende leg som en generel tilgang eller filosofi frem for en enkeltstående praksis i læreplanen (Forbes, 2021).

Rambøll Management Consulting er P+L-programmets samarbejdspartner (Lyager et al., 2021), og har i 2019 foretaget en baseline evaluering, og i 2022 udgivet en midtvejsevaluering (Rambøll, 2022). Evalueringen orienterer sig mod projektet P+L udvikling og viser bl.a. at P+L-programmet har medført positiv udvikling hos undervisere og i de studerendes engagement. Samtidig mærker de studerende umiddelbart ikke, at undervisning på pædagog- og læreruddannelse integrerer legende tilgange i højere grad end tilbage i 2019 (Rambøll, 2022).

Ovenstående viser at der er fordele ved en legende tilgang til læring, og viser ligesom tidligere P+L-programmets interne forskning, at tilgangen har potentialer, bl.a. når det kommer til de lærendes øgede motivation og engagement. Tilgangen anvendes dog i mindre grad som en underliggende filosofi, eventuelt på grund af den evaluering, systemet værdsætter. Studerende på lærer- og pædagoguddannelse ser ikke en entydig forskel fra før P+L. Der er samtidig også forskning, der organisatorisk og fagligt gør samme konklusion omkring det legende: at det legende aldrig er fastlagt.

4.3. Opsamling

Der er behov for at undersøge og afklare, hvordan legende tilgange kan forankres som en del af undervisningspraksis og tage højde for læringsmål og systemets krav. Der er desuden et behov for at skabe et fælles repertoire og diskutere, hvad det legende i didaktiske designs består af, foruden det fokus, der er på generiske kompetencer. Det kræver professionel dømmekraft at overveje hvornår og hvordan man bør eller kan anvende legende kompetencer, der mangler undersøgelser af hvordan dette opnås.

Ud fra ovenstående søger vi, med et udefrakommende perspektiv, at klarlægge, hvordan der bliver talt om det legende blandt projektdeltagerne i P+L-programmet samt fastlægge hvordan det legende anvendes i en undervisningssammenhæng. Vores forskning skal bidrage til at projektdeltagerne i fællesskab får metoder til at udvikle et repertoire, der understøtter at det legende i mindre grad er flygtigt og i konstant udvikling og i højere grad er til at udbrede og anvende som tilgang i sin undervisning generelt, og udvikler sit blik for hvornår og hvordan det legende giver mening.

Vi ser et behov for, at vi ser på P+L-programmet udefra, og bidrager med et perspektiv på, hvordan en legende tilgang til læring kan forankres i uddannelses- og skoleudvikling.

5. Kontekst

5.1. Playful Learning

Playful Learning (P+L) blev iværksat i 2018 og er et samarbejde mellem LEGO-fonden og landets professionshøjskoler, der med sine projekter skal danne et nationalt “udviklingsfællesskab”, som er med til at udvikle og fremme en legende tilgang til børns læring og udvikling (Playful Learning, 2023). “Legende tilgange” og “leg” er ikke det samme i P+L-programmet. Legende tilgange handler om de kvaliteter, man kan lade sig inspirere af fra legen som fænomen (Interview 4, programchef). I 2022 fik Playful Learning en ny bevilling fra LEGO-fonden, der forlængede programmet med fire år, således at det på nuværende tidspunkt løber frem til år 2026 (Playful Learning, 2023).

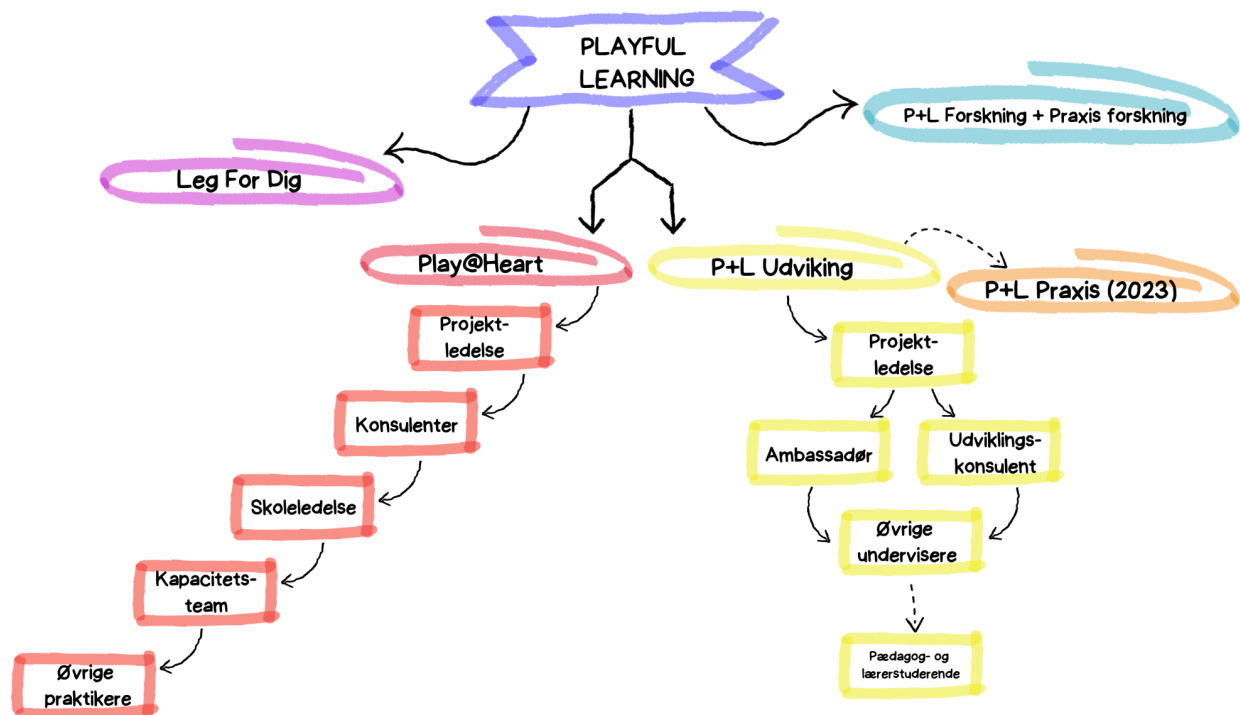
P+L er et såkaldt program, idet der er flere projekter under den fælles paraply: 'Playful Learning', der med sine projekter beskæftiger sig med pædagog- og læreruddannelsen og praksis. Til P+L's årlige arrangement, som samler alle projektdeltagere, deltager cirka 500 projektdeltagere fra hele Danmark. Projekterne, som er under den fælles paraply er:

- **“Leg for dig”** - der beskæftiger sig med videreuddannelsesforløb af pædagogisk personale.
- **“P+L Praxis”** (tidligere **P+L Udvikling**) - der førhen beskæftigede sig med pædagog- og læreruddannelsen, og nu, i samarbejde med pædagog- og læreruddannelsen og eftervidereuddannelsen, skal udvikle legende tilgange i dagtilbud og skoler.
- **“Play@Heart”** - der udvikler legende tilgange til teknologiforståelse i folkeskolen.
- **“P+L Forskning”** og **“P+L Praxis forskning”** der skaber ny viden om en legende tilgang til pædagogik, didaktik og læring.

5.1.1. Organisationsdiagram

Nedenfor ses en model (Figur 1) der viser en del af aktørkæden i P+L.

I P+L har man et nationalt programledelsessekretariat og en programledelse, der koordinerer programmet samt har ansvar for den nationale rammesætning, den samlede progression og kvalitet. Ved påbegyndelsen af denne undersøgelse var der to programchefer i programmet. På nuværende tidspunkt er der én. Det nationale programledelsessekretariat er i figuren vist som det blå felt, hvori der står “Playful Learning”. Derudover er der en række projektledere på hvert af projekterne, der er tilknyttet landets professionshøjskoler. Programmets projekter har i figuren hver sin farve. For denne undersøgelse har vi undladt at udfolde alle projekterne, da det ikke har været muligt at få projektdeltagere fra alle projekter til at deltage som informanter til dette projekt, og undersøgelsen primært beskæftiger sig med legende tilgange i en undervisningskontekst. Derfor udfoldes kun Play@Heart og P+L Udvikling. Bemærk at P+L Udvikling nu hedder P+L Praxis og har en anderledes organisering. Da de interviewede taler om deres rolle i forbindelse med P+L Udvikling, og vi, da vores interviews fandt sted, ikke havde tilstrækkelig viden om den nye organisering, har vi i stedet valgt at visualisere aktørkæden i P+L Udvikling.



(Figur 1: Designed by Author)

Både Play@Heart og P+L Udvikling har en lokal projektledelse, der er lokaliseret på én eller flere af de seks professionshøjskoler. I Play@Heart har man også konsulentteams på de respektive professionshøjskoler. Play@Heart arbejder med 12 udvalgte grundskoler og deres skoleledelser. På hver skole er en gruppe af lærere frikøbt en del af deres tid, og de udgør sammen et 'kapacitets-team' der skal opbygge kapacitet på skolen ved først selv at undersøge og gøre legende tilgange og senere udbrede tilgangen til kollegaer (Playful Learning, n.d.).

I P+L Udvikling har man, udover den lokale projektledelse, haft et lokalt 'ambassadørkorps', der består af undervisere på pædagog-, lære og efter/videre-uddannelse, og man har udviklingskonsulenter, der beskæftiger sig med det lokale PlayLab. Underviserne har selv arbejdet med og været undersøgende på legende tilgange, og har både skulle udbrede tilgangen til kollegaer og undervise kommende pædagogisk personale og lærere i og med disse tilgange.

5.1.2. Playbooks

P+L-programmet har sine egne udgivelser, kaldet Playbook. Programmet har per maj 2023 udgivet tre Playbooks. I Playbooks kan man læse om de didaktiske principper, om didaktiske værktøjer og

eksempler fra praksis, refleksioner fra ledelsen og lign. PlayBook er en del af programmets faglige talerør udadtil (Playful Learning DK, n.d.).

5.1.3. P+L's didaktiske grundlag

I P+L er der, på baggrund af de første fire års arbejde med "P+L udvikling" på professionshøjskolerne, udviklet et didaktisk grundlag. Det didaktiske grundlag skal give en fælles forståelsesramme for didaktikkens hvad, hvorfor og hvordan.

I grundlagets "hvad" beskrives det, hvad der sker, når man anvender legende tilgange i undervisningen: at man som underviser involverer de lærende som hele mennesker, at man handler sig til viden sammen, at man er ydmygt og insisterende til stede.

Grundlagets "hvordan" er programmets "didaktiske principper", som kan guide underviseren uden at være handlingsanvisninger. Der er tre didaktiske principper: *at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed, at insistere på meningsfuldhed* (Lyager & Heiberg, 2022).

Slutteligt er det, ud fra programmets evalueringer, beskrevet, hvorfor undervisere anvender legende tilgange til undervisning: for at udfordre egen faglighed, at forstærke de lærendes processer og at udvikle en legende professionskompetence. I P+L's PlayBook 3 er det didaktiske grundlag beskrevet, og det understreges, at grundlaget vil blive videreudviklet af programmets deltagere, i takt med at programmet udvides (Lyager & Heiberg, 2022).

6. Videnskabsteori

I dette projekts undersøgelse og proces har vi arbejdet med hermeneutikken og pragmatismen som videnskabsteoretisk perspektiv. Vi arbejder ud fra en interpretivistisk og designorienteret forståelsesorienteret ramme (Goldkuhl, 2012).

Når vi i projektet forsøger at forstå og kortlægge egne forforståelser, og senere de forskellige projektdeltageres opfattelser, forståelser og fortolkninger af legende tilgange til læring, er hermeneutikken det primære afsæt (Paahus, 2014). Når undersøgelsen vil udvikle feltet og bidrage til udvikling, tages i høj grad udgangspunkt i pragmatismen (Goldkuhl, 2012). De to perspektiver supplerer hinanden i projektet. De to videnskabsteorier bliver ind imellem kombineret i forskning, og når disse kombineres, anvendes de som oftest ligesom her: Et fortolkende perspektiv, der sigter mod forståelse, kombineret med et pragmatisk perspektiv, der sigter mod konstruktiv viden og værdsættes for at være nyttig i praksis (Goldkuhl, 2012).

6.1. Hermeneutikken

Gennem det hermeneutiske perspektiv søges at forstå interviewdeltageres fortolkninger og deres opfattelser af fænomener; legende tilgange, deres praksis, deres rolle i forandringsprojektet med henblik på selv at fortolke os frem til mening. Hermeneutikkens genstandsfelt er mennesket, kultur og erkendelser (Pahuus, 2014). Jævnfør Hans Georg Gadamer er fortolkningen og den hermeneutiske cirkel centrale dele af hermeneutikken (Pahuus, 2014). At man må bevæge sig frem og tilbage for at forstå dele i forhold til den større helhed. Helheden kan kun forstås, når de enkelte dele forstås, og de enkelte dele kan kun forstås, når helheden forstås (Pahuus, 2014).

Hermeneutikken interesserer sig for menneskers oplevelser og fortolkninger, og med dette perspektiv forsøger forskeren at indsamle data for at få adgang til disse. Vil forskeren forstå, hvad en anden forstår, så gør forskeren det ud fra sin egen forståelsesramme (Paahuus, 2014).

Forforståelserne eller fordommene er således centrale i hermeneutikken, da disse har indflydelse på forskningen, idet man, som forsker, altid vil have forforståelser af undersøgelsesfeltet, og disse vil altid spille en rolle i undersøgelsen. Forskeren er en del af det, der undersøges, og kan derfor ikke stille sig helt udenfor. Vigtigt at forstå er, at forforståelsen ikke er negativt ladet. Den er med til at skabe forståelse, når den bringes i spil, og der reflekteres, kvalificeres og udvides (Paahuus, 2014).

I undersøgelsen har det været særligt vigtigt at arbejde med dette perspektiv, da vi sideløbende med undersøgelsen har været ansatte i P+L-programmets sekretariat og desuden har undersøgt konteksten i forbindelse med tidligere projekter. Her er vi opmærksomme på, hvordan vores forforståelser både kan bringes i spil, men også kan udfordres og udvides.

6.1.1. Forforståelse forud for undersøgelsen

Vi er begge læreruddannede og har gået på linjen 'Future Classroom Teacher' hvor der, som navnet indikerer, er fokus på at uddanne lærere til fremtidens klasserum. Der er dels et fokus på teknologi, men også et fokus på at være kreativ, eksperimenterende og udfordre den klassiske lærerrolle. Flere af de folk, vi har mødt gennem Future Classroom Teacher, går igen i P+L-programmet. Vi har derfor været bevidste om P+L siden begyndelsen af programmet. På første år af vores kandidatuddannelse, skrev vi et projekt om ét af P+L-programmets projekter: Play@Heart. Her undersøgte vi, hvordan man i en lokal kontekst arbejder med det projekt (Sørensen, Kardasevic &

Mikkelsen, 2021). På andet år af uddannelsen var vi i et projektorienteret forløb i det nationale programsekretariat i P+L og blev efterfølgende ansat i studentermedhjælper stillinger. Vi har ikke haft meget at gøre med P+L-programmets projektdeltagere undervejs, men har naturligt en forforståelse omkring, hvordan man arbejder som lærer og hvordan man agerer som lærerstuderende.

Vi har en forforståelse, der handler om kompleksiteten i dét at ville forandre i en uddannelseskontekst, hvordan en lærers hverdag ser ud, og hvor meget afgangsprøver fylder for mange undervisere.

Samtidig har vi en positiv indstilling til den forandring, P+L forsøger at skabe (Heiberg et al., 2020), og vores udgangspunkt er derfor, at vi som afsæt for denne undersøgelse har tænkt, at vi vil bidrage til at forankre den forandring, som P+L vil skabe for pædagogisk personale, lærere, undervisere og ikke mindst børn.

Vi er begyndt at undre os over, hvad der egentlig menes, når man i programmet taler om legende tilgange. Vi har hørt forskellige begreber. For eksempel: “legens kvaliteter” og “legekvaliteter” både på ledelsesniveau og deltagerniveau, og vi har bemærket at de to ikke betyder det samme - og at hvert begreb bruges om flere forskellige ting. Vi antog ved begyndelsen af specialeperioden, at der var behov for en forankring af P+L-programmet, så det levede videre efter bevillingsperioden. Vi ville observere projektdeltagerne, og tale med dem om hvordan det observerede var legende. Dette var i første omgang vores udgangspunkt for undersøgelsen.

6.2. Pragmatismen

Hermeneutikken anvendes blandt andet for at forstå projektdeltageres livsverden. I dette afsnit præsenteres pragmatismen, og hvorfor vi i undersøgelsen også er pragmatikere. Pragmatismens ontologi er dedikeret til handling og forandring (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019). Pragmatisme er en måde at undersøge på, der arbejdes derfor med *inquiry* (Dewey, 1938). Derudover har undersøgelsen et dedikeret designafsnit, hvori designprocessen præsenteres. Det er således en del af *inquiry* undersøgelsen.

Göran Goldkuhl (2012) argumenterer for, at der ikke nødvendigvis er en modsætning mellem pragmatisme og interpretivisme, og at disse to tilgange kan supplere hinanden i kvalitative

forskningsprojekter. Goldkuhl argumenterer for, at man kombinerer de to tilgange for at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse (Goldkuhl, 2012). For pragmatismen gælder det, at mennesket anses som grundlæggende handlende væsener, og at mennesket kun erkender verden og dens egenskaber gennem praksis (Brinkmann, 2006). Mennesker lærer om verden ved at gøre noget med den. Derfor undersøger dette projekt, hvordan projektdeltagerne i P+L-programmet opfatter legende tilgange, samt hvordan vi på baggrund af dette, kan designe et værktøj, som kan styrke den lokale praksis. Pragmatismen interesserer sig ikke kun for, hvordan noget er, men også for hvordan noget kan være (Goldkuhl, 2012). Vi forsøger således at skabe konkret viden om en bestemt praksis, samt give vores bud på hvordan noget *kan være* (Goldkuhl, 2012) i P+L-programmet. Når undersøgelsen derfor vil bidrage til udviklingen af den lokale kontekst, som undersøges, tages således ikke udelukkende afsæt i teori, men også i praksis.

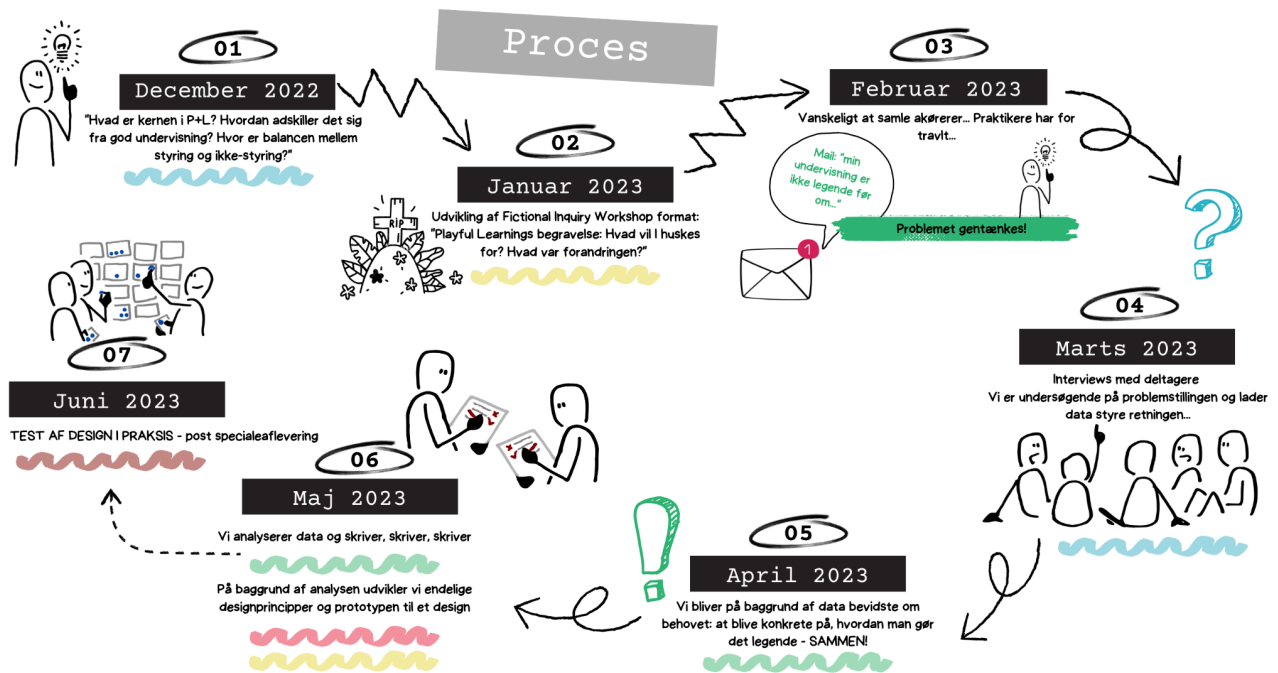
I pragmatismen er *Inquiry* et vigtigt begreb. Det anvendes omkring processen til at gøre et uhåndterbart problem mere håndterbart (Brinkmann, 2006). Derfor har rammesættes undersøgelsen med de fem inquiry faser, som pragmatikeren John Dewey (1938) mener, at man som pragmatiker gennemgår i en undersøgelse for at løse et problem (Dewey, 1938). Dewey beskriver i sin bog "*Logic - the Theory of Inquiry*" faserne; 1) Forudsætningerne for undersøgelsen, 2) Indførelse af problem 3) Bestemmelse af problemløsning, 4) Ræsonnement, 5) Den operationelle karakter af undersøgelsens betydning (Dewey, 1938).

Centralt for pragmatismen er at identificere, hvordan teorier og idéer kan anvendes til at skabe resultater i den virkelige verden (Dewey, 1938). Derfor anvender undersøgelsen også designprincipper (Hanghøj et al., 2022), som begrundes teoretisk, og dernæst designs en prototype ud fra dette. Det gøres, i et ønske om at undersøge, hvordan teorier og idéer kan anvendes til at skabe resultater og viden i den fysiske verden. Samtidigt kan det være en hjælp til at identificere praktiske løsninger på problemstillingen og skabe en værdi for P+L.

Undersøgelsen arbejder med Design Thinking som ramme, inspireret af The Theory of Inquiry (Dewey, 1938) som en kreativ undersøgelsesproces - Design as a mode of Inquiry (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019). I følgende afsnit beskrives det, hvordan de to spiller sammen.

7. Proces for undersøgelsen

For at give en forståelse for vejen fra de første antagelser og forforståelser til problemstillingen, præsenteres processen for denne undersøgelse i det følgende afsnit.



(Figur 2: Undersøgelsens proces. Designed by Author)

Undersøgelsen begyndte i december 2022. I december begynder samtaler om eventuelle problemstillinger i P+L-programmet, og løse idéer til forskellige designs drøftes. Disse bygger i høj grad på forforståelser. Processen planlægges så småt, og der åbnes op for en række idéer - førend problemstillingen som sådan er defineret: vi forestiller os, at problemet drejer sig om forankringen af P+L-programmet, og arbejder derfor en idé om et Design Based Research-projekt (Christensen et al., 2012), hvor vi vil invitere en række projektdeltagere fra programmet til en workshop. Her arbejdes med et workshopformat med spilelementer, inspireret af Fictional Inquiry (Dindler & Iversen, 2008), og at narrativet skal være at P+L skal begraves, og at der må skrives en nekrolog: projektdeltagerne skal derfor beskrive, hvad P+L vil huskes for, og på den måde forestiller vi os at projektdeltagerne selv kan bidrage til en forankring af programmet. I denne del af processen, opstår en del forhindringer og der opstår tvivl om undersøgelsens form (derfor de hakkede pile i figuren). Dels er der praktiske forhindringer, da mange projektdeltagere simpelthen ikke har tid. Rigtig interessant bliver det for alvor for undersøgelsen, da projektdeltagerne bliver spurgt, om de, forud

for en eventuel workshop, vil lade os observere deres undervisning for efterfølgende at kunne tale med dem om deres legende tilgange til undervisning. Her bemærkes det, at en del af de adspurgte har skemalagt deres “legende undervisning”, og at der ikke undervises med legende tilgange indenfor undersøgelsens tidsramme. Heri opstår en gentænkning af problemet, idet der opstår en interesse i at finde ud af, hvornår og hvorfor projektdeltagernes undervisning bliver “legende nok,” og hvordan projektdeltagerne ser sig selv i programmet - dette bl.a. med henblik på at sikre programmets bæredygtighed. Herfra kører processen lettere, omend stadig iterativt, idet der må defineres en problemstilling næsten sideløbende med interviews og analyser. Processen fortsættes efter afleveringen af dette projekt, idet denne undersøgelse må afgrænses til især at handle om projektdeltagernes behov, og hvordan der ud fra dette kan skabes en prototype. Afprøvning vil derfor foregå i juni 2023. Farverne i hver måned i procesmodellen uddybes i næste afsnit.

8. Design Thinking som overordnet metodisk ramme

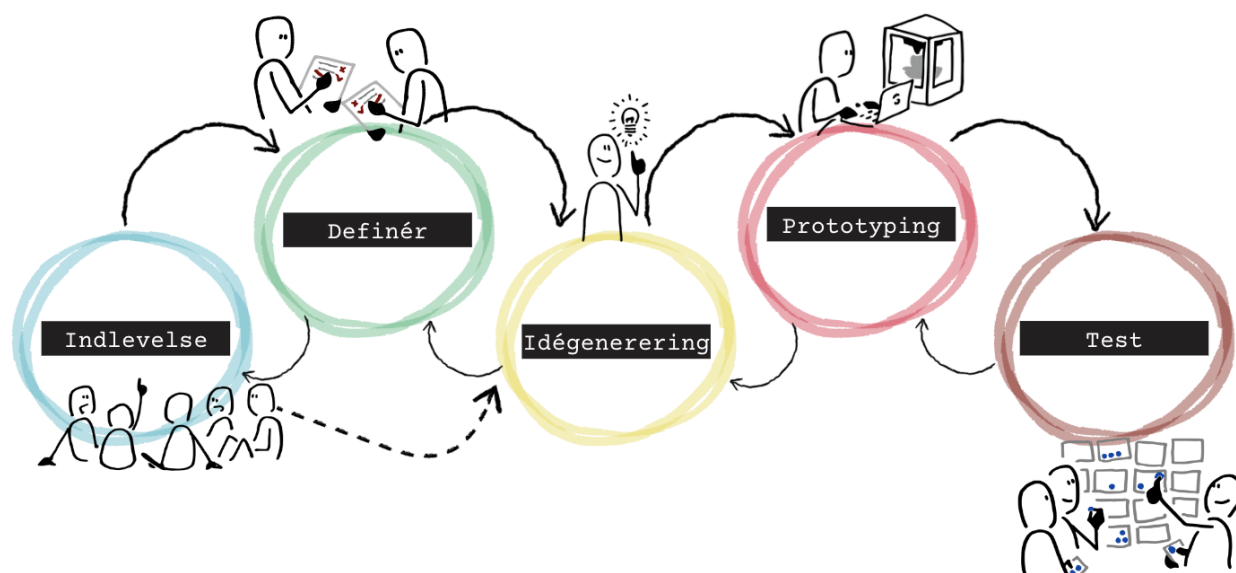
Undersøgelsen arbejder med en overordnet ramme, der er inspireret af Design Thinking. I mange forskningsprojekter anvendes Design-Based Research (Christensen et al., 2012), og denne metodologi har da også sin oprindelse i forskning, hvorimod Design Thinking i højere grad er skabt af praktikere, designere, og senere er blevet anvendt i forskningsøjemed (IDEO, n.d.).

Design Thinking er en meningsfuld metode for denne undersøgelse, da problemfeltet og processen har ændret sig en del undervejs, og det har vist sig, at vi i høj grad har måtte opholde os ved brugerens behov, og på hvordan vi designede et bud på løsning af dette problem, frem for at undersøge hvordan et design, begreb eller teori kunne afprøves i praksis med henblik på at skabe ny teori. Vi har tidligt i undersøgelsen opdaget, at projektdeltagerne havde et behov for operationalisering frem for workshops med fokus på forankring af forandringsprojektet. Således arbejdes der i en kreativ undersøgelsesproces med et teoretisk fundament i Deweys tilgang til inquiry. Inspirationen til dette kommer af Skovbjerg og Ejsing-Duuns tekst “Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking” (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019), der undersøger hvordan Design Thinking er influeret af Deweys pragmatisme og særligt ‘inquiry’. Designere arbejder med problemer, der er *ubestemte* eller *ikke-definerede*. De arbejder både med at definere problemet, at afsøge flere muligheder og løsninger og transformere til noget konkret, der svarer på problemet. På samme måde beskriver Dewey en inquiry-proces, som starter ved et *ubestemt* eller *ikke-defineret* problem, der transformeres til viden, der kan handles på (Ejsing-Duun

& Skovbjerg, 2019). Designtilgangen er på den måde stærkt inspireret af pragmatismen og Deweys inquiry proces (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019). Dette taler godt ind i denne undersøgelses, der forholder sig åbent til feltet og problemstillingen for at skabe bedst mulige handlinger.

8.1. Design Thinking som Inquiry

Design Thinking kan i praksis se ud på flere måder, og der findes forskellige bud på Design Thinking metoder og modeller. Når der anvendes Design Thinking i denne undersøgelse, er det inspireret af IDEO og Riverdales "Design Thinking for Educators" (IDEO & Riverdale, 2012). I nedenstående model (figur 3) er faserne oversat og farvekodet. I farvekoderne ligger koblingen til proces-modellen (figur 2), hvor designfaserne er repræsenteret i farverne. Her tydeliggøres det bl.a., at undersøgelsen opholder sig en del i indlevelsfasen, hvor vi gennem kvalitative interviews må være undersøgende på projektdeltagernes behov og lade dette styre processen. Problemet defineres samtidig med, at der analyseres, og analysen præsenteres en række designprincipper, der både definerer analysen og er handlingsanvisende for vores design. Pilene viser at processen er iterativ og den nederste stiplede pil repræsenterer begyndelsen af undersøgelsen, hvor forforståelserne og hypoteser mundende ud i en idégenerering, førend problemet var defineret - derfor måtte undersøgelsen tilbage og opholde sig for alvor i indlevelsfasen.



(Figur 3: Design Thinking. Designed by Author)

Fase 1: Indlevelse handler om at forstå deltagerne behov. Der er en udfordring, som må forstås (IDEO, n.d.). Der klarlægges betingelser for at foretage undersøgelsen (Dewey, 1938) Der ses uklarheder, i måden hvorpå man taler om det legende, det ses at deltagerne har en uskrevet definition på, hvornår deres undervisning er legende nok.

Fase 2: Definér, handler om at definere problemet, analysere data for at skabe en række handlingsanvisninger for designet. Således fortolkes det lærte (IDEO & Riverdale, 2012). Det er også her, problemet formuleres helt konkret (Dewey, 1938). Dette gøres bl.a. ved at analysere med relevant teori og på baggrund af analyserne formulere en række designprincipper.

Fase 3: Det er hér, der arbejdes med problemløsning i Deweys inquiry proces (Dewey, 1938). I Design Thinking processen kaldes det "Idégenerering", og det er dér, hvor undersøgelsen åbner op og der arbejdes divergent med bud på løsninger af problemet. Til dette anvendes en række metoder, igen inspireret af IDEO, dette gælder bl.a. "Brainstorm", "How Might We" og "Merge of Ideas" (IDEO & Riverdale, 2012).

Fase 4: Prototyping. Her skabes en prototype for at kunne materialisere et bud på en løsning og have den at kunne tale med deltagerne ud fra i en afprøvning (Ejsing-Duun & Rusmann, 2021). Der udarbejdes på baggrund af analysen og abduktiv tænkning et 'sandsynligt' bud på en løsning (Dewey, 1938). En sådan prototype vil i Design Thinking være genstand for feedback, og dette er vigtigt i design sammenhæng - ligesom afprøvningen er vigtig (IDEO & Riverdale, 2012).

Fase 5: Der konkluderes og diskuteres i denne undersøgelse omkring betydningen af undersøgelsen (Dewey, 1938). I Design Thinking processen vil afprøvning være vigtig, da den gør det muligt at arbejde iterativt og raffinere designet, og det i Design Thinking er produktet, det handler om. Omfanget af dette projekt gør det dog ikke muligt at inkludere afprøvning og evt. redesign. Dette vil ske i juni 2023.

9. Designmetode

I ovenstående og i resten af denne undersøgelse anvendes en række begreber i forbindelse med undersøgelsens Design Thinking ramme. Herunder abduktiv tænkning, prototyping og designprincipper. Derfor redegøres i det nedenstående for, hvordan vi forstår og anvender disse begreber.

9.1. Abduktiv tænkning: Skab mening i komplekse situationer

En designproces er ofte en labyrint at navigere i. En løsning på et komplekst problem kan ofte se ud som, at den er kommet til på magisk vis (Kolko, 2010). Derfor har designere behov for måder at ræsonnere på, for at navigere i komplekse problemer og således skabe meningsfulde og effektive løsninger. I dette afsnit redegøres for abduktiv tænkning (Kolko, 2010), og hvordan det kan være med til at organisere og konkretisere data i et forsøg på at skabe information og viden i en designproces (Kolko, 2010).

Når man designer, skabes der syntaser. Fælles for alle syntesedannelser er, at man som designer forsøger at skabe forbindelser mellem alle idéerne. Når en idé bliver gjort fysisk ved f.eks. at blive skrevet ned på en post-it, bliver det muligt at diskutere, definere og omfavne ideen (Kolko, 2010). Syntesedannelse kan derfor også være en kollaborativ proces. Ifølge Kolko er syntaser en abduktiv meningsskabelsesproces (Kolko, 2010). Abduktion er den bedst mulige forklaring på et observeret problem baseret på tidligere erfaringer (Kolko, 2010). Med andre ord, et kvalificeret gæt. Abduktion er ens intuition, og den relaterer sig direkte til personlige erfaringer. Den personlige erfaring behøver ikke være en, der relaterer sig direkte til det pågældende problem, men abduktion kan være drevet af enhver tidligere erfaring, som kan fungere som den bedst mulige forklaring på et problem (Kolko, 2010). I den deduktive tænkning arbejder man med udgangspunkt i teorien og tester denne i observationer, og i den induktive tænkning bygger man på observationer, som man dernæst kvalificerer med teori. Modsat deduktiv og induktiv tænkning, så tillader abduktion, at der opstår ny viden og nye indsigter undervejs i processen (Kolko, 2010).

Abduktiv tænkning kan således være en god måde at generere nye idéer på, særligt når man arbejder med komplekse problemer, hvor der ikke nødvendigvis findes en umiddelbar løsning, som i undersøgelsen her.

9.2. Prototyping/modeling

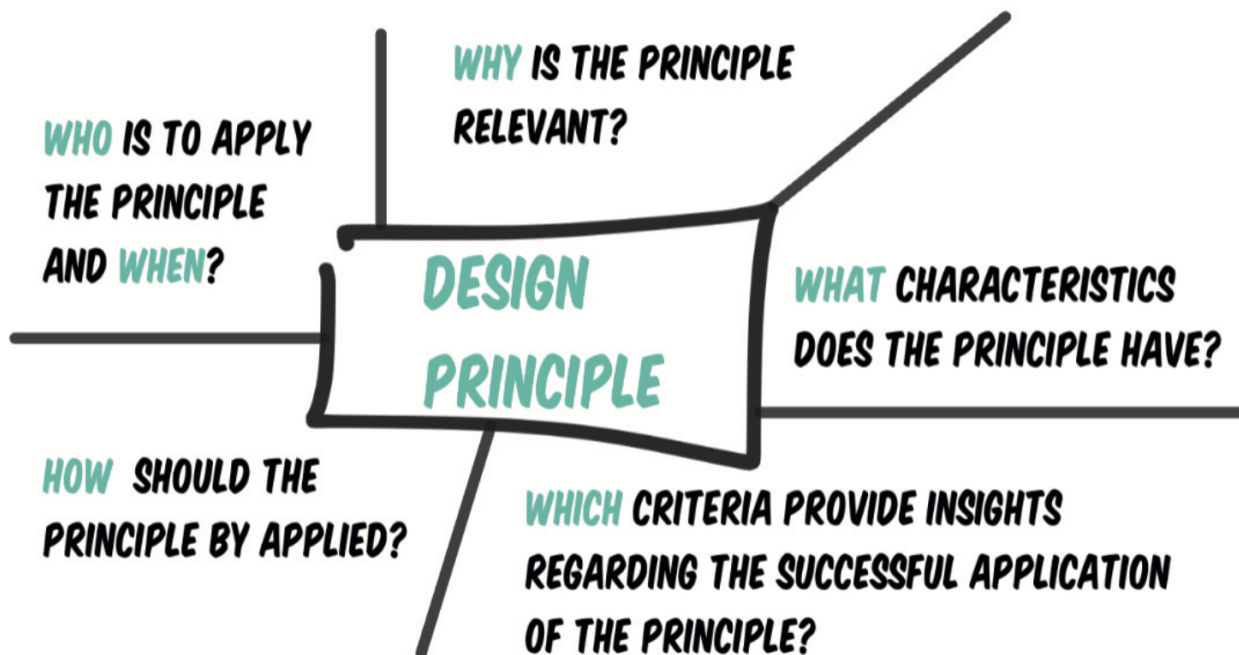
Med en prototype skabes en konkret materialisering af, hvordan man forstår og vil løse det pågældende problem. Det bliver en materialisering, man selv kan udforske i designprocessen og en materialisering, der gør det muligt at kommunikere sin idé konkret til en eventuel modtager (Rusmann, Ejning-Duun, 2021). Der foregår ligeledes en form for indre kommunikation, når man

skaber sin prototype, da man må finde ud af, hvordan det skal materialiseres. Det handler således om at “tænke gennem ting” individuelt eller i samarbejde. Når man formgiver en idé, kan idéen udforskes, manipuleres og blive genstand for udefrakommende feedback - på den måde gør en materialisering, at idéen kan gå fra at være en mental idé, der kan være vanskelig at forklare, til at være en fysisk manifestation man kan tale om sammen og samarbejde om. Prototyper kan både være to- og tredimensionelle, en konstruktion eller en tegning på papir (Rusmann, Ejning-Duun, 2021).

9.3. Designprincipper

I projektet anvendes designprincipper for at vise, hvordan og med hvilken teori vi har kvalificeret retningslinjerne for det design, som vi har udviklet.

I artiklen ”Exploring the Messiness of Design Principles” argumenterer Hanghøj et. al (2022) for at designprincipper bør formuleres for at guide udviklingen og implementeringen af designs gennem tydelige retningslinjer - for at omsætte forskning til specifikke handlingsanvisninger (Hanghøj et al., 2022). I artiklen argumenteres der for, at forskere i højere grad bør have fokus på at artikulere og transformere designprincipperne i en iterativ proces, og således anerkende det ‘rod’ der følger med i processen (Hanghøj et al., 2022). Designprincipper omtales oftest i forbindelse med Design-Based Research (DBR), og man anvender ofte designprincipper, når man laver DBR-projekter (Hanghøj et al., 2022). I nedenstående model (Figur 4) beskriver Hanghøj et al., fem spørgsmål, som man kan anvende som retningslinjer, når man arbejder med designprincipper. Spørgsmålene bør stilles undervejs i hele designprocessen- før, under og efter (Hanghøj et al., 2022).



Figur 4: Aspekter af designprincipper (Hanghøj et al., 2022).

I undersøgelsen anvendes designprincipper for at skabe en retningslinje for designet, og for at skabe gennemsigtighed i hvordan vi, gennem teori og vores analyse af data, ender med nogle handlingsanvisninger for designet. Det er vigtigt, at man med designprincipper ikke blot gør dem handlingsorienteret, men også overvejer, hvem der skal kunne anvende dem i et design (Hanghøj et al., 2022). Undersøgelsen her sætter desuden et eksempel på anvendelsen, idet de anvendes til at skabe en prototype, der kan afprøves på projektdeltagerne. Når vi i undersøgelsen arbejder pragmatisk, ønsker vi at handle og at skabe handlinger - og selvom designprincipper kan se ud på mange måder, argumenterer Hanghøj et. al. for, at de skal være handlingsanvisende (Hanghøj et al., 2022). I projektets designafsnit, præsenteres undersøgelsens designprincipper.

I P+L's didaktiske grundlag præsenteres de didaktiske principper for programmet (Lyager & Heiberg, 2022). De er tiltænkt som en guide til underviseren, men P+L argumenterer selv for, at de ikke skal være handlingsanvisninger. De tre didaktiske principper er: *at skabe fælles forestillinger*, *at vove uforudsigelighed*, *at insistere på meningsfuldhed* (Lyager & Heiberg, 2022). I undersøgelsens diskussion reflekteres over, hvorvidt "principper" bør være handlingsanvisende eller ej, hvad de kan, og hvad de ikke kan.

10. Kvalitative metoder

Det kvalitative forskningsinterview søger at forstå verden ud fra de interviewedes synspunkter. Det ønsker ligeledes at udfolde den mening, som knytter sig til deres oplevelser og afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2014). Det betyder, at man i et kvalitativt forskningsinterview søger at dække både et faktuel plan og et meningsplan. Det kvalitative søger viden udtrykt i sproget, altså nuancerede beskrivelser af forskellige aspekter af den interviewedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2014).

I specialet undersøges, hvordan projektdeltagerne i P+L forstår legende tilgange, hvordan leg omsættes til praksis samt hvordan der skabes mening i forandringsprocessen. Derfor anvendes det kvalitative forskningsinterview. Vi har et ønske om at tale direkte med projektdeltagerne, høre om deres meninger, oplevelser og afdække deres livsverden forud for en videnskabelig forklaring.

I kraft af det pragmatiske udgangspunkt, er der et fokus på at være handlingsorienteret i undersøgelsen. Styrken ved det kvalitative forskningsinterview er bl.a. muligheden for at have en dialog og at kunne stille uddybende spørgsmål. Det har været vigtigt for muligheden for at være handlingsorienteret, idet problemstillingen og brugernes behov måtte klarlægges førend der kunne designes en prototype, som en løsning på det pågældende problem.

10.1. Halvstruktureret livsverdensinterview

Tidligt i processen gjorde vi os den opdagelse, at det ikke var muligt for de adspurgte projektdeltagere at invitere ind i en legende undervisningssituation, så vi kunne observere og på baggrund af observationen lave et interview med praktikkerne. Derfor har vi i stedet anvendt en type kvalitativ forskningsinterview; det halvstrukturerede livsverdensinterview, der *“har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden [...]”* (Kvale & Brinkmann, 2014, 19). Der er foretaget et interview med hver enkelt projektdeltager, der som udgangspunkt er foregået på projektdeltagernes faste arbejdsplads, og alle projektdeltagere er blevet bedt om at fortælle om en konkret undervisningssituation. En af de interviewede har sin daglige gang i Nykøbing Falster, og dette interview måtte foretages online via Zoom. I afsnittet om online interview kan man læse mere om metoden.

Øvelsen for den som styrer interviewet, er at åbne samtalen op, for den der bliver interviewet, så vedkommende selv kan fortælle og udtrykke den måde deres livsverden ser ud på fra deres ståsted (Mottelson & Muschinsky, 2017). Vi gjorde det først og fremmest ved at indlede samtalen med en kort uformel snak, hvor vi præsenterede os selv og vores projekt. Der blev spurgt ind til den interviewede og vedkommendes relationer til P+L-programmet. Derudover blev den interviewede bedt om at erindre et eksempel, fra da vedkommende havde anvendt legende tilgange til læring, som samtalen dernæst kunne tage udgangspunkt i. Dette for at sikre os at de interviewede havde mulighed for at udtrykke deres livsverden ud fra deres ståsted. Det blev gjort tydeligt i alle interviews, at vi var ansatte i P+L, samtidigt med at vi skrev speciale om P+L, og at vi i denne undersøgelse ikke kom som P+L ansatte. Den information kan have været med til at påvirke situationen, og den som skulle interviewes ift. hvad vedkommende har fortalt. Det blev tydeliggjort, at vi var opmærksomme på vores dobbeltroller som både forskere og ansatte, samtidigt med vi også var tydelige omkring, hvad det var, de interviewede gav samtykke til for at sikre mest mulig åbenhed. Dette bidrager også til at opnå rapport (Aarhus Universitet, n.d.). At opnå rapport kan oversættes til at få deltagernes tillid i en interviewsituation, og dette gøres bl.a. ved nogle af de ovenstående faktorer: at give en god introduktion, at udvise interesse for udtalelser, at bruge et sprog der matcher respondentens samt interviewe i trygge omgivelser for deltageren (Aarhus Universitet, n.d.).

10.2. Interviewguide

Forud for undersøgelsens interviews, har vi udarbejdet en interviewguide. Interviewguiden er med til at skabe struktur for os i interviewsituationen. Det betyder i praksis, at spørgsmål ikke nødvendigvis stilles i kronologisk rækkefølge, men at interviewerens har brugt dem vejledende.

Der er ikke en bestemt opskrift på at lave en interviewguide, men snarere nogle mere eller mindre hensigtsmæssige valg som man kan foretage sig for at undersøge sit problemfelt (Kvale & Brinkmann, 2014). Udviklingen af vores interviewguide har taget udgangspunkt i nogle centrale spørgsmål om interviewets hvorfor, hvad og hvordan, som Kvale og Brinkmann præsenterer. De centrale spørgsmål er, hvorfor?, en afklaring af formålet med undersøgelsen. Hvad?, en tilegnelse af forhåndsviden om emnet, der skal undersøges. Og hvordan?, tilegnelse af forskellige metoder og en beslutning om, hvilke der skal anvendes for at opnå den ønskede viden (Kvale & Brinkmann,

2014). De centrale spørgsmål har ligeledes indflydelse på, hvilke aspekter af et emne spørgsmålene retter sig mod, og hvilke aspekter der forbliver i baggrunden (Kvale & Brinkmann, 2014).

Formålet med undersøgelsen er blandt andet at afklare, hvad projektdeltagerne i P+L-programmet opfatter som legende tilgange til undervisning. Samtidig ønsker vi også at afklare, hvordan det legende ser ud i praksis, når projektdeltagerne mener, at de anvender legende tilgange til læring. Dette i håbet om at skabe en fælles forståelse af legende tilgange til læring, have mulighed for at styrke praksisfællesskabet og opnå en viden om, hvordan projektdeltagerne skaber mening i fællesskab. I kraft af vores ansættelse i P+L, og at vi tidligere har skrevet projekter i samarbejde med organisationen, så havde vi en stor forhåndsviden om organisationen og ligeledes feltet. Dog måtte vi dykke yderligere ned i teori, der omhandler praksisfællesskaber, meningsdannelse og legeteori for at få et mere nuanceret sprog og forståelse omkring dette, og samtidigt have muligheden for at anvende det i et interview. Det kom os til gavn, da flere af de interviewede bl.a. snakkede om Roger Caillois legetyper (Caillois, 2005), og dem kendte vi således på forhånd. Vi var dog opmærksomme på egen positionering, og lader derfor projektdeltagerne styre, hvorvidt der skal tales om konkret legeteori eller begreber. Helt bevidst, undlades det derfor også at anvende begrebet "legekvaliteter" (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), hvis ikke projektdeltagerne nævner det, ligesom der ikke anvendes andre teoretiske begreber i interviewguiden, for at lade definitionen være helt op til projektdeltagerne og ikke begrænse dem i at kunne tale om det legende på deres egen måde. Skovbjerg og Jørgensens undersøgelser viser, at "lege kvaliteter" kan være et gavnligt begreb til, at undersøge det legende der har været og skal være (Skovbjerg & Jørgensen, 2022), så dette kan synes oplagt for undersøgelsen at anvende, men i begrebet ligger for undersøgelsen også en risiko for udadtil at positionere os som forskere inden for P+L-programmet, hvilket ikke er hensigten.

Da en workshop med designmetoden fictional inquiry (Dindler & Iversen, 2008) ikke lod sig gøre af praktiske årsager, måtte vi undersøge andre metoder til at foretage undersøgelsen med. Det blev besluttet at observere deltagere i P+L, der lavede undervisning, som var legende, for derefter at kunne lave et interview som opfølgning på observationen. Det viste sig, at dette heller ikke kunne lade sig gøre, som det i undersøgelsens indledning også understreges med et anonymt udsnit af mailsvar. De adspurgte projektdeltagere mente ikke, at de i den periode lavede noget undervisning, som var legende nok. Det betød, at der endnu engang måtte findes en anden metode. Her faldt

valget på det halvstrukturerede livsverdensinterview. Metoden gør det muligt at spørge ind til projektdeltagernes synspunkter, deres oplevelser og kunne afdække deres livsverden.

Interviewguides kan findes i bilag 2+3.

10.3. Online interview

Med den stigende teknologiske udvikling opstår der nye måder at indsamle data på. F.eks. gennem Zoom, som er en ud af mange platforme til videokommunikation. Jessica R. Sullivan (2012) henviser bl.a. til Bruce Bergs begreb synkrone miljøer, som beskriver online miljøer, hvor kommunikation kan foregå i realtid, ligesom når man kommunikerer face-to-face (Sullivan, 2012). Zoom, som kan betegnes som et synkront miljø, skaber altså de samme muligheder for at kunne stille spørgsmål frem og tilbage. Man kan svare på det hinanden siger, ligesom når man snakker sammen i den fysiske verden. Dog er det udfordrende at etablere en relation til den, der bliver interviewet, hvis ikke man kender vedkommende på forhånd, og det kan derfor have en indflydelse på interviewet, og den viden man ønsker at indsamle (Sullivan, 2012).

11.Data og opbevaring

11.1. Beskrivelse af data

Nedenstående tabel viser oversigt over de interviews, vi har foretaget i forbindelse med indsamlingen af empiri til specialet. Alle interviews kan findes i bilag 5-11, med henblik på at gøre undersøgelsen gennemsigtig. Der er foretaget syv interviews med syv forskellige aktører i P+L. I nedenstående tabel kan man både læse hvilken profession samt hvilken projektrolle, de har i P+L. Farverne henviser til, hvilken del af P+L, de er en del af: **det nationale programledelsessekretariat**, **P+L Udvikling** og **Play@Heart**. Da vi inden for undersøgelsens tidsramme også arbejder i det nationale programledelsessekretariat, har vi en relation til hhv. kommunikationsansvarlig og programchef. Derudover kender vi den interviewede, der er lektor på læreruddannelsen og har haft undervisning med vedkommende. Dette kan have en positiv betydning i forhold til at opnå rapport (Aarhus Universitet, n.d.), idet vi på forhånd har opbygget en tillidsfuld relation til den gruppe af

projektdeltagere. Det tydeliggør samtidig vigtigheden af vores hermeneutiske perspektiv, idet vi anerkender at vores forforståelse har betydning, og man kan tale om en reflektiv objektivitet mere end objektivitet i gængs forstand (Kvale & Brinkmann, 2014).

Når vi interviewer de resterende projektdeltagere, er vi bevidste om at have en positiv fremtoning, at foretage interviewet i trygge omgivelser for deltageren og give en god introduktion til vores undersøgelsesområde - dette for at opnå rapport (Aarhus Universitet, n.d.). Her må vi i kraft af vores arbejde også være bevidste om projektdeltagernes fordomme og vores egen rolle. Selvom vi, i interviewet, er i rollen som forskere, så er projektdeltagerne også bevidste om, at vi er ansatte i P+L-programmets nationale programledelsessekretariat. Det kan naturligvis have en betydning for tilliden, og for hvad projektdeltagerne har lyst til at fortælle os, når vi har en relation til ledelsen i P+L. Her er vi opmærksomme på tydeligt at beskrive for projektdeltagerne, hvorfor vi er interesserede i dette felt, og med hvilken hensigt vi laver undersøgelsen. Ligesom vi gør meget ud af at fortælle om anonymitet i forbindelse med projektet. Det gør vi med henblik på at lade projektdeltagerne føle sig trygge og ikke tro, at vi er sendt af ledelsen.

# Interview nr:	Profession	Projektrolle	Varighed
1	Underviser på pædagoguddannelsen	Udviklingskonsulent	53 minutter og 39 sekunder
2	Lærer i folkeskolen	Koordinator 1 i lokalt kapacitets team Play@Heart	29 minutter og 27 sekunder
3	Kommunikationskonsulent	Ansvarlig for kommunikation på tværs af programmet	49 minutter og 57 sekunder
4	Programchef	Programchef	1 time og 58 sekunder
5	Lektor på læreruddannelsen	Ambassadør 1 i P+L Udvikling (nu P+L Praxis)	46 minutter og 33 sekunder
6	Lektor på pædagoguddannelsen	Ambassadør 2 i P+L Udvikling (nu P+L Praxis)	43 minutter og 20 sekunder
7	Lærer i folkeskolen	Koordinator 2 i lokalt kapacitets team Play@Heart	34 minutter og 31 sekunder

11.2. Samtykke og dataopbevaring

I undersøgelsen er der i forbindelse med interviews gjort brug af lydoptagelse. I den forbindelse er der indhentet samtykkeerklæringer fra de interviewede projektdeltagere, hvori de informeres om, hvad de giver tilladelse til, og hvordan de som registrerede, kan trække deres samtykke tilbage. Samtykkeerklæringen opfylder kravene om at skulle være frivilligt, specifikt, informeret, udtrykkeligt og klart. Se bilag 1 for eksempel på samtykkeerklæring.

I samtykkeerklæringen skriver projektdeltagerne under på, at deres oplysninger må bruges i denne undersøgelse, som må offentliggøres. De skriver ligeledes under på, at dele kan blive relevante i forbindelse med videreformidling af undersøgelsen.

Personlige og private data i form af interviewfiler er i forbindelse med dette projekt opbevaret lokalt på en computer i en adgangskodebeskyttet mappe. Samtykkeerklæringerne har været samlet og opbevaret i en aflåst skuffe. Interviewfiler vil blive slettet i forbindelse med undersøgelsens afslutning.

12. Databearbejdning

12.1. Transskribering

Transskribering er med til at gøre os bekendt med vores data (Braun & Clarke, 2006), og dette er derfor en værdifuld del af processen. Der findes ikke en entydig måde at transskribere på (Kvale & Brinkmann, 2014). I vores undersøgelse er meningsindholdet i centrum, og der arbejdes derfor ud fra en simpel transskriptionsnøgle, der både har til formål at ensrette transskriptionerne, men også har til formål at have fokus på meningsindholdet. Se transskriptionsnøgle i bilag 4.

12.2. Template Analysis

I undersøgelsen anvendes metoden Template Analysis til at bearbejde data forud for analysen af det empiriske materiale (Brooks & King, 2014). Template Analysis har sin oprindelse i pragmatismen, og det er ikke én bestemt metode til at behandle sit datasæt på, men mere en teknik til at behandle sit datasæt tematisk (Brooks & King, 2014).

Template Analysis minder en del om tematisk dataanalyse (Braun & Clarke, 2006), og begge to er kvalitative metoder til at analysere data og identificere temaer. Metoderne adskiller sig ved, at man i en Template Analysis udvikler en skabelon med foreløbige temaer, som er baseret på tidligere forskning, vores hermeneutiske forforståelse samt teori og undersøgelsesfelt. Undervejs, i kodningen af datasættet, justeres temaerne ved at tilføje nye eller slette gamle temaer, så temaerne også passer til de mønstre, som kan ses i datasættet. Til sidst står man med en skabelon, man kan anvende til at kode sit datasæt med (Brooks & King, 2014). En tematisk analyse er en mere fleksibel metode, hvor temaer opstår i en iterativ proces, hvor forskerne konstant læser og genlæser datasættet (Braun & Clarke, 2006). Der gøres altså ikke brug af en foruddefineret skabelon. Ligeledes kan man om en tematisk analyse sige, at den er mere velegnet til en bredere undersøgelse, hvor man søger at udforske temaerne mere frit. I en Template Analysis er der mulighed for hele tiden at slette og tilføje temaer, således at der er plads til at opdage nye temaer undervejs i processen (Brooks & King, 2014).

Vi anvender Template Analysis, da metoden skaber et godt overblik og struktur over data og hjælper med at vise mønstre i vores datasæt. Metoden er en tilgang, vi er fortrolige med, da vi har arbejdet med den i tidligere projekter. Dernæst kan vi give disse undertemaer navne, systematisere dem, se efter mønstre og til sidst skabe nogle overordnede temaer, som vi kan gøre til genstand for analyse, med henblik på at styrke den lokale kontekst gennem et konkret redskab. Fordi vi arbejder pragmatisk, så afprøver vi til sidst prototypen i praksis.

Centralt i en Template Analysis gælder det, at man som forsker udvikler en skabelon med en række temaer, som vi koder vores data ud fra (Brooks & King, 2014). Det er temaer, som er vigtige for at kode datasættet. Brooks et al. beskriver to centrale trin i en Template Analysis. 1. bliv bekendt med din data, som du ønsker at analysere og 2. find på indledende temaer til din data (Brooks & King, 2014). Trin to adskiller sig fra en tematisk dataanalyse ved, at der i en Template Analysis kan være temaer, der relaterer sig direkte til problemformuleringen eller kommer ud af såkaldte *a priori themes*, foreløbige temaer, der er skabt forud for analysen af datasættet (Brooks & King, 2014). I en Template Analysis laver man det Brooks et al. kalder for *A Priori Themes* (foreløbige temaer) (Brooks & King, 2014). I den indledende fase af kodningen, er det somme tider nødvendigt at lave

nogle foreløbige temaer, som baserer sig på tidligere forskning, forforståelser eller teori, og som kan hjælpe til at strukturere den videre kodning af datasættet (Brooks & King, 2014). De foreløbige temaer for at skabe en struktur for kodningen i denne undersøgelse, samt igangsætter kodningsfasen af data, da denne proces kan være enorm tidskrævende. Dog har det ligeledes været vigtigt for os at give plads til at nye temaer kunne opstå undervejs, så vi undgik at blive blinde overfor vores data, og derved ikke kunne opdage nye, overraskende temaer. Konkret har vi under hele kodningen af data haft et åbent undertema, med navnet ”*Åbent tema til interessante ting*”. Det har gjort, at vi ikke har begrænset vores blik på datasættet, og kun anskuet på det med udgangspunkt i de foreløbige undertemaer. Det er vigtigt at understrege at foreløbige temaer altid er tentative, og kan blive omformuleret eller fjernet, hvis det viser sig, at de ikke er relevante for datasættet (Brooks & King, 2014). De foreløbige temaer lød:

Aktører i organisationen

Legende tilgange til læring

Legeteoretisk ståsted

Mål med projektet eller med deltagelse i projektet

Projektets baggrund og historie

Erfaringsudveksling

Organisation

Didaktiske designs/værktøjer

Åbent tema til interessante ting

De foreløbige temaer var upræcise og for brede, men ikke desto mindre har de været med til at skabe en sammenhæng og struktur for de temaer, som opstod senere i kodningen. Undervejs i transskriberingen af data opstod der nye temaer, som tilføjedes til vores kategori af foreløbige temaer. De var:

Legeelementer

Uddannelsesudvikling

Kultur

Plads til forbedring

Modtagelse

Efter at have formuleret de indledende temaer baseret på teori, kan næste del af processen påbegyndes. Det er her, vi starter med at lave en skabelon med temaer, som vi koder vores datasæt ud fra. Vi beslutter først at udvikle vores skabelon efter, at vi har foretaget og transskriberet alle interviews. Det gør vi fordi, vi ønsker at have mest mulig åbenhed over for data. Udfordringen med at lave en skabelon for tidligt i processen kan være, at man forsøger at få de nye data til at passe i en gammel skabelon. Vores endelige temaer relaterer sig til, hvad vi ser i vores data, efter at være blevet fortrolige med datasættet, de foreløbige temaer og problemformuleringen. Det betød således at den endelige skabelon, som data blev kodet ud fra ser således ud:

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Åbent tema til interessante ting
Forståelser af legende tilgange i praksisfællesskabet	Hvordan gør man det legende	Meningsskabelse i forandringsprocessen	
Legende tilgange til læring Erfaringsudveksling Kultur Mål med projektet eller med deltagelse i projektet	Legeteoretisk ståsted Legeelementer Didaktiske designs/værktøjer	Organisation Projektets baggrund og historie Aktører i organisationen Plads til forbedring Uddannelsesudvikling Modtagelse	Interessant men vanskeligt at placere i nuværende tema

De tre temaer: forståelser af legende tilgange i praksisfællesskabet, hvordan man gør det legende og meningsskabelse i forandringsprocessen er også de tre overordnede temaer, som vi bruger som ramme til at inddele undersøgelsens analyseafsnit med. Farver repræsenterer de pågældende temaer.

13. Teori

I følgende afsnit præsenteres den teori, som anvendes i undersøgelsen. Undersøgelsen søger at forstå, hvordan projektdeltagerne i P+L forstår legende tilgange, hvordan projektdeltagerne

omsætter legende tilgange til læring i praksis, og hvordan der skabes mening i forandringsprocessen. I undersøgelsen anvendes derfor legeteori, teori om praksisfællesskaber og teori om meningsskabelse i organisationer og forandringsprocesser.

Først præsenteres undersøgelsens legeteori.

13.1. Legeteori

I datasættet ses hvordan det kan være vanskeligt at tale om leg og det legende. I undersøgelsen arbejdes der derfor ud fra en forståelse af legen som værende flertydig og vanskelig at få greb om. Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997) beskriver, hvordan vi alle ved, hvordan leg føles, og vi har alle prøvet det, men når det kommer til at beskrive det, bliver det svært. Sutton-Smith gennemgår en række legeteorier og introducerer syv såkaldte retorikker om leg, der er blevet til på baggrund af de mange forskellige teorier og tænkninger om leg (Sutton-Smith, 1997).

De syv retorikker om leg lyder som følger:

- Play as progress: Handler særligt om børns udvikling. Det er gennem legen, at børn udvikler sig - kognitivt, socialt og moralsk og empatisk.
- Play as fate: Særligt omkring spil, der involverer tilfældighed og skæbne. Det bygger på en grundtanke om, at menneskers liv og leg er bestemt af skæbne.
- Play as power: Bruges ofte i forhold til sportsudøvelse og konkurrence og en måde at vise sin status.
- Play as identity: Bibeholdelse af identitet hos en gruppe. Ses ofte i traditionelle festivaler eller f.eks. karneval.
- Play as imaginary: Fokus på fantasi, forestillingsevne, kreativitet - handler især om improvisationer af forskellige slags, det kan f.eks. være i teater eller litteratur, men kan også være andetsteds.
- Play as the self: Aktiviteter, man gør alene for at få en oplevelse eller nydelse gennem legen.
- Play as frivolous: Det er det pjattede, fjollede.

Ovenstående er samlet set dét, man kan kalde leg, ifølge Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997). De syv retorikker kan lyde modstridende, men det er netop dét, der udgør flertydigheden; det er og er ikke en del af vores udvikling, det er og er ikke fjollet eller nydelsespræget (Sutton-Smith, 1997). Sutton-Smith beskriver, hvordan leg som fænomen er kompleks og flertydig, og at legen i sig selv indebærer en grad af ambivalens, tvetydighed og er forvirrende – den er ikke altid simpel og ukompliceret og positiv (Sutton-Smith, 1997). Leg indbefatter både det dybt seriøse og det mindre seriøse, det er ikke kun nydelse, men heller ikke ikke-nydelse. Samlet set er det vigtigt med Sutton-Smiths perspektiv at forstå, at leg ikke kun er ensidigt - det er altid nuanceret.

Sutton-Smith påpeger at selvom leg anvendes i forbindelse med læring og uddannelse, så bliver det ofte som en form for belønning eller en måde at give de lærende en mulighed for nydelse eller motivation – og det legende element bliver på den måde brugt som forstærkning (Sutton-Smith, 1997). Det betyder dog ikke, at Sutton-Smith taler imod leg i forhold til læring. Han slår på baggrund af tidligere forskning fast, at det flere gange er vist, hvordan elever, der har lært gennem leg, klarer sig lige så godt som dem, der lærer gennem tekstbogs-orienteret curriculum. Her peger han på, hvordan leg har en positiv effekt på de lærendes kreative tænkning, relationelle kompetence, problemløsningskompetencer og mulighed for at eksperimentere (Sutton-Smith, 1997).

13.2. Teori om praksisfællesskaber

Udover at beskæftige sig med legen søger undersøgelsen at klarlægge projektdeltagerne i P+L-programmets forståelse af legende tilgange, samt hvordan projektdeltagerne skaber mening i fællesskab og lærer af hinanden. Hertil anvendes Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og mening (Wenger, 2010). I det følgende afsnit præsenteres en redegørelse for begrebet praksisfællesskaber, mening og fælles repertoire.

Praksisfællesskaber er et begreb, der anvendes i vid udstrækning af både forskere og praktikere, og har vist sig at være et anvendeligt perspektiv for viden og læring (Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Etienne og Beverly Wenger-Trayner beskriver i den nyeste introduktion til praksisfællesskaber, hvad essensen af begrebet er 'i en nøddeskal'. Her lyder det: *“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn*

how to do it better as they interact regularly.” (Wenger & Wenger-Trayner, 2015, s.1-2). Det er et bredt begreb, som kan forstås på flere måder. Det kan være en stamme, der sammen lærer at overleve, eller det kan være et netværk undervisere, der arbejder med det samme problem eller det samme mål, akkurat som i P+L-programmet: et netværk af projektdeltagere, der har dét til fælles, at de arbejder for en mere legende tilgang til læring og undersøger nye måder, hvorpå de sammen kan udfordre egen praksis. For at snævre begrebet en smule ind, definerer Wenger et al. tre karakteristika, der må være til stede, før der er tale om et praksisfællesskab: domæne, fællesskab og praksis (ibid).

Domænet indebærer en forpligtelse for eller interesse i et specifikt domæne. Det er ikke nok at være et netværk af projektdeltagere. Der skal være et fælles interessedomæne, der indebærer en delt kompetence, som adskiller projektdeltagere i praksisfællesskabet fra andre mennesker (Wenger & Wenger-Trayner, 2015). I undersøgelsens tilfælde vil domænet være ‘legende tilgange til læring’.

Fællesskabet handler ikke om at have samme jobtitel, omend man har meget til fælles i dette. Et praksisfællesskab kræver, at man interagerer og lærer af og med hinanden. Dette betyder ikke, at projektdeltagerne til daglig mødes og deler deres praksis, men de er bevidste om deres betydning for hinanden (Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

Praksis handler om at et praksisfællesskab er ikke blot et interessefællesskab. Projektdeltagerne er praktikere, der udvikler et fælles repertoire for deres praksis: erfaringer, historier, værktøjer og måder at løse tilbagevendende problemer: de deler en praksis. Dette skal være en tilbagevendende interaktion, og det er således ikke et praksisfællesskab, hvis man en enkelt gang før har delt erfaringer. Men der er ingen anvisninger på, hvordan en interaktion ser ud - det kan være over kaffemaskinen, så længe at man over tid udvikler tilpas mange cases eller historier fra praksis til, at man opnår et fælles repertoire (Wenger & Wenger-Trayner, 2015).

13.2.1. Mening

“Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld” (Wenger, 2010, s.65). For at engagere sig fuldt ud i en praksis, må man altså kunne handle og interagere. Mening findes, ifølge Wenger, i processen om meningsforhandling, og denne involverer et samspil mellem deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2010). Dualiteten mellem de to spiller en stærk rolle for oplevelsen af mening og dermed for karakteren af praksis.

Det er i meningsforhandlingen, at man i et praksisfællesskab skaber en fælles forståelse og en mening omkring et domæne eller en praksis. (Wenger, 2010). Wenger mener, at meningsforhandling er en social proces, hvor projektdeltagerne diskuterer og fortolker sig frem til mening for at opnå en større fælles forståelse. Det handler ikke om at nå til enighed, men om at forhandle sig til mening sammen og om at udvikle nye måder at se på praksis (Wenger, 2010).

Grundlæggende for meningsforhandling er deltagelse og tingsliggørelse. Tingsliggørelsen handler om at forme oplevelser i konkrete fokuspunkter (Wenger, 2010). Det kan være et konkret produkt, der skabes i processen, og som så bliver et produkt til meningsforhandling og udvikling. Tingsliggørelser må forhandles lokalt, hvis de skal blive meningsfulde for fællesskabets medlemmer (Wenger, 2010). Det kan være alt fra et artefakt til en ressource eller en form for retningslinjer i et dokument. Tingsliggørelsen sætter individer i stand til at koordinere handlinger, men det er også med til at forme opfattelser - og faren ved manglende dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse er, at der kan opstå en automatisme - uden deltagelse er tingsliggørelsen tom. Deltagelse og tingsliggørelse udgør en dualitet. De to er afhængige af hinanden og kan ikke erstatte hinanden. Samtidig er de på nogle punkter i stand til at kompensere for hinandens mangler. Ikke desto mindre er det vigtigt at overveje, hvad der tingsliggøres og hvad der er op til deltagelsen (Wenger, 2010).

13.2.2. Et nyt perspektiv på praksisfællesskaber

Teorien om praksisfællesskaber blev introduceret for over 30 år siden. Etienne Wenger og Beverly Wenger et al., har sidenhen introduceret begrebet Social Learning Spaces, der ser læring som et langt mere omfattende fænomen end først antaget i praksisfællesskab-teorien (Buch, 2021).

En af de mest væsentlige, nye pointer er, at Wenger et. al. anerkender hvordan disse Social Learning Spaces kan se ud på mange forskellige måder, end hvordan man tidligere definerede det i praksisfællesskaber. Det kan være uformelt og formelt, fysisk eller online (Buch, 2021). I modsætning til dette talte Wenger i teorien om praksisfællesskaber, for at praksisfællesskaber var fysisk betingede (Wenger, 2010).

13.3. Organisationsteori

Da P+L har indledt en forandringsproces, hvor det i høj grad er op til projektdeltagerne at drive forandringen, benytter undersøgelsen her sig af Karl Weicks teoretiseringer om organisering og meningsskabelse i forandringer.

Karl Weick forholder sig til organisering, frem for organisationer som tegnet i et organisationsdiagram (Hammer & Høpner, 2014). Organisationer er ikke stabile størrelser, men de er i konstant bevægelse, og bevægelserne opstår i kraft af de sociale relationer. Det betyder også, at organiseringsprocessen altid er i gang. Nye relationer opstår og indholdet i disse skifter (Hammer & Høpner, 2014). Mennesker er fanget i relationer, og påvirker hele tiden hinanden. Det er det, som Weick kalder gensidigt betingede afhængigheder. En konsekvens af at have en relationel tilgang til organisationer, er at man må opgive forestillingen om fælles og stabile mål. Der bør være fokus på, hvordan mål fører til bestemte midler. Weick understreger at det fælles mål ikke er det centrale, ansatte behøver for at finde sammen, men det er snarere fælles midler (handlinger) (Hammer & Høpner, 2014). Når Weick taler om organiseringer, frem for organisationer, er det fordi at han ikke har en egentlig organisationsteori, men han præsenterer snarere en måde at tale om organisationer på, som han kalder for organisatorisk teoretisering (Hammer & Høpner, 2014).

En måde at anskue organisering på, er ifølge Weick at se på meningsdannelsen (Hammer & Høpner, 2014). I næste afsnit præsenteres derfor Weicks perspektiver på meningsskabelse.

13.3.1. Meningsskabelse i organisationer

Meningsskabelse sender os ud i organisationen, væk fra computeren og ud, hvor hverdagen leves og hvor vi må handle. På den måde skaber vi mening i organisationen - sammen (Hammer & Høpner, 2014). Når vi oplever begivenheder og situationer, forsøger vi at skabe mening i det, vi ser.

Meningsskabelse sker hele tiden, og den sker ubevidst (Hammer & Høpner, 2014). Vi kan som individer ikke lade være med at skabe mening. Når vi oplever noget, så forsøger vi at gøre det meningsfuldt for os selv, og hvis noget ikke er meningsfuldt, så kan vi næsten ikke være i os selv. Weick forklarer videre at meningsskabelse kompliceres af verden omkring os, fordi den hele tiden

ændrer sig. Der findes uendelige muligheder for at skabe mening. Vores forestillingsevne spiller ind, ligesom vores valg af projektioner også er afgørende for meningsskabelsen. Meningsskabelse er både en social og individuel aktivitet (Hammer & Høpner, 2014). Og meningsskabelse handler om, hvordan mennesker udvælger og dermed skaber det, de vil fortolke.

At forandre en kultur tager tid, kræver tålmodighed og vedholdenhed i arbejdet med forandringsprocessen, og det skal give mening for og med de mennesker, som skal drive forandringsprocessen (Weick, 1995). Weick identificerer syv karakteristika, som er væsentlige i en meningsskabelsesproces. De syv karakteristika er ”rough guidelines”, ej heller for evigt givne og så er de ikke allesammen lige vigtige i en meningsskabelsesproces (Weick, 1995, s. 18). De er altså med til at skabe en organisatorisk teoretisering.

De syv karakteristika er:

- meningsskabelse er en social proces
- meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet
- meningsskabelse sker retrospektivt
- meningsskabelse er fokuseret på og udgår fra ledetråde
- meningsskabelse er en kontinuerlig proces
- meningsskabelse er af drevet af plausibilitet
- Det er centralt at skabe handling i meningsskabelsesprocessen.

I undersøgelsen er de karakteristika, som menes at være vigtige for undersøgelsen, udvalgt. Man kan i analysen læse, hvordan disse karakteristika anvendes til at analysere meningsskabelsesprocessen for projektdeltagerne i P+L.

14. Begrebsoverlap

Vi er opmærksomme på, at der i teorierne er overlap af begreber. Både Karl Weick og Etienne Wenger taler om mening. Her beskrives hhv. meningsdannelse og meningsskabelse.

Wenger og Weick er enige om, at mening skabes i interaktioner. For Weick spiller individet dog også en vigtig rolle i meningsdannelsen, idet man skaber mening ud fra egne oplevelser, men disse nødvendigvis vil blive påvirket af relationer.

Vigtigt at forstå er, at både Wengers teori om praksisfællesskaber og Weicks organisatoriske organisering er meget brede "teorier". Karl Weicks teoretisering er vigtig for undersøgelsen, fordi P+L er en organisation, hvor mange mennesker er involveret på forskellige måder. Derfor er hans organisatoriske teoretisering (Hammer & Høpner, 2014) omkring meningsskabelse i organisationer med til at kvalificere forståelsen af, hvordan projektdeltagerne i P+L skaber mening individuelt, men også hvordan det påvirker forandringsprocessen og den fælles meningsskabelse. Etienne Wenger anvendes i undersøgelsen i ønsket om at forstå hvordan projektdeltagerne lærer og skaber mening i fællesskabet, og hvordan et fælles repertoire udvikles.

Begrebet 'flertydighed' går igen for både Weick, Wenger og Sutton-Smith. For Sutton-Smith er det vigtige ved flertydigheden at forstå nuanceringer og at det er med til at gøre fænomenet svært at få greb om (Sutton-Smith, 1997). For Wenger forstås flertydighed som overvejende positivt, idet der er plads til fortolkning og til at skabe mening sammen (Wenger, 2010). Weicks anvendelse af begrebet "flertydighed" anvendes som et udtryk for noget, der kan bidrage til at lede på vildspor og dermed have svært ved at opnå det fælles mål (Hammer & Høpner, 2014). Perspektiverne holdes adskilt i det omfang, det giver mening.

15. Analyse

I undersøgelsen interviewes en række forskellige projektdeltagere. Det afdækkes hvilke værdier og normer, der ligger bag, og hvordan legen kommer til udtryk, når der anvendes legende tilgange til læring i praksis. I undersøgelsens interviews med projektdeltagerne stilles spørgsmål om: "*Hvad betyder legende tilgange til læring for dig?*", "*Hvorfor bruger du legende tilgange til læring?*" og "*Hvordan ser din undervisning anderledes ud fra før, du blev en del af Playful Learning?*", projektdeltagerne er blevet bedt om at medbringe et eksempel på legende undervisning og forklare det i interviewet.

Analysen består af tre temaer: hvorfor det legende, fra hvorfor til hvordan og endelig om at skabe mening i forandringsprocessen. På baggrund af analysen vil vi, i kraft af vores pragmatiske tilgang til undersøgelsen, komme med et designforslag og en måde at handle på, på baggrund af projektet. Derfor afsluttes hver af de tre temaer med en delkonklusion og et designprincip. Delkonklusionen opsummerer, hvad vi har set i analysedelen.

15.1. Tema 1: Hvorfor “det legende”?

I analysens første del afdækkes det, hvordan man i P+L taler om ‘det legende’, hvorfor projektdeltagerne anvender legende tilgange i deres undervisning, hvilken værdi det legende har for projektdeltagerne, og hvordan det kommer til udtryk.

Et af de første ord, der springer i øjnene, når vi ser på vores data, er ordet “*ejerskab*”. Flere af de interviewede nævner ejerskab eller medinddragelse, når de bliver spurgt om, hvad legende tilgange betyder for dem. De siger følgende om ejerskab: ”*Det handler for mig om at få dem der skal lære noget, til at tage ejerskab over processen*” (Interview 6, ambassadør), ”*[...] nogle didaktiske rammer, nogle opgavemæssige rammer, som gør, at de studerende jeg har, kan lægge sig selv i opgaven*” (Interview 1, udviklingskonsulent), ”*[...] det er at skabe undervisning med legende tilgange, hvor der er noget mening i det for eleverne, at der er rum til at eleverne kan tage egne valg i undervisningen, at der er noget aktiv deltagelse for dem.*” (Interview 2, koordinator), ”*[...] til at udvikle undervisningen, som har fokus på at inddrage dem, der er med i undervisningen.*” (Interview 3, kommunikationskonsulent).

At tilrettelægge sin undervisning så dem der undervises, tager ejerskab i processen og skaber mening, er en værdi, som P+L har beskrevet i deres didaktiske grundlag: ”*at man som underviser involverer de lærende som hele mennesker*” (Lyager & Heiberg, 2022). Derudover uddyber P+L et af deres didaktiske principper, hvor de har fokus på ejerskab til egen læring, på følgende måde ”*En legende tilgang til læring finder sted i ligeværdige læringsfællesskaber, der giver både undervisere og studerende tilladelse til at redesigne processen og gentænke indholdet med henblik på at skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring*”. I grundlaget er det didaktiske princip formuleret som: “*At insistere på meningsfuldhed*” (Lyager & Heiberg, 2022).

Det er tydeligt, at projektdeltagerne har taget dette til sig som en værdi og bruger det i deres sprogliggørelse og begrundelse for deltagelse i programmet. Flere af de interviewede nævner det i én eller anden afskygning: “*Det [legende tilgange] er at skabe mening i undervisningen*” (Interview 2, koordinator) ”*[...] de [studerende] skal have lyst til at gå med. Og det kan man jo godt arbejde bevidst med [...]*” (Interview 6, ambassadør) og “*[...] vores elever bliver mere*

motiveret for læringen” (Interview 7, koordinator). Alle udtalelser handler om, at de lærende skal finde undervisningen meningsfuld og selv have lyst til at gå med og tage ejerskab.

Projektdeltagerne nævner ikke nødvendigvis det didaktiske princip om meningsfuldhed 1:1, men fortolker det på forskellige måder. Dette kobler sig på nogle punkter til Etienne Wengers begreb “fælles repertoire”: Wenger beskriver, at en fælles udøvelse af virksomhed med tiden vil skabe ressourcer til meningsforhandling (Wenger, 2010). Disse ressourcer udgør det fælles repertoire. Når et praksisfællesskab udvikler et fælles repertoire, vil målet ifølge Etienne Wenger ikke være, at alle projektdeltagere gør eller siger præcis det samme. For at fællesskabet skal kunne udvikle sig, skal der netop være flertydighed og fortolkningsmuligheder inden for ressourcerne.

Fortolkningsmuligheder kan skabe fælles referencepunkter uden at påtvinge mening (Wenger, 2010).

Et fælles repertoire kombinerer reifikative og participative aspekter: tingsliggørelse og deltagelse. Det omfatter den diskurs, medlemmer anvender for at skabe meningsfulde udsagn, udtrykke deres medlemskabsformer og identitet som medlemmer (Wenger, 2010 s. 101). Det kan endnu ikke konstateres, at de didaktiske principper er med til at udgøre et fælles repertoire. Det tyder dog på, at de brede fortolkningsmuligheder, der ligger i P+L’s didaktiske principper, bliver en værdi og en eventuel åbning for deltagelse i praksisfællesskabet.

Dette begrundes med, at der ses flere antydninger af værdierne fra det didaktiske grundlag i data. For eksempel er ”*At vove uforudsigelighed*” (Lyager et al., 2021) det andet didaktiske princip for legende læring. Dette princip ses der ligeledes flere antydninger af i data. Her fortæller en projektdeltager f.eks. om, hvordan vedkommende bruger legens uforudsigelighed til at give magt til andre: ”*Så at tage legens uforudsigelighed ind, og faktisk give noget magt til de andre, synes jeg kan være enormt legende.*” (Interview 6, ambassadør). Vedkommende kalder det “legens uforudsigelighed” og siger dermed at uforudsigeligheden er en del af legen, og bruger altså videre begrebet i forhold til at frigive magt i en undervisningskontekst. For eksempel ved at give magten over til de studerende, vedkommende uddyber: ”*Det der med ‘hvad nu hvis.’ Og at jeg heller ikke skal vide, hvor undervisningen bevæger sig hen. Det er faktisk noget af det, der er svært for de studerende selv*” (Interview 6, ambassadør). Ambassadøren beskriver, at magtforholdet i undervisningssituationen førhen har været anderledes i hans praksis, og også at de studerende har svært ved at vænne sig til dette. Men at hans deltagelse i P+L har fået ham til bruge

uforudsigeligheden og et andet magtforhold som en måde at udfordre normen og få en ny norm indført.

En anden projektdeltager, som er koordinator, siger om uforudsigeligheden: *''Og så noget med det der med at vove uforudsigeligheden, den er jo også enormt vigtigt. At man faktisk ikke altid ved, hvad der sker, når jeg gerne vil lave den der legende tilgang.''* (Interview 7, koordinator).

Vedkommende mener altså, at uforudsigeligheden er noget, man må vove, hvis man vil "lave" en legende tilgang.

Uforudsigelighed er et begreb, som P+L-programmet bruger til at beskrive legende tilgange til læring. Det er også blevet et begreb, projektdeltagerne bruger på forskellige måder, fortolker og anvender til at fortælle om deres deltagelse. For nogle af projektdeltagerne er uforudsigeligheden nærmest en selvfølgelighed: *"altså i det øjeblik man åbner op for sådan en tilgang til undervisning, så ved vi ikke, hvor vi ender"* (Interview 5, ambassadør). Det er måske næsten blevet en rutine, for måden man gør sin praksis på, og når projektdeltagerne har rutiner, der ligner hinanden, kan det spille en rolle i forhold til forståelsen af programmet som et praksisfællesskab (Wenger, 2010). Dog kan netop dette citat også vise os, at der som sådan ikke er noget ændret, men at det altid vil være uforudsigeligt, når man gør noget lidt anderledes i sin undervisning eller arbejder med mennesker, og at det dermed ikke som sådan er selve det legende element.

En anden nævner uforudsigeligheden, som et kerneord vedkommende har fået ved at være en del af P+L-programmet: *''[...] Fordi nogle af de kerneord, som jeg har trukket ud af Playful Learning projektet eller programmet, har været sådan noget som, at det er eksperimenterende og uforudsigeligt.''* (Interview 1, udviklingskonsulent). Det beskrives som ord, han har *"trukket ud af Playful Learning-projektet"*. Det kan både betyde, at han har fået øje på disse ting i sin praksis efter at være blevet en del af programmet, eller det kan betyde at han har hørt det i programbeskrivelser eller lign. og tager det med sig, når programmet skal forklares eller begrundes til folk udenfor hans praksis. Han har ikke været en del af programmet, da principperne blev udviklet, og det er måske derfor i højere grad noget, som man har læst i det didaktiske grundlag og taget med sig, som noget man siger om programmet, der kan tale ind i en fælles forståelsesramme. De didaktiske principper er udgivet første gang i 2019/2020 (Heiberg et al., 2020), og det beskrives her, at de er udviklet på baggrund af P+L Udvikling, og at de skal kvalificeres, udvides eller gentænkes, når nye lærere kommer med i programmet (Heiberg et al., 2020). Play@Heart startede i 2021 (Playful Learning,

n.d.) og anvender samme principper. Principperne er uddybet i et didaktisk grundlag i 2022 (Lyager & Heiberg, 2022). Måske som et bud på en kvalificering. Under alle omstændigheder kan vi konstatere, at ikke alle projektdeltagere har været med til at udvikle principperne. Det er sandsynligt at en del af projektdeltagerne i højere grad har *“trukket dem ud af Playful Learning”*, som det beskrives i ovenstående citat.

Projektdeltagerne i praksisfællesskabet P+L anvender de didaktiske principper, når de taler om, hvad det vil sige at være legende i undervisningen. I ovenstående kan det være svært at sige, om disse normer og værdier er vokset ud af praksisfællesskabet, som en del af et begyndende fælles repertoire, eller om det er et tegn på at man som projektdeltager forsøger at engagere sig i et etableret fællesskab eller en virksomhed (Wenger, 2010). Ifølge Wenger findes der forskellige måder at høre til på, og én ting er engagement - der også kræver fælles praksisser, fælles læringshistorier og vedvarende relationer (Wenger, 2010). Noget andet er indordning, der i højere grad handler om føjelighed og om at indrette sig efter en række diskurser, som f.eks. tingsliggjorte, institutionelle krav (Wenger, 2010). Det er nogle ret forskellige måder at høre til på i et praksisfællesskab, og det ene er som sådan ikke mere rigtigt end det andet. Men man kan sige, at ‘engagement’, der bl.a. handler om at gøre ting sammen (Wenger, 2010) er det tilhørsforhold, der taler mest ind i P+L’s ambition om, at det er projektdeltagerne, der udvikler programmet. Det er ikke alle projektdeltagere, der har været en del af programmet, da principperne udkom med Playbook 1 i 2020 (Heiberg et al., 2020), og derfor kan det udfordre deres muligheder for engagement i P+L-programmet, selvom der opleves indordning.

I et interview med en kommunikationskonsulent, som har sin daglige gang i det nationale programledelsessekretariat, siger vedkommende følgende om udviklingen af de didaktiske principper: *“De blev udviklet på baggrund af undervisernes egne erfaringer med legende elementer i deres undervisning. [...] vi har nogle principper for, hvordan man kan være legende i sin undervisning. [...] Den fælleshed skal gerne vokse og blive større, der skal være flere ting, vi er fælles om, og det skal vi hele tiden undersøge, mens vi erfarer, der skal være en rigtig god opsamling på det.”* (Interview 3, kommunikationskonsulent). Hun fortæller, at principperne er vokset ud af projektdeltagernes arbejde. Dette foregik i projektet “P+L udvikling”, som flere af de interviewede har været en del af. De resterende projektdeltagere er kommet til med senere

projekter, men har sidenhen taget disse principper til sig, som vi afdækker med udgangspunkt i vores data i ovenstående afsnit.

En enkelt af projektdeltagerne fra P+L Udvikling siger om principperne: *“Ja, altså dem får vi jo i hvert fald at vide, vi har været med til at formulere.”* (Interview 5, ambassadør).

Den interviewede siger ikke klart og tydeligt ja til, om vedkommende har været med til at formulere disse, men siger, at det er hvad ambassadørerne får at vide. Det tyder på, at projektdeltageren ikke har haft oplevelsen af at have formuleret disse. Denne proces har således ikke været deltager-drevet og udfordre meningsforhandlingen, idet der ikke ses en dualitet mellem tingsliggørelsen og deltagelsen. Dualiteten mellem de to er afgørende for meningsforhandlingen, så det ikke bliver tomme ord (Wenger, 2010).

‘Engagement’ handler dels om at gøre ting sammen, men også om opretholdelsen af fællesskabet (Wenger, 2010). Altså i dette tilfælde at P+L er et samlet “vi”, der indbefatter samtlige aktører - projektdeltagere såvel som programledelse. Samtidig må ledelsen holde sig i baggrunden. Forsøger man at styre et praksisfællesskab, kan det have konsekvenser for den selvstændige udvikling og autenticitet. Frem for at styre bør man i stedet skabe betingelser for, at fællesskabet kan udvikle sig og lære (Wenger, 2010). Man må derfor overveje, hvordan projektdeltagerne kan opleve, at de er med til at udvikle det fælles repertoire (Wenger, 2010) i P+L, og at de ikke er opstået i toppen af aktørkæden. Dette handler i høj grad om, at man må skabe rum for kommunikation, udvikling og identitetsskabelse (Wenger, 2010).

De didaktiske principper bliver måske en ny norm eller værdi for nogle og kan indgå som en del af det fælles repertoire, for måden der undervises på. Mest af alt bliver det en fælles måde at tale om begrundelserne for det legende på.

P+L’s didaktiske grundlag og de didaktiske principper (Lyager & Heiberg, 2022) er, hvad Wenger vil beskrive som en tingsliggørelse (Wenger, 2010) kan blive en del af det fælles repertoire, da det bliver en diskurs og en historie, man fortæller, om hvorfor legende tilgange har sin berettigelse. I forbindelse med fælles repertoire og ressourcer til meningsforhandling understreger Wenger vigtigheden af, hvad der skal være op til deltagelsen, og hvad der skal tingsliggørelsen - og samspillet mellem de to (ibid.). Derfor er det vigtigt, at projektdeltagerne kan se sig selv i disse principper og mærker, at det er deres deltagelse og medlemskab i fællesskabet, der har udformet det didaktiske grundlag. Hvis ikke oplevelsen er sådan, vil tingsliggørelsen, i form af det didaktiske

grundlag, kunne skabe en automatisme, der gør at projektdeltagerne følger disse som en form for retningslinjer, uden at forpligte sig yderligere eller forsøge at få en dybere forståelse for dette. Det vil sige, at man nok udadtil vil kunne sige, at det er en del af dét at være legende - men man kan have vanskeligheder med at opnå en dybere forståelse for, hvordan dette gøres i praksis. Her kan de store fortolkningsmuligheder også bidrage til meget forskelligartede forståelser, der ikke stikker dybt nok til, at de kan blive en del af praksis og af meningsforhandlinger og således det fælles repertoire (Wenger, 2010). Dette er et væsentligt opmærksomhedspunkt, når man arbejder med tingsliggørelse i P+L i fremtiden. Herunder kan man også overveje, hvad der findes af artefakter, værktøjer og handlinger i det fælles repertoire og hvordan den fælles virksomhed kan understøttes med lokale reaktioner (Wenger, 2010).

Ambassadøren, der påpeger at de *“i hvert fald har fået at vide at de var med i udviklingen”* (Interview 5, ambassadør) fortæller videre, at man på vedkommendes lokale arbejdsplads har talt om at lave lokale principper: *“På et tidspunkt skal vi måske også sætte os ned og sige: ‘jamen, nu har vi været i gang i så lang tid på [arbejdspladsens navn], og vi har lavet så mange ting med hinanden og på tværs. Så hvad er det egentlig, vi sidder tilbage med af principper, som vi kan sige, det her, det er simpelthen vores principper.’”* (Interview 5, ambassadør). Netop dette ville man med Wengers briller understrege vigtigheden af: Det er essentielt, at tingsliggørelser forhandles lokalt, hvis de skal blive meningsfulde for fællesskabet (Wenger, 2010). En fælles praksis handler ikke om, at man skal have fælles overbevisninger eller fælles meninger - det er ikke en forudsætning for resultater eller det gensidige engagement, men de koordinerede perspektiver er kilde til meningsforhandling, og særligt når disse har en grad af flertydighed (Wenger, 2010). Det er vigtigt, at projektdeltagerne har mulighed for at kommunikere både med hinanden og med ledelsen og på den måde få mulighed for at udtrykke deres behov (Wenger, 2010). Her vil ledelse, projektledere eller konsulenter kunne skabe rammer for udvikling i praksisfællesskabet ved at bakke op om lokal reaktion (Wenger, 2010).

Når man i det samlede P+L-program ikke definerer sig selv meget grundigere, har programledelsen sine begrundelser: *“ [...]vi skal holde øje med, at folk stadig har mulighed for at investere sig selv i det, med det udgangspunkt, de har. Og det vil sige, at Playful Learning skal blive ved med at holde øje med at være en inviterende ramme. Og når du bliver for færdig i dit projekt, så er der ikke længere positioner, man kan invitere folk ind ad.”* (Interview 4, programchef).

Her taler programchefen om ikke at blive for determinerende og definere tydeligt, hvad P+L er og kan. Bliver rammen for snæver eller virksomheden for defineret, mener programchefen ikke, at man fortsat vil kunne invitere ind. Denne pointe ville man med Wengers blik udfordre, for når et praksisfællesskab har nogle tydelige normer og værdier - måske endda retningslinjer, så vil det være lettere for eventuelt nye, perifere deltagere at forstå, hvad der forventes, og hvordan de kan bidrage. De vil til en start kunne deltage i en perifer læringsbane, hvorefter de gradvist kunne blive mere involverede i fællesskabet, hvis ellers andre faktorer for engagement og deltagelse er til stede. Ved at se hvordan insidere handler, kan man lære, hvorledes man kan bidrage. Mennesker kommer og går i et praksisfællesskab, man kan deltage og videreføre på sin egen måde. Det essentielle er, at der er rum for at skabe mening (Wenger, 2010), og for eksempel at projektdeltagerne lokalt vil kunne forhandle mening.

Dermed ikke sagt, at man skal have et "færdigt projekt" for at kunne være en inviterende ramme, men det er værd at overveje, hvad en inviterende ramme er - om det er noget, der er fuldkommen åbent, eller om det er noget delvist defineret, man kan forestille sig selv at være en del af og som giver mening for ens egen identitet og praksis. Pointen er her, at man ud fra projektdeltagernes behov og forhandlede meninger - et fælles repertoire kan skabe en inviterende ramme, der skaber gensidigt engagement og fælles virksomhed (Wenger, 2010). Derfor er det relevant at se på, hvad der findes af fælles repertoire i P+L-programmet.

Der findes forskellige tingsliggørelser i P+L-programmet, der er skabt af projektdeltagerne - herunder forskellige didaktiske værktøjer. Projektdeltagerne nævner: "*[arbejdspladsens navn] havde jo bl.a. den der, de lavede sådan et play wheel*" (Interview 3, kommunikationskonsulent), "*så plejer vi som regel at præsentere vores Playwheel, som er sådan et [arbejdspladsens navn] - produkt*" (interview 5, ambassadør) og "*Der prøver vi nu at implementere noget som vi er ved at udvikle som didaktisk værktøj. Det er Playful Intentions Kompas*" (Interview 6, ambassadør). Disse er også eksempler på tingsliggørelser, der har været og bliver anvendt for at skabe mening for projektdeltagerne. Ressourcer i form af konkrete værktøjer, der er udviklet lokalt og anvendes lokalt. Disse bruges konkret og aktivt af projektdeltagerne, også når de inviterer nye deltagere ind i fællesskabet. Disse indgår altså som konkrete ressourcer i projektdeltagernes fælles repertoire, men mest i den lokale sammenhæng. Det såkaldte "Play Wheel" er dog også beskrevet og udgivet i PlayBook 2 (Lyager et al., 2021). Disse kan eventuelt bidrage til den inviterende ramme for perifere deltagere. Det er vigtigt med en rammesætning for deltagerne, særligt de perifere deltagere, altså

kollegerne til dem, der er frikøbt i programmet. Programmets projektdeltagere peger nemlig på nogle udfordringer i forbindelse med udbredelsen af programmet: *“Der er ind imellem kollegaer, som tænker, det er sådan lidt noget mærkeligt noget, det her. Hvorfor skal vi nu gøre det på den måde? Enten: det hører ikke hjemme her, eller: det har vi jo altid gjort”* (Interview 6, Ambassadør) og en af projektdeltagerne har haft et lignende problem, som vedkommende har imødekommet ved at tilbyde konkrete forløb: *“Så det jeg har gjort i stedet for, det er at tilbyde nogle helt bestemte forløb nede på PlaySpace, hvor jeg har stået for indholdet. Og det har de bidt på. Og der er der også flere af dem [kolleger], der siger, jeg ved ikke hvad jeg skal gøre, jeg har brug for at blive taget i hånden i det her,”* (koordinator, Interview 7). De to citater viser os, at der hos de kollegaer, som projektdeltagerne fortæller om programmet, er tvivl om, hvad legende tilgange vil sige - og hvordan man gør. De (kollegerne) har brug for noget konkret, både for at vide om de skal gøre noget helt nyt, om de skal gøre, som de altid har gjort, eller om de skal gøre noget helt bestemt. De har brug for ressourcer, de kan bruge til at skabe mening, og til at se om og hvordan de kan bidrage til fællesskabet og være engagerede, samt opretholde en kontinuerlig meningsforhandling (Wenger, 2010). Når der findes konkrete tingsliggørelser, udviklet af praksisfællesskabet, bør man overveje om disse kan være med til at skabe en inviterende ramme - de didaktiske værktøjer viser, hvordan man kan bidrage i fællesskabet, forhandle meninger og komme med egne bud på fortolkninger og deltagelse. Deltagelsen afspejles i programmets tingsliggørelser. De didaktiske principper, eller de didaktiske værktøjer må stå tydeligere frem som et fælles repertoire.

15.1.1. Tema 1, delkonklusion

Samlet kan siges, at de interviewede projektdeltagere udtrykker en række normer og værdier omkring hvorfor man vil være eller er legende i sin undervisning, og at en stor del af disse tager udgangspunkt i P+L's didaktiske grundlag, der er et forsøg på at skabe mening med en konkret tingsliggørelse. Når man arbejder med tingsliggørelse i praksisfællesskaber, kan man ifølge Wenger ikke skille det fra deltagelsen (Wenger, 2010). Det kræver altså deltagelse i praksisfællesskabet og en form for individuel eller social refleksion eller diskussion, hvis denne tingsliggørelse skal skabe mening og ikke være tom. Vi ser i ovenstående både, at man fortolker på principperne, og at man direkte “tager dem ud af projektet”. Sidstnævnte kan med tiden være problematisk, hvis man ønsker at projektdeltagerne skaber mening i fællesskabet og får en dybere forståelse for dette. Det er vigtigt at arbejde med dualiteten.

Når nogle projektdeltagere begynder at lege med idéen om at videreudvikle principperne og gøre dem lokale, så begynder principperne igen at kunne blive en aktiv del af meningsskabelsen, da der igen bliver mulighed for en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse. Her er det vigtigt, at ledelsen bakker op om de lokale reaktioner. Flertydigheden i principperne og i det såkaldte fælles repertoire bliver en fordel, når de skaber anledning til produktion af nye meninger og ressourcer, der skaber mening for praksisfællesskabet (Wenger, 2010).

Det er vigtigt at arbejde med deltagelsen i meningsskabelsen og i et praksisfællesskab i det hele taget. Læringen opstår i disse praksisfællesskaber, mener Wenger (Wenger, 2010). Som deltager i et praksisfællesskab kan man bevæge sig i læringsbaner - fra en "perifer bane" til en "insider bane" (Wenger, 2010), men dette er en proces, der også kræver, at man som deltager på sigt investerer sin identitet og ikke bare står ude fra og ser på eller går til hånd. Periferiteten kan sagtens give tilnærmelse til fuld deltagelse, men der må med tiden være adgang til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres fælles repertoire og forhandling af virksomheden. Derfor er en inviterende ramme måske også noget, der viser projektdeltagerne konkret, hvor og med hvad, de kan bidrage. Netop derfor er det vigtigt at sikre projektdeltageres deltagelse og identitetsskabelse i P+L-programmet på andre måder end blot at lade projektdeltagerne tage de didaktiske principper på sig, uden at udvikle lokalt eller på andre måder skabe dybere forståelse, deltagelse og i sidste ende: mening. For at skabe en inviterende ramme og for andre sætte ord på *hvorfor* det legende, ved at vise *hvordan* man kan bidrage som perifer projektdeltager.

Når der tales om P+L-programmet som et praksisfællesskab, er det vigtigt at pointere, at det ikke som sådan er noget, man som ledelse kan eller skal styre (Wenger, 2010). Teorien anvendes til at forstå læringen hos P+L-programmets projektdeltagere og forstå hvordan man kan bidrage til udviklingsrum for projektdeltagerne. Her spiller det fælles repertoire en rolle.

På baggrund af ovenstående bliver første designprincip:

Giv projektdeltagerne mulighed for at finde og dele ressourcer og viden om legende tilgange til undervisning, med henblik på at styrke og udvikle et fælles repertoire.

Designprincippet peger konkret frem mod et katalog af ressourcer og viden - ressourcer kan være didaktiske design, værktøjer, teori om legende tilgange og lignende. Det væsentlige er, at det er

tilgængeligt for projektdeltagerne, og at det skabes i og med praksisfællesskabet, således at projektdeltagerne styrker deres fælles repertoire og at deltagelsen er en del af tingsliggørelsen.

Der er et behov for et fælles repertoire for projektdeltagerne i P+L, og et behov for at deltagelsen spiller en aktiv rolle i dette. Læringen i praksisfællesskabet vil kunne styrkes, hvis både insider og perifere projektdeltagere kan se, hvorledes de kan bidrage - og dette kan være vanskeligt uden en dybdeforståelse af f.eks. de didaktiske principper i P+L. Således er der et behov for at kunne udvikle et repertoire, der tager udgangspunkt i ressourcer eller handlinger fra projektdeltagerne.

15.2. Tema 2: Fra det legendes hvorfor til hvordan

Tema 1 undersøger hvordan projektdeltagerne taler om de værdier, der er til stede i P+L-programmet. Mange af disse værdier kan man næsten ikke være uenig i, hvis man gerne vil være en dygtig underviser. På mange punkter svarer det på, *hvorfor* man som underviser vælger en legende tilgang: man vil se de studerende som hele mennesker, man vil give dem ejerskab og motivere dem. Så det interessante spørgsmål at rejse efterfølgende vil være: hvordan? Hvordan ser det legende konkret ud i praksis? Hvordan kommer projektdeltagerne videre fra et hvorfor til et hvordan, når de arbejder med legende tilgange?

Når vi ikke har observeret projektdeltagernes undervisning, handler det om, at projektdeltagerne ikke på det pågældende tidspunkt havde undervisning planlagt, som de betegnede som værende "legende". Dette er et interessant fund i sig selv, da det antyder, at der må være en idé om, hvornår det så konkret er legende "nok" - hvilke elementer af leg, der f.eks. skal være til stede. Således giver det os muligheden for at spørge projektdeltagerne, hvad der skal til for at undervisningen kan betegnes som legende, og hvornår den er det. Derfor har vi bedt alle de interviewede projektdeltagere om at fremhæve et eksempel på en undervisning, der har været legende. Her er vi undersøgende på, hvilke typer leg og hvilke elementer fra leg, der er til stede i de eksempler, som de interviewede vælger at fremhæve - altså hvordan *gør* de det legende i praksis, og hvilket repertoire og hvilke ressourcer de handler ud fra.

Det første eksempel vi hører om i det nationale programledelsessekretariat, er et eksempel, hvor de studerende skal bygge deres egen religion. "[...] hendes [underviser] studerende skulle også bygge deres egen religion. Og det der med, at de skulle ud og bruge deres fantasi, og at der ikke var sådan

et teaching to the test element, altså at man skulle lære en teori og så gengive den, men at man skulle faktisk aktivt bruge den til at skabe noget, som man selv havde enormt meget indflydelse på, det synes jeg var legende.” (Interview 3, kommunikationskonsulent). Den interviewede har flere eksempler på projektdeltagernes legende undervisning, men dette fremhæves som et særligt godt eksempel på, at det legende er lykkedes i en undervisning.

Underviseren, som også er projektdeltager i P+L, beskriver selv undervisningsgangen mere uddybet i et andet interview:

”De havde fået til opgave, at de skulle bygge en religion ud af de materialer, der var i PlayLab. Og de skulle simpelthen starte helt fra scratch. Hvad skal der med i religionen? Og fordi de havde læst om Ninian Smart, som er sådan en religionsforsker, og nogle af de kategorier, han mener, der hører til i en religion, så havde de jo på forhånd måske også nogle idéer om, hvad man kunne trække ind. Men jeg havde egentlig sagt til dem, at vi starter helt fra bar bund. Det er totalt drømmereligion. Alt er tilladt. Og det der jo så er interessant, det er, at selvom alt er tilladt og alt er åbent, så bruger man jo også det, man kommer med.” (Interview 5, ambassadør).

Underviseren beskriver, at de studerende får stillet en opgave, hvor de skal bygge en religion. Da flere af de interviewede taler om “legetyper” (Steenhold, 2007), anvendes begrebet til at benævne de forskellige typer af leg i denne analyse. Når projektdeltagerne taler om legetyper, taler de i vores data om et merge af to forsøg på at inddele og afgrænse leg: det ene stammer fra Roger Caillois’ der inddeler leg i Agon, Alea, Mimicry og Ilinx (Caillois, 2005) og den anden fra danske Jørgen Martin Steenholdt, der opstiller typerne: rolleleg, funktionsleg, dramatisk leg, konversationsleg og fortælling, fantasileg, konstruktionsleg, regelleg, iagttagelsesleg, tumleleg, aggressionsleg, overgangsleg, repetitionsleg, tilnærmelsesleg og ukoncentreret leg (Steenhold, 2007). Leg er teoretisk set vanskeligt at have med at gøre (Sutton-Smith, 1997). I ovenstående eksempel vil man således kunne sige, at underviseren i første omgang har designet sit didaktiske design med fokus på konstruktionsleg, da hendes studerende skal konstruere deres egne religioner i materialer. Konstruktionsleg er, som navnet antyder, en legetype hvor man med forskellige materialiteter bygger modeller (Steenhold, 2007).

Vi ser hurtigt, at det legende er komplekst, når vi arbejder med vores data. Derfor tager vi i denne analyse også udgangspunkt i Brian Sutton-Smiths forståelse af leg (Sutton-Smith, 1997). Vigtigt at

forstå ved Sutton-Smiths opfattelse af legen er, at legen er et komplekst fænomen. Alle ved, hvordan det føles. Men når det skal beskrives, kommer mange til kort og der tegnes et komplekst, tvetydigt billede, det er svært at få greb om teoretisk (Sutton-Smith, 1997):

“We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us and much ambiguity” (Sutton-Smith, 1997, s. 1).

I følge Sutton-Smith er læringen i konstruktionslege bl.a. dét, at konstruktionslege kan udvikle vores kreative færdigheder i forhold til konstruktioner (Sutton-Smith, 1997). I eksemplet er formålet med undervisningen ikke direkte dét at lære om konstruktioner eller rumlighed ved at bygge dem. De studerende får i undervisningen at vide, at de skal starte helt fra bar bund og konstruere en *“drømme religion”*. Således bærer undervisningsgangen også præg af fantasileg (Steenhold, 2007). Sutton-Smith beskriver, at børn lærer om verden, når de konstruerer ud fra deres fantasi - fordi der her er mulighed for at prøve ting af, i et trygt miljø, og opleve på egen krop hvad der sker i dét. I beskrivelsen af undervisningen har underviseren fokus på frihed, i og med at *“alt er tilladt”* og at de studerende har mulighed for at drømme og *“bruge det, de kommer med”*. Her åbner underviseren op for, at de studerende kan bringe dem selv og deres egne erfaringer i spil i et socialt fællesskab, hvilket kobler sig til social læringsteori (Wenger, 2010). Og netop når det handler om det egocentrerede selv, tilegner man sig viden og husker det, viser Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997). Der er altså i denne type af legende didaktisk design fokus på elementer fra konstruktionslegen, hvor de studerende udvikler kreative færdigheder - og så særligt på fantasilegen, hvor de studerende kan afprøve og handle i et trygt miljø. Ydermere kan man sige, at friheden får det legende til at minde en smule om den frivillige, fri leg, som Huizinga mener legen er (Huizinga, 1993). Den adskiller sig dog fra Huizingas forståelse, idet legen i undervisningen her har et formål, og Huizinga ser legen som formålet i sig selv, og at den derfor ikke bærer andre formål (Huizinga, 1993), som den per definition gør i en undervisningssammenhæng. Vi ved ikke, om de studerende har mulighed for at sige nej tak til at være en del af legen, men formålet med legen er ikke legen i sig selv, når det udspiller sig i en undervisningssituation, hvorfor man i stedet taler om legende tilgange. Her ville det legende stemme fint overens med Sutton-Smiths perspektiv på legen, da Sutton-Smith argumenterer for, at legen ikke per definition er frivillig (Sutton-Smith, 1997).

Elementer fra konstruktionslegen og fantasilegen går igen i flere af de eksempler, de forskellige underviserne tager med, da vi interviewer dem hver især. Man kunne fristes til at tro, at disse elementer er en del af opskriften på et vellykket didaktisk, legende design. Endnu et eksempel lyder: “[...] eleverne skulle bygge deres eget studie, hvor de skulle filme noget og bruge skramloteket til det. Der opstod lige pludselig noget tinkering, og eleverne skal finde noget, og have en telefon til at kunne stå og filme på, og de skal bygge noget, der kan være med i videoen og noget baggrund osv. Så der er noget konstruktionsleg her også, som jeg prøver at inkorporere lidt i undervisningen” (Interview 2, koordinator). Her skal eleverne bygge et filmstudie og rekvisitter til film ud fra ‘skrammel’. Og et andet eksempel lyder: “De skulle prøve at bygge, altså designe rummeligt, en institution. De skulle lave et miljø, hvor man kan opdyrke kreativitet.” (Interview 1, udviklingskonsulent).

I det sidste eksempel bliver de studerende bedt om at træde ind i en konstruktionsleg, som det blev beskrevet i den tidligere omtalte religionsundervisning. I dette eksempel handler undervisningen om kreativitet, og de studerende bliver bedt om at “bygge et miljø, hvor man kan opdyrke kreativitet.” (Interview 1, udviklingskonsulent). Her er der ligeledes en grad af fantasileg, da de studerende skal bruge deres forestillingsevne til at finde ud af, hvordan et miljø til opdyrkning af kreativitet kunne se ud. Men her adskiller det sig en smule fra det forrige eksempel, i måden undervisningen er tilrettelagt på, hører vi senere i interviewet: “Så erfarede jeg også i den konkrete undervisning, at på trods af, at jeg havde givet læsning ud og lavet oplæg, så var der også nogle, der bare ikke havde fattet indholdet. Og det var jo ligesom præmissen for overhovedet at kunne lave en institution. Så nogen havde bygget vandrutsjebaner og fodboldbaner og basketbaner og sådan noget, for at udvikle deres kreative sans, fordi der ikke er nogen regler. Og det er sådan den der amatør forståelse for kreativitet, som ikke rigtig knytter sig til sådan nyere teori om kreativitet.” (Interview 1, udviklingskonsulent).

De studerende skal bygge deres rumlige konstruktioner på baggrund af læst teori og underviserens oplæg. Dette er en “præmis” for at kunne bygge, og der er således ikke samme fokus på frihed som det forrige eksempel med religionsundervisningen. Vi viste i analysens tema 1, hvordan de didaktiske principper kan blive en form for automatiserede retningslinjer uden dybdeforståelse. Her kommer det til udtryk, at selvom det legende er at “skabe fælles forestillinger” jævnfør det tredje af didaktiske principper, så kan dette være svært at omsætte i sin undervisningspraksis. En anden projektdeltager nævner, hvordan den faglighed og de læringsmål man kommer ind med som underviser, kan udfordre de såkaldte fælles forestillinger: “det er jo også med til at vi skaber nogle

fælles forestillinger. Der hvor jeg så tænker, at jeg har jo så på forhånd et helt arsenal af religionsfaglighed med mig ind, i det rum, og jeg presser jo så alt det, som de studerende kommer med ind i det rum, ind i de kategorier, fordi det er nogle af dem, de skal lære. Så der kan jeg sådan godt blive lidt i tvivl om, det der med de fælles, altså, man kan sige, vi har lavet et fælles scenarie, som vi sådan kan tale os ind og ud af.” (Interview 5, ambassadør).

I eksemplet hvor de studerende skal konstruere kreative miljøer, ser vi, at underviserens forestilling er en anden end de studerendes. Det afspejler sig også i ejerskabet til konstruktionerne, der ikke er til stede for alle underviserens studerende: *”Så hvorfor ikke lige bygge et par etager eller sådan noget, når der er tid til det. Så kan man lave sådan en fed LEGO-installation, i stedet for at du bare har markeret et kort og brugt fem minutter på det. Og så sidder man på telefonen eller spiller fodbold med sin ven eller går ud og ryger eller sådan noget resten af tiden.”* (Interview 1, udviklingskonsulent). Når de studerende ikke laver “en fed lego installation”, kan det vise os noget om, at de studerende faktisk ikke træder ind i legen eller det legende. De bygger et minimum og undlader at bruge meget fantasi, for så at gå ud og være sociale eller spille et spil med venner udenfor. På nogle punkter ligner “byg din religion” og “byg et kreativt miljø” hinanden. De studerende skal bruge deres fantasi til at opbygge noget utopisk. Forskellen ligger i, at den ene underviser har sagt til de studerende, at de kan bygge religionen fuldkommen frit og bare drømme. Den anden underviser ser en dybdegående forståelse af det faglige indhold som en præmis for undervisningen. Det er således ikke gennem det legende, at man handler sig til den viden, der er fokus på i den pågældende undervisning. Konstruktionslegen bliver i stedet en form for manifestation af, hvad man har lært gennem oplæg og læste tekster. Det viser os, at det kan være vanskeligt at omsætte ‘det legende’ eller de didaktiske principper i P+L (Lyager & Heiberg, 2022) til handlinger i projektets praksis.

Fælles for undervisningsgangene med konstruktionslege er, at man ikke skal bygge for at udvikle færdigheder til rumlige konstruktioner eller for at udvikle kreative færdigheder. Men elementer fra konstruktionslegen er anvendt som et greb i undervisningen, der skal give de studerende eller eleverne en dybere læring, i og med at de selv har det mellem hænderne og indbydes til at bringe sig selv i spil. Underviseren i det sidste eksempel, der fortæller at nogle studerende bruger fem minutter på konstruktionen og laver noget andet resten af tiden, giver ikke den samme grad af frihed og plads til fantasilegen (Steenhold, 2007), da konstruktionerne skal laves på baggrund af underviserens oplæg og/eller det læste stof. Underviseren har en tydelig intention, der handler om

en bestemt forståelse af kreativitet, der skal knytte sig til teori - og som tidligere nævnt er fantasilegen med til at understøtte oplevelsen af, at man kan prøve ting af og fejle i et trygt rum (Sutton-Smith, 1997). Det brydes der med, når der er en så fast intention eller et fagligt indhold, der skal opnås. Ifølge Sutton-Smith er der meget positivt at sige om fantasileg, når man taler om udvikling (Sutton-Smith, 1997). Men det kan også sagtens være problematisk, idet man ikke nødvendigvis i en fantasileg kan tilpasse fantasien til, hvad der er passende eller acceptabelt. Sutton-Smith mener ikke, at man kan styre fantasileg direkte udefra, men man kan facilitere og understøtte ved hjælp af miljøer, materialer og ressourcer (Sutton-Smith, 1997).

Netop dette viser os en lille del af kompleksiteten ved det legende i forhold til læring.

De studerende skal bruge deres kreativitet og fantasi og tage ejerskab - men samtidig vil den udefrakommende intenderede læring sommetider stå meget fast, og dette paradoks kan være med til at spænde ben for enten det legende eller det faglige mål, frem for at lade disse to mødes i et didaktisk design. Viden bør spille sammen med de handlinger, der er til stede i det legende, tyder ovenstående analyse på.

Underviseren med eksemplet fra sin undervisning i religion fortæller, hvordan de studerende senere i undervisningen skulle undersøge hinandens religioner:

“[...] de studerende, de skulle så besøge hinandens religioner og være antropologer. [...] de kom hen og besøgte en religion, og de havde kun dét, som gruppen havde produceret. [...] og så var det så sjovt, at der var en gruppe, der sådan sagde: ‘jamen man kan jo overhovedet ikke finde ud af, hvad det er, man skal i den her religion.’” Og “det er jo helt modstridende! Der står jo det her på den her seddel, men så har I lavet denne her skulptur, så det hænger jo ikke sammen.” Og så blev den gruppe, der havde lavet det bare megasure. Og stod bare og forsvarede sig helt vildt. Og der havde jeg bare den der yes, for så kan man netop gå ind og lave sådan en time-out og sige, jamen det her, det er jo lige præcis det, der sker, når man skal ind og undersøge religioner. Fordi religioner er jo ikke beskrevet i detaljen. Og jeg tror simpelthen, den der kropslige erfaring, som de fik, og nogle af dem, der var i den gruppe, kan jeg jo så se, at de har jo simpelthen taget det der med sig.” (Interview 5, ambassadør). Som underviseren beskriver i dette citat, skal de studerende besøge hinandens religioner i rollen som “antropologer”, og der anvendes således en form for rolleleg, hvor man i legen påtager sig en rolle og spiller en anden - sammen med andre (Steenhold, 2007). Her bemærker underviseren, at det giver de studerende en form for “kropslig erfaring”, når de lærer gennem det legende, og disse kropslige erfaringer bruger de senere hen i

religionsundervisningen. Det tyder på, at de studerende tager ejerskab i det, de har skabt i legen, idet de bliver "*mega sure*", da deres drømmerreligion bliver kritiseret og "*forsvarede sig helt vildt*". Det viser os dels den flertydighed, som Sutton-Smith taler om - at legen ikke altid er ukompliceret og positiv (Sutton-Smith, 1997). Det kan også være svært at være i, men det er netop også hér, at den kan være med til at udfordre vores syn på verden og os selv. De pågældende studerende har altså ikke nødvendigvis oplevet denne del af legen som positiv og sjov, men de har stadig været i en form for leg - mere eller mindre bevidst. Dels viser underviserens fortælling, at de studerende husker det senere hen, at ejerskabet styrker de studerendes læring, idet religionen nærmest bliver en del af den studerendes selv (Sutton-Smith, 1997). Underviseren fortæller også senere i interviewet, at det legende ikke altid er sjovt, men at det kan være en bonus, hvis det er det:

"[...] jeg synes jo faktisk ikke, at det der med at noget er legende, at det jo nødvendigvis skal være sjovt. [...] det synes jeg ikke. Jeg synes faktisk, at det nogle gange er lidt irriterende, hvis folk siger, at vi bruger legende læring, fordi det er sjovt. Altså for mig er undervisning sådan set ret alvorligt. Men jeg tænker, at det gør ikke noget, hvis det er sådan en bonus, at folk synes, at det er sjovt og rart. Men det er ikke målet for mig." (Interview 5, ambassadør). Den pågældende underviser giver her udtryk for legens flertydighed og mange aspekter i og med, at hun ikke udelukkende ser det legende som noget sjovt, men at det kan være det engang imellem - og at man stadig lærer og kan være motiveret, selvom det ikke er sjovt, netop som Sutton-Smith også påpeger (Steenhold, 2007).

Det interessante ved det ovenstående eksempel er, at vi på mange måder ser, at både legen og læringen går op i en højere enhed i undervisningen. De studerende træder ind i alle undervisningens legeelementer: de konstruerer, de fantasierer og de tager roller på sig. Alle dele tager de i høj grad ejerskab over, og underviseren fortæller, hvordan denne kropslige eller handlingsbaserede erfaring gør, at de studerende senere hen henviser tilbage til undervisningen og får en mere dybdegående forståelse af religion: *"[...] kan jeg jo så se, at de har jo simpelthen taget det der med sig, den der kropslige erfaring, at når nu vi sidder og arbejder med, jeg vil lige sige, rigtig religion, så kan de godt huske det der med, når ja, der er et eller andet med, at religioner jo har en masse, altså der er jo en masse dark spots, og en masse ting, der ikke kan vides noget om [...]"* (Interview 5, ambassadør). Underviseren påpeger, at der var ligheder blandt 'virkelige' religioner og de studerendes drømme/fantasi-religioner, idet religioner har en masse "*dark spots*"; ting vi ikke ved. Derfor kan underviseren henvise tilbage, når de studerende taler om forskellige fortolkninger af

religion. Således har legen og læringen et tydeligt fælles mål - og en tolkning kunne være, at det netop er derfor, at det didaktiske design hér er særligt vellykket, fordi leg og læring ikke clasher, og fordi de selv handler sig til viden gennem legen, som de så genkender i senere undervisning.

Vi spørger i vores interviews alle ind til eksempler på undervisning, der har været legende. I stedet for at tale om legende undervisning, taler flere af projektdeltagerne om det legende som et “greb” i undervisningen: *“[...] at sørge for, også for mine kollegers skyld, at de ikke forventer, at vi laver stort og forkromede projekter, hver evig eneste gang, vi skal gøre det her. Men hvordan er det, at vi kan lave de der små greb i undervisningen, hvor vi fanger dem med et eller andet, og gør dem interesserede i det.”* (Interview 7, koordinator). Her bliver det legende altså noget, der skal fange de lærendes opmærksomhed i den almene undervisning. Dette kalder deltageren for “anslag”: *“[...] og tit så er det også det der med at lave det rigtige anslag. Vi snakker også meget om anslag, når vi starter et nyt emne op. [...] det er måske uinteressant, men hvordan kan vi fange dem med en sjov opgave, eller en sjov historie, eller en sjov... Vores lærere i det her Play@Heart, de bruger meget det der med, at de klæder sig ud”* (Interview 7, koordinator). Og en anden koordinator stemmer i, i forhold til at italesætte “anslag” som et legende greb: *“Så det er én type legende greb, det her med lige at lægge et anslag”* (Interview 2, koordinator). At se det legende som “et greb” er en form for værktøj, som projektdeltagerne bruger til at handle med (Wenger, 2010). Det bliver et konkret billede på, hvordan det legende kan gøres, og hvordan der kan skabes mening.

Det nævnes at et anslag bl.a. kan være “sjovt”. Og dette ord står tydeligt frem, når projektdeltagerne taler om, hvordan de bruger det legende.. En del projektdeltagere i P+L-programmet har fokus på humor, at grine og have det sjovt: *“[...] Legende, som jeg også forbinder med humoristisk, afprøvende, gøre noget, fejle, gøre noget igen, fejle, grine af det, have det sjovt med det.”* (Interview 1, udviklingskonsulent). En anden underviser siger noget lignende, at han bringer legens kvaliteter ind i undervisningen: *“[...] ved at aktivere krop, sanser, kreativitet, noget sjov.”* (Interview 6, ambassadør) og samme underviser nævner igen, da han bliver spurgt ind til, om tavleundervisning kan være legende: *“Og så fordi jeg prøver at sige det på en sjov måde, så bliver det jo lidt mere legende.”* (Interview 6, ambassadør).

En anden underviser siger, at når hun skal beskrive, hvad det vil sige at bruge legende tilgange i undervisningen: *“et element af leg, et element af sjov.”* (Interview 2, koordinator), og uddyber senere vigtigheden i ‘det sjove’: *“Det er vigtigt, at de er med på legen, og at de selv synes, at det er*

sjovt, og at det er inden for deres egen referenceramme.” (Interview 2, koordinator). For en del af de interviewede er sjov og leg altså tæt beslægtede, og en projektdeltager nævner, at det bliver legende, hvis vedkommende siger tingene på en sjov måde.

Det nævnes også, at sjov kan være dét, der er med til at fange opmærksomheden og motivere for ellers kedelige emner: *“hvordan kan vi fange dem med en sjov opgave, eller en sjov historie, eller en sjov...”* (Interview 7, koordinator) og uddyber senere, hvad hun mener, det legende kan i undervisningen: *“Hvis vi skal arbejde med et kedeligt emne, så tænker jeg, hvordan kan jeg gøre det mere levende og mere sjovt for dem?”* (Interview 7, koordinator). Det er et interessant fund, da gentagelserne af ‘sjov’, som en form for legeelement er en del af, hvordan projektdeltagerne i P+L vil sige at legende tilgange er i deres praksis.

I programchefens beskrivelse af legeelementer, nævner han ikke sjov, men humor: *“Benytter man sig af humor? Er der underfundigheder på spil? Er man god til at træde ind i et fantasifuldt rum? Er man god til at give metaforer og eksempler, altså lege med sproget?”* (Interview 4 programchef). Humor kan altså, ifølge programchefen i P+L, være et legende element. Så alle på nær én af interviewdeltagerne italesætter altså legende undervisning som “noget sjovt” eller som værende legende hvis sjov eller humor inddrages.

Når man i programmet ikke læner sig op ad en bestemt legeteori eller teoretiker, er det ikke forkert at benævne det legende eller legen som noget sjovt, da dette må være projektdeltagernes oplevelse. Sutton-Smith ville ikke mene, at det var et fuldkomment billede af leg, da legen ikke altid er ukompliceret og “sjov”: *“that it should not be defined only in terms of the restricted modern Western values that say it is nonproductive, rational, voluntary, and fun.”* (Sutton-Smith, 1997, s. 218). Dermed er legen altså ikke kun lykkedes, når situationen har været sjov for alle parter, hvis vi tager udgangspunkt i Sutton-Smiths definition af leg. Her er det vigtigt at påpege, at de pågældende undervisere ikke taler om leg, men om legende tilgange. Og her kan noget tyde på, at det for underviserne har vist sig at være et vigtigt element i undervisningen og eventuelt for at motivere de studerende, at det legende gør undervisningen “sjovere”. En del af dem har måske fundet ud af, at legende undervisning for dem må betyde, at de selv og deres studerende finder det sjovt. Da det i P+L-programmet er op til projektdeltagerne at finde frem til, hvad legende tilgange er i praksis, har det været vigtigt for P+L, ikke at pege projektdeltagerne mod bestemte teorier inden for legeforskning. Det er således ikke rigtigt eller forkert at se det legende som noget sjovt.

“Der er en kant for, hvor meget du skal definere. Jeg tror, de fleste har lyst til at sige: sig nu, hvad det er Playful Learning er. Hvad er det, I sidder og gemmer på? Vær noget tydeligere, vær noget mere præcise. Og jeg vil gerne medgive, at det kan det godt være, og det kan vi blive,” (Interview 4, programchef). Programchefen er altså opmærksom på, at man fra nogle sider gerne vil have programmet defineret, men mener, at der er en begrænsning på, hvor meget du kan definere, hvis du vil skabe et inviterende projekt. Tema 1 beskriver, hvordan man kan arbejde med tingsliggørelser for at skabe en inviterende ramme på baggrund af praksisfællesskabets meningsskabelse.

Grunden til at det alligevel er et vigtigt fund i projektet; at tæt på alle de interviewede italesætter det legende som noget sjovt, er, at det i vores interview med programchefen lyder som om, at der er en mere rigtig og forkert måde at anskue det legende på, særligt når det kommer til ordet “sjov”:

“Vi lavede på et tidspunkt sådan en, hvor vi sagde, nu må vi sgu også se, om vi kan skabe det fælles sprog. [...] Man skrev: “Det legende altid er sjov”. Man tænker: “Hold nu op med at gå og lave de der selvmål.” (Interview 4, programchef).

Her er det interessant, at programchefen italesætter udtalelsen *“Det legende altid er sjovt”* som værende et *“selvmål”* fordi det viser sig, at der underliggende er en mere eller mindre rigtig eller hensigtsmæssig måde at anskue eller tale om det legende på. Sutton-Smith vil som nævnt være enig i pointen om, at dette ikke er en nuanceret måde at anskue leg på, hvis man taler om det som *“bare”* sjov (Sutton-Smith, 1997). Men P+L-programmet vil ikke styre det fælles sprog oppefra, og dette handler, ifølge programchefen, om ikke at være for determinerende og give rum for fortolkning for projektdeltagerne. Det er interessant at overveje, om der alligevel er nogle bagvedliggende rigtige og forkerte svar, når man er undersøgende på det legende. Om projektdeltagerne forventes at nå frem til et bestemt svar med tiden, et svar som programledelsen allerede sidder med - eller om det virkelig er til helt fri fortolkning. Det er et interessant paradoks, når definitionen på den ene side kaldes for et selvmål, og projektdeltagerne samtidig forventes at skulle hjælpe med at identificere, hvordan man gør legende tilgange til læring (Heiberg et al., 2020).

Det store spørgsmål er, hvornår og hvor meget man bør definere - her kan vi vende tilbage til vores udgangspunkt: at vi ønskede at observere projektdeltagernes legende undervisning, men at dette ikke var muligt, bl.a. fordi de ikke selv mente at deres undervisning pt. var “legende” (nok). Er

dette op til projektdeltagerne selv at definere, så tyder det på, at 'sjov' kan være ét af elementerne.

Et element der også går igen i vores data er "tilfældighed" som et konkret element, man bruger i sine didaktiske designs: *"Vi har lavet sådan et kundskabskast, [...] som jeg har brugt i min egen undervisning. Altså hvor man har sådan en terning med Aristoteles' kundskabsformer, og så kan de studerende slå med terningen, og så står der en eller anden kategori. Det kunne være observerer, håndterer eller producerer. Og så er der sådan et lille kartotek-ting, hvor de så kan trække et kort, og så er der en opgave til dem. Det kunne så være, at I skal lave en nyhedsudsendelse om det faglige indhold [...]"* (Interview 5, ambassadør). Her er tilfældighed centralt for det didaktiske design. Ifølge Sutton-Smith kan "tilfældighed" være en del af leg, som kan være et element i at skabe spænding og udfordring (Sutton-Smith, 1997). Opgaven her er, at man skal formidle fagligt indhold med udgangspunkt i Aristoteles' kundskabsformer, og der integreres et legende element ved hjælp af tilfældigheder i terninger og kort. Samtidig er både terningen og kortene rettet mod det faglige indhold i undervisningen, hvilket kan være med til at mindske den usikkerhed, som tilfældighederne i legen også kan medføre (Sutton-Smith, 1997).

Tilfældigheden er også i centrum for en anden underviser, der beskriver, hvordan han arbejder med legende tilgange i sin undervisning: *"bittesmå lege-agtige øvelser. Sådan, som er totalt ufarligt, og der er ikke nogen, der føler sig udstillet. [...] det kunne være sådan noget med at trække et gruppenummer op af en hat."* (Interview 6, ambassadør). Her har underviseren erfaret, at der er tilpas med tilfældighed til, at de studerende ikke bliver usikre.

Som sagt er tilfældighed ikke kun noget, der på positiv vis skaber spænding og udfordring ifølge Sutton-Smith. Det kan også skabe usikkerhed. (Sutton-Smith, 1997). Det antydes også, når en underviser taler om de studerendes reaktion på, at man ikke ved, hvor den legende undervisning nødvendigvis ender, da man arbejder i en såkaldt åben proces: *"Jeg har også erfaret senere, at nogen bliver decideret angst og stressede og meget frustrerede over at være i åbne processer."* (Interview 1, udviklingskonsulent). Tilfældigheder byder ind til mere åbne processer, beskriver P+L i deres didaktiske grundlag (Lyager & Heiberg, 2022). Skal man skabe en meningsfuld og givende oplevelse for alle projektdeltagere, må man finde en balance mellem tilfældigheder og struktur i det legende, ser vi her.

Den pågældende underviser uddyber, at man kan træne de studerende i at være i de åbne processer: *"[...] Derefter skal jeg ligesom sætte min rammesætning, altså hjælpe dem mere med så hellere*

nogle korte, åbne, mere definerede processer. Og så jo bedre de bliver til det, jo mere kan jeg ligesom slippe dem løs.” (Interview 1, udviklingskonsulent). Her sætter han ord på en konkret erfaring, der taler ind i Sutton-Smiths undersøgelser af legeteori: at man må prøve at finde en balance ved at definere processerne grundigere eller gøre dem kortere, således at de studerende finder et mål eller formål med den leg, de skal træde ind i (Sutton-Smith, 1997).

Tilfældighed kan i nogle henseender være et gavnligt greb i legende undervisning og kan byde ind til åbne processer - men når det også kan skabe usikkerhed og tvivl (Sutton-Smith, 1997), må man overveje hvordan og hvorfor man anvender tilfældighed, da også dette er flertydigt og komplekst. Undersøgelsens datasæt viser, at der bør være en vis struktur og form, når man anvender “tilfældighed” som et legende element, men tilfældighed er ét af de “greb” en del af projektdeltagerne anvender.

Som tidligere påpeget, er der i denne sammenhæng ikke tale om leg i undervisningen, men om ‘legende tilgange’. Og her står meningsfuldhed som en central del.

”Man bliver nødt til at huske den der meningsfuldhed, det skal give mening at gøre det [det legende], man skal ikke bare gøre det for at gøre det, der skal være et eller andet formål med det” (Interview 3, kommunikationskonsulent). Sådan lyder det fra én af medarbejderne i det nationale programledelsessekretariat. Dette taler ligeledes ind i den tidligere pointe om, at der skal kunne findes et mål eller formål med at træde ind i den legende undervisningskontekst eller legen, når den vil være til stede i undervisningen. I de studerendes kontekst må det altså give mening på et personligt plan eller i forhold til dét, de ønsker at opnå med deres skole/uddannelse. Særligt i forbindelse med læring er det vigtigt at huske, at dén læring man får ud af en hvilken som helst leg, ikke nødvendigvis er det samme som de intenderede læringsmål: *“[...] man lærer altid noget af leg, men vi er bare nødt til også at tage alvorligt, at der er nogle faglige mål, som der samtidigt skal nås”* (Interview 5, ambassadør).

Citatet peger på, at selvom man lærer noget af leg, kan dette i sig selv ikke kan stå i centrum i en undervisningskontekst, fordi man har nogle faglige mål at tage højde for. Det tydeliggør, at legende undervisning ikke kan være ren leg, men en balance mellem legende tilgange og læring. Og vores analyse viser samtidig, at de legende tilgange må have relevans, eller være dét man handler sig til viden gennem.

Dette viser sig at være en vigtig pointe, også idet vores data tydeligt viser, at eksamen f.eks. bliver en reel udfordring for det legende i undervisningen:

Men der er det bare helt tydeligt, at der bare er én ting, der nogle gange sker, det er det der med, jamen, de studerende skal jo op i denne her type produkt til eksamen, så derfor kan jeg ikke bruge så lang tid på måske at lave et eller andet andet.” (Interview 5, ambassadør), og en anden underviser udtrykker ligeledes: *“Jeg kan i hvert fald mærke på mig selv, at de sidste måneder op mod eksamen, der bliver der ikke særlig meget legende, der bliver ikke særlig meget, hvor deres stemme bliver hørt nødvendigvis, fordi sådan er det bare. [...] Det handler jo om at nå pensum, og det handler om at nå de temaer, vi skal igennem.”* (Interview 2, koordinator).

Analysen viser, at det legende kan give plads til at handle sig til viden, ved at konstruere, ved at forestille sig og ved at anvende materialer. Der er således et læringssyn til stede for nogle projektdeltagere, hvor de på Dewey manér (Dewey, 1938) mener, at de lærende må handle sig til viden - altså et læringssyn, der tager udgangspunkt i pragmatismen (Dewey, 1938). Man handler sig ofte til viden, når man arbejder legende i undervisningsrummet, og kvaliteten i dette er de kropslige, handlingsbaserede erfaringer, viser undersøgelsens datasæt. Tilsyneladende er det dog ikke al viden, man kan handle sig til - en undervisning er ikke altid vellykket, fordi man konstruerer og anvender materialer til at udtrykke sig. Der skal være en tydelig stilladsering eller en kobling til det faglige formål, viser dele af vores analyse.

Så hvornår er undervisningen legende “nok”? *“Jeg synes, at det mest var en udfordring til at starte med. Altså er det overhovedet legende nok, det jeg laver?”* (Interview 2, koordinator), siger en af de interviewede om sin spæde start i P+L. Når man som projektdeltager ikke altid ved, om ens undervisning er “legende nok”, eller ikke mener at man kan tillade sig, at anvende legende tilgange lige op til en eksamen eller i et kort praktikforløb, så kan én tolkning være, at det skyldes et manglende sprog eller blik for legens nuancer, der gør det legende svært at passe ind. Tilfældighed kan både skabe spænding, men også usikkerhed. Legen kan være sjov og let, men den kan også være alvorlig og kompliceret (Sutton-Smith, 1997). Er det ‘rigtigt’, at det legende er “sjovt”? Det er sandsynligt, at dette ville kvalificere det legende i højere grad, hvis man som projektdeltager er bevidst om, at undervisningen ikke altid behøver at være sjov for at have elementer fra leg, eller at man havde en fælles fortolkning og meningsudveksling. At tilfældighed og uforudsigelighed ikke betyder, at man ikke vil have sine studerende et særligt sted hen fagligt. Med et blik og et sprog for,

hvornår konstruktionslegen virker, og hvornår den ikke virker, hvornår fantasileg giver mening i forhold til den intenderede læring, og hvornår den ikke gør. Med tiden kunne dette eventuelt bidrage til, at det legende ikke alene bliver et motiverende element, man til tider anvender i undervisningen, men i stedet bliver til noget, der også har sin berettigelse op til en eksamen eller i forbindelse med 'tungere' fagligt stof. Det er tydeligt i vores data, at det legende stadig er 'lettest' for undervisere at arbejde med, når der ikke er en eksamen i sigte for de lærende:

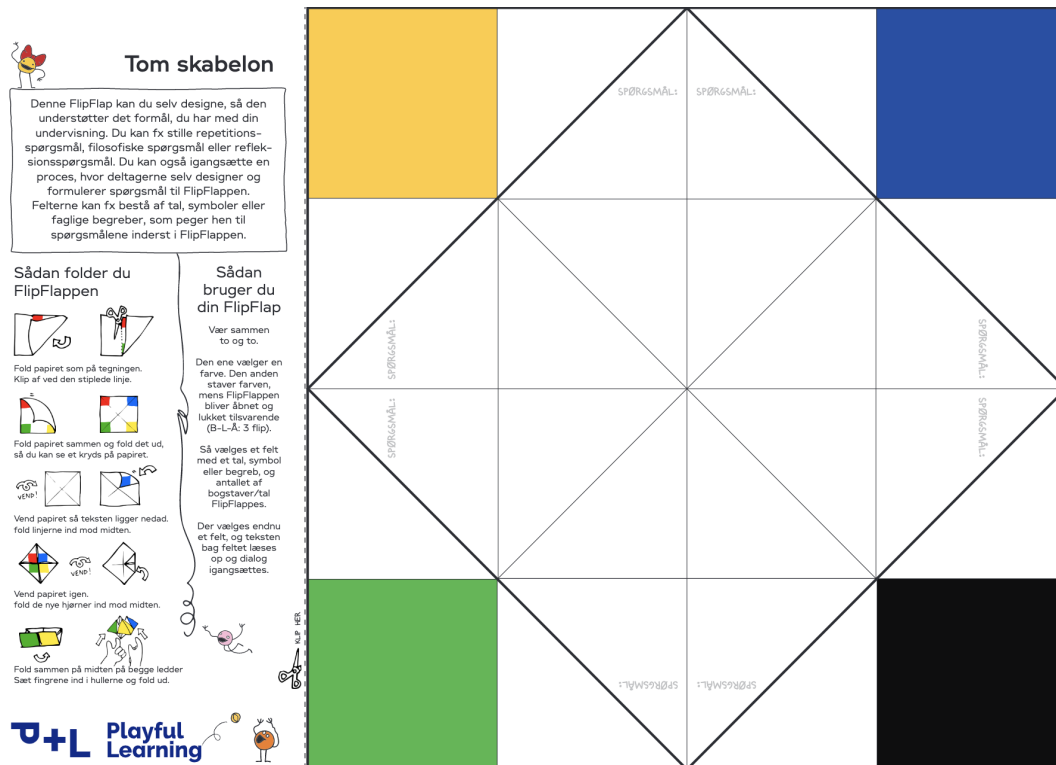
"Men udskoling er stadigvæk svært." (Interview 7, koordinator), og en anden underviser uddyber det med: *"Det kan godt være, at det stadig kan være lidt udfordrende, især oppe i 8. og 9. [klassetrin], hvor jeg godt ved, at der er en eksamen, jeg skal forberede mig på, og den har et meget ikke legende format. Så der kan det godt være udfordrende, synes jeg, at være legende på nogen måde. Fordi der er nogle meget specifikke krav, de skal opfylde"* (Interview 2, koordinator). Det bliver altså vanskeligt at være legende i udskolingen, blandt andet pga. specifikke krav til afgangseksamen. Om det er uforudsigeligheden i det legende, der gør kravene sværere at opnå igennem det legende, vides ikke. Vi ser også, at det er svært for projektdeltagerne at videreformidle det legende til deres kollegaer, netop på grund af afgangsprøver: *"Men der er det bare helt tydeligt, at der bare er én ting, der nogle gange sker, det er det der med, jamen, de studerende skal jo op i denne her type produkt til eksamen, så derfor kan jeg ikke bruge så lang tid på måske at lave et eller andet andet."* (Interview 5, ambassadør). Her lyder det til, at en legende tilgang for projektdeltagerne og deres kollegaer kræver mere tid end ellers, og at det er svært at opnå nogle helt konkrete læringsmål, ligesom en anden projektdeltager nævner: *"Jeg har jo også praktikforløb, det er 0 procent legende. [...] Det er fordi vi har fire læringsmålstemaer, som vi skal berøre og som vi skal understøtte, og som de studerende arbejder med i deres syv-ugers praktik, som jo er kort. Der er nogle ting, der er nødt til at nås. Det oplever jeg. Det bliver mindre meningsfuldt for de studerende, er mit indtryk, hvis jeg skal rammesætte noget legende for dem."* (Interview 1, udviklingskonsulent). Det er forståeligt nok svært at argumentere for at legen har en berettigelse i undervisningen, hvis man ikke handler sig til viden gennem legen, men legen er en form for brain break eller et sjovt indslag - så bliver det tidskrævende og ikke en del af en effektiv læreproces. Men flere af de interviewede italesætter i større eller mindre grad et læringssyn, hvor man handler sig til viden sammen (Wenger, 2010), (Dewey, 1938), og hvor det legende understøtter dette. Projektdeltagernes eget læringssyn kunne således være en del af argumentationen om legende tilganges berettigelse i undervisningen, hvis de havde mulighed for at udvikle sproget sammen og forhandle mening i et fælles repertoire (Wenger, 2010). Samtidig har vi vist, at det legende element,

ifølge projektdeltagerne, også 'bare' kan være et sjovt anslag, der giver motivation for resten af undervisningen.

En anden tolkning af ikke at vide, om ens undervisning er "*legende nok*", kan være den, at man mangler viden om, hvad det vil sige. Noget at spejle sig i. Dermed ikke sagt, at projektdeltagerne behøver en opskrift, da der i ovenstående eksempler ses flere vellykkede didaktiske designs - og her har vi langt fra fremhævet alle dem, vi har hørt. Vi ser også, hvordan projektdeltagerne inspirerer hinanden, og at deres kollegaer er meget sultne på denne inspiration - f.eks. i dette citat: "*[...] vi oplever også, at når vi så præsenterer et eller andet, altså vi har jo lavet sådan nogle små flipflapper, det er jo fuldstændig latterligt, at det er blevet sådan en ting. Men det er det bare, fordi det har simpelthen betydet, at der er nogen, der pludselig får øje på, at det kan jeg bruge i min undervisning. Og så kommer de jo og fortæller, at nu skulle du høre, at jeg brugte det i det og det og det. Så nu er mit problem bare, at alle bruger flipflapper nu.*" (Interview 5, ambassadør).

Denne konkrete tingsliggørelse (Wenger, 2010) bidrager til udbredelsen, og til at deltagere inviteres ind og forstår den praksis, der arbejdes med, når der arbejdes med legende tilgange til læring. Det bliver konkret, og udefrakommende eller perifere deltager opdager, hvordan de kan bidrage, udvikle sig og få gavn af virksomheden. En FlipFlap, som den, der er udviklet af projektdeltagerne, kommer i forskellige versioner: eksempel versioner, der kan bruges direkte i undervisningen, og versioner

med tomme felter, man selv kan udfylde (se figur 5 for tom version).



Figur 5: Tom version af Flipflapper (Playful Learning, 2022).

FlipFlap har altså mulighed for at projektdeltagerne kan lægge deres egne tolkninger i, skabe engagement for deltagelse (Wenger, 2010) og ligeledes være med til at give projektdeltagerne et sprog for, hvordan man kan tale om det legende.

En af programmets projektdeltagere anvender en model, der er udviklet af Lego Fonden (The LEGO Foundation, 2017): *“Den er i en Lego-pamflet, hvor de har en blomst. Den kigger vi rigtig meget efter. Er der begejstring til stede? Er der samarbejde? Er der nysgerrighed? Det er faktorer, jeg prøver at få ind i min undervisning”* (Interview 7, koordinator). Igen et konkret værktøj, der er til at anvende i praksis for projektdeltageren, idet hun kan kigge efter noget konkret, når hun skaber sin undervisning. Ressourcer i et fælles repertoire er en mulighed for dybere forståelse og meningsskabelse, særligt hvis der er en dualitet mellem tingsliggørelse og deltagelse (Wenger, 2010). De konkrete didaktiske værktøjer med plads til fortolkning kan således give mulighed for, at projektdeltagerne skaber mening sammen.

15.2.1. Tema 2, delkonklusion

I gennemgangen af eksemplerne ses det, at informanterne opfatter det legende som flertydigt, ligesom legen ifølge Brian Sutton-Smith er (Sutton-Smith, 1997). Ikke alle projektdeltagere i P+L har sprog eller blik for legens flertydighed og nuancer, og en tolkning kan være, at det er med til at gøre det legende til et sjovt element, der ikke altid har sin berettigelse i undervisning, ikke kan bruges op mod eksamen, og derfor også bliver vanskelig at udbrede til sine kollegaer - særligt uden en klarere eller mere konkret tingsliggørelse eller definition, der kan få kollegerne til at opdage hvordan de selv er eller bliver legende. Tingsliggørelse er tilsyneladende vigtig for meningsforhandling og definitionen af det legende. Det tager os tilbage til Brian Sutton-Smiths pointe, der tilsyneladende ikke kun gælder for legen, men også for det legende i undervisningen: *“We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us and much ambiguity”* (Sutton-Smith, 1997, s.1). Projektdeltagerne taler om og anvender forskellige legetyper, men i nogle didaktiske designs er de mere vellykkede end i andre. De er umiddelbart særligt vellykkede, når der er en nuancering i graden af sjov, usjov, tilfældighed og sikkerhed, og mest af alt er de vellykkede, når det legende bliver en del af måden, hvorpå man handler sig til viden sammen.

Projektdeltagerne skal selv finde ud af, hvad det legende er, men i den forbindelse er der et par opmærksomhedspunkter, der henviser tilbage til pointerne fra tema 1. Man bør have en praksis for, at man rent faktisk får talt om det og skabt denne mening sammen (Wenger, 2010). Det er vigtigt at kunne sætte konkrete ressourcer og meninger på, særligt hvis nye skal inviteres ind i praksisfællesskabet, (Wenger, 2010) eller hvis de perifere deltagere skal blive insidere, der lærer med og skaber mening i fællesskabet. De perifere deltagere har brug for konkretiseringer, viste vi i analysens tema 1, hvilket underbygges i dette tema. Et andet opmærksomhedspunkt går på at overveje, om det er helt op til projektdeltagerne, at undersøge hvad og hvordan de legende tilgange er i praksis, eller om man har en forventning om, at de når frem til et bestemt svar - der for eksempel handler om, at det legende ikke bare er sjovt. Måske skal projektdeltagerne ikke bindes op på en konkret udefrakommende teori, men måske bør deres snak rammesættes eller faciliteres, således at der er rum til nuancerne og konkretiseringerne. De didaktiske principperne kan være vanskelige at omsætte til praksis, og det er for eksempel væsentligt ikke blot at vove uforudsigelighed, men finde en balance.

Derfor bliver andet designprincip:

Lad projektdeltagerne definere, hvordan det legende og dets nuancer konkret ser ud, ved at dele historier og eksempler fra praksis.

Designprincippet peger konkret frem mod, at der er mulighed for at dele erfaringer og have muligheden for at forholde sig til andre projektdeltageres oplevelser og erfaringer med det legende, således at projektdeltagerne med tiden får et fælles sprog for de mange nuancer i det legende. Med tiden vil man kunne se tilbage på fortællingerne og på ny forholde sig til projektdeltagerens definition af det legende.

Projektdeltagerne i P+L har et behov for at tale sammen om legens nuancer for at forstå og forholde sig til nuancerne i det legende, så afgangsprøver og lign. ikke står i vejen for, at de og deres kollegaer kan anvende legende tilgange i deres undervisning. Desuden er der et behov for at have en praksis for erfaringsudveksling, så man som projektdeltager i P+L ikke for ofte bliver i tvivl om, hvorvidt undervisningen er “legende nok”.

15.3. Tema 3: At skabe mening i en forandringsproces

Tema 1 og 2 viser hvordan projektdeltagerne opfatter legende tilgange til læring, samt hvordan det legende ser ud i deres praksis. Projektdeltagerne skal skabe mening sammen for at anvende det legende i praksis. I det følgende vil vi undersøge, hvordan meningsskabelse er vigtig i den forandringsproces, som P+L også driver. Derfor tager den næste del af analysen udgangspunkt i Karl Weicks teoretisering om meningsskabelse.

P+L-programmet “*søger at styrke børns kreative, eksperimenterende og legende tilgang til verden og deres livslange lyst til at lære*” (Playful Learning DK, n.d.). De er undersøgende på, hvorfor det legende har en plads i undervisningen, og hvordan. P+L-programmet handler ikke kun om, at enkelte undervisere skal styrke elevers lyst til at lære, men P+L vil skabe en “kulturændring” og som vi beskrev indledningsvist i undersøgelsen “*[...] ændre hele tilgangen til pædagogik og didaktik i et land*” (Playful Learning, 2020: 03.09-03.30), og for skoleverden og er derfor en organisation, der driver en forandringsproces.

Programchefen beskriver det på denne måde: ”Og hvis man zoomer ind på en professionshøjskolekultur, som er den, vi har bedst eller størst erfaringer med, flest erfaringer med, så vil der altid være kæmpende, eller hvad skal man sige, konkurrerende kulturer i kulturen. Og det med at forsøge at forstørre en given kultur [det legende], som altid har været i den kultur, og jeg kan godt høre, at det lyder lidt spacey, men jeg mener det faktisk på den måde, det er jo det, som Playful Learning skal gøre. Give mere plads til det legende. For det legende er egentlig relativt velkendt, men har måske haft rigtig trange kår i en del år, hvor man har talt om stordriftsfordele, læringsudbytte, akademisering og sådan nogle paroler.” (Interview 4, programchef). For P+L handler det om at genskabe pladsen for det legende, som ellers har haft trange kår. Kulturen, som den er for nuværende, skal altså forandres. Væk fra stordriftsfordele, akademisering m.v. og give underviserne et styrket blik for det legende. At forandre en kultur tager tid, kræver tålmodighed og vedholdenhed i arbejdet med forandringsprocessen, og det skal give mening for og med de mennesker, som skal drive forandringsprocessen (Weick, 1995).

I et af P+L's underprojekter ”P+L Udvikling” findes en projektrolle, som kaldes for ”Ambassadør”. Ambassadører er lektorer ude på professionshøjskolerne, og det er dem, der bl.a. skal drive forandringsprocessen. Det skal de gøre ved selv at undervise og anvende legende tilgange til læring, udvikle værktøjer med andre ambassadører og ikke mindst arbejde med kompetenceudvikling for deres kollegaer. I en af undersøgelsens interviews spørger vi en ambassadør på en professionshøjskole, hvad en ambassadør egentlig betyder, og vedkommende svarer: ”Jamen, egentlig synes jeg, det er et trælst navn. Fordi lige så snart man siger, at man er ambassadør, så griner alle folk, fordi så tror man nok, man er noget.” (Interview 5, ambassadør). Vedkommende synes, det er ’træls’. Folk griner, fordi de så tror, at man er noget. Det kan give en udfordring for meningsskabelsen for den enkelte medarbejder, når vedkommende har sådan et indtryk af sin egen rolle – af den faglige identitet, som man forsøger at repræsentere for at drive forandringen. Ifølge Weick virker meningsskabelsen tilbage på, hvordan vi opfatter os selv (Hammer & Høpner, 2014). For at stimulere meningsdannelsen søger medarbejderen i en organisation en forståelse af, hvordan en forandring påvirker vedkommendes identitet og dermed ens rolle i praksis (Hammer & Høpner, 2014). Weick understreger, at mennesker har behov for et positivt og sammenhængende selvbillede. Det betyder således, at den vekselvirkning, der er mellem vores opfattelse af vores ’jeg’ og af omgivelserne, er essentielle i meningsskabelsen (Hammer & Høpner, 2014). Der er altså en klar sammenhæng mellem, hvordan vi opfatter os selv, og hvordan

vi opfatter og skaber mening i verdenen omkring os, og denne meningsskabelse virker så tilbage på, hvordan vi opfatter os selv (Hammer & Høpner, 2014). Det giver ikke de optimale rammer for at være ambassadør, når man har den forestilling om sig selv, fordi det ikke bidrager til et positivt og sammenhængende selvbillede, men det giver på den anden side mulighed for, at ambassadøren gentænker sin rolle, så den i fremtiden måske passer bedre. Identitet bliver til i interaktion med andre (Hammer & Høpner, 2014), og hvis andre ikke anerkender rollen som ambassadør, så bliver det svært som medarbejder at påtage sig denne rolle som en del af sin identitet og agere inden for rollen. Ambassadøren, som vi har interviewet, siger faktisk selv, at hun hellere vil kaldes for en vicevært: *”Og egentlig ville jeg hellere kalde mig selv for sådan en slags Playful Learning-vicevært. [...] Hvem er så værten? Værten, det må jo så være en eller anden idé om, at undervisningen kan være meget mere involverende, deltagerstyret og uforudsigelig. Og så er min rolle så at være sådan en, som folk kan komme til. Og sådan en, der kan rydde lidt op efter folk også. Så jeg synes egentlig, at vi skulle være viceværter, i stedet for.”* (Interview 5, ambassadør). Hendes selvbillede har ændret sig i mødet med praksis og i interaktion med andre. Her er det opstået et behov for at kalde sig selv en ”vicevært” i stedet for ”ambassadør”, fordi hun finder det mere meningsfuldt at være en, som andre kan komme til for at få hjælp til at gøre undervisningen mere involverende, deltagerstyret og uforudsigelig. Medarbejderen på professionshøjskolen har udfordringer med at opfatte sig selv i hendes tiltænkte rolle som ambassadør. Medarbejderen har forsøgt at skabe mening som ambassadør i interaktion med andre, men det har været utilstrækkeligt for vedkommendes selvbillede, og derfor har meningsskabelsen påvirket hende til at ville se sig selv som vicevært i stedet for. Denne meningsskabelse har været en proces, som er sket i samspil mellem mennesker og omgivelser (Hammer & Høpner, 2014).

På en folkeskole sidder en lærer, som er lokal koordinator for Play@Heart, endnu et af P+L's underprojekter. Når man er koordinator, er man også en del af kapacitetsteamet, der alle er frikøbt en del af deres tid. Som koordinator skal man sørge for at gøre flere og flere kollegaer kompetente indenfor legende tilgange, så skolen får en større kapacitet på området. Vedkommende skal med andre ord drive forandringsprocessen og få flere kolleger med om bord. Koordinatoren siger selv, at det er tanken, at de skal udbrede det: *”Og det har jo nok været tanken, at det er os, der skal udbrede det, og det havde nok også været fedt, hvis vi bare lige kunne gøre det.”* (Interview 7, koordinator). Koordinatoren understreger, at det ikke er mangel på opbakning fra ledelsen, der er

skyld i udfordringerne med at udbrede de legende tilgange. *”Vi har en skoleleder, der er totalt meget på i forhold til at ville ændre tingene, vi gør. Altså måden, vi driver skole på. Hun er virkelig på, vil jeg sige.”* (Interview 7, koordinator).

Der spørges nærmere ind til hvilke udfordringer, der gør, at koordinatoren ikke *”bare lige kunne gøre det”* (Interview 7, koordinator). *”Altså nogen synes, det er megafedt, synes det er sjovt at prøve ting af, og kan godt lide vores PlaySpace, og andre er meget skeptiske. Hvad er det der leg for noget? ”Det er da også lidt useriøst”. Og nogen bliver enormt presset af det, føler de ikke slår til som lærere, fordi de føler, de lige pludselig skal ændre på hele deres praksis, og det skal de jo ikke.”* (Interview 7, koordinator). Koordinatoren bliver mødt af kollegaer, som synes det er fedt, og andre som er mere skeptiske. Koordinatoren har helt styr på, hvad kollegerne synes, og hvordan opbakningen er fra ledelsen.

Spørgsmålet er så, hvordan vedkommende opfatter sig selv i rollen som koordinator. Det kobler sig til et citat af Weick: *”Når jeg ved, hvem jeg er, ved jeg også, hvad der er derude.”* (Weick, 1995, 20). Et citat som rammesætter nødvendigheden i at vide, hvem man selv er, før man kan vide, hvad der er derude. Weick mener også, at alt efter hvordan individer opfatter sig selv, så er det noget forskelligt individet er optaget af i praksis (Hammer & Høpner, 2014). Koordinatoren her er opmærksom på, hvordan hun kan skabe en større kapacitetsopbygning, som rollen indbefatter. Spørgsmålet er så, hvad der skal til for, at de *”bare lige kan gøre det”*? En tolkning kan være, at koordinatoren selv mangler nogle af de kompetencer, der skal til for at kunne opfylde sin rolle i kapacitetsteamet - at der ikke er tid eller konkrete værktøjer, ressourcer eller ledelsesbeføjelser. Det kan blive en udfordring på sigt, hvis ikke vedkommende er i stand til at opfylde de arbejdsopgaver, som rollen som koordinator kræver. Det kan i værste fald påvirke det positive og sammenhængende selvbillede, men også muligheden for at fuldføre rollen som koordinator og udvikle andre kollegaers kompetencer og skabe mening.

Koordinatoren siger selv: *”Altså man kan jo godt selv synes, man fornyer sig, men man har jo stadig de der riller, man kører i, og hvis man skal til at gøre tingene på en anden måde, så er det altså svært at komme op af de der riller. Det er svært at vænne sig til at gøre noget helt andet, end det, man er vant til at gøre.”* (Interview 7, koordinator). I citatet fortæller koordinatoren om, hvorfor det kan være svært at udbrede legende tilgange til kollegaer. Hun fremhæver, at *”de der riller”*, som vi forstår som vaner, hele tiden bliver reproduceret fordi det er svært at gøre noget

andet end det, man er vant til. Koordinatoren uddyber: *“Så man skal jo ikke tænke som lærer, at man skal gå ind og ændre hele ens måde at gøre det på, men det er jo det, det med at lave de der små greb, og hvordan kan vi hjælpe hinanden med at gøre det?”* (Interview 7, koordinator). Måske er det ikke koordinatorens egne kompetencer som udfordrer hende i at udføre hendes rolle som koordinator, men snarere at der er for meget information i meningsskabelsen (Hammer & Høpner, 2014), til at hendes kolleger kan skabe mening i den forandringsproces, som hun præsenterer dem for. Hun nævner selv, i de ovenstående citater at: *“Det er svært at vænne sig til at gøre noget helt andet, end det, man er vant til at gøre.”* og *“så man skal jo ikke tænke som lærer, at man skal gå ind og ændre hele ens måde at gøre det på”*. Det er især interessant at lægge mærke til formuleringerne *“gøre noget helt andet”* og *“ændre hele ens måde”*. Det kan fremstå som om, at lærerne har en opfattelse af, at man enten ændrer hele sin praksis, ellers så fortsætter man med vaner, som man kender. For at bryde med disse vaner og denne tænkning blandt kollegaer, kan man forsøge at skabe fælles erfaringer lokalt, her om hvad legende tilgange til læring er. Der kan i “det legende” være for mange muligheder til fortolkning, for mange ledetråde og for mange forskellige baggrunde at trække på, til at vi i en organisation kan ende med en fælles mening (Hammer & Høpner, 2014). Eventuelt bør rollen være en type vejleder, frem for koordinator.

Faktisk forsøger denne koordinator at skabe fælles erfaringer, eller det som Weick kalder for fælles referencepunkter (Hammer & Høpner, 2014). Da vi spørger hende, hvordan hun udbreder legende tilgange til sine kolleger, svarer hun: *“Vi har lavet legende tilgang på nogle af vores lærermøder. [...] vi har faktisk tyvstjålet ud fra, når vi har været på seminarer osv. med Play@Heart. Vi har haft dystopia, utopia tema, hvor de skulle op og blive face-scannet, for at finde ud af, om de hørte til dystopia eller utopia[...] så der er udklædninger, så de kommer ind i den der verden, og de bliver præsenteret for nogle nye teknologier. Når de skal bygge, så er det måske med de der LEGO spikes, som de jo ikke er vant til at bruge. Så der har bare været mega meget leg inde over [...] det er jo vores måde at prøve at show it by doing it.”* (Interview 7, koordinator).

Koordinatoren forsøger at give sine kollegaer fælles opgaver, fælles projekter og oplevelser, så de i stedet for at sige *“Det er svært at vænne sig til at gøre noget helt andet, end det, man er vant til at gøre”* (Interview 7, koordinator), måske fremover kan sige *“Kan I huske dengang vi havde dystopia eller utopia...?”*. Det er én ud af mange måder, man kan skabe fællesskab på. Når mennesker deler de samme oplevelser, så vil det også give en bedre forståelse af, hvordan andre skaber mening. De fælles oplevelser skal have lov til at stå for sig selv, da det er dem, der binder

mennesker sammen (Hammer & Høpner, 2014). Samtidig står det frem i citatet, at koordinatoren med den fælles oplevelse har fokus på noget *“de ikke er vant til at bruge”*, og der er *“mega meget leg inde over”*, og derfor kan den fælles oplevelse skabe fælles erfaringer, men samtidig bidrage til dét, koordinatoren italesatte i det tidligere citat, at *‘Det er svært at vænne sig til at gøre noget helt andet, end det, man er vant til at gøre.’*, fordi det de oplever, i det fælles referencepunkt, ligger så langt fra det, de plejer at gøre. Så rent faktisk ender de med at skulle gøre noget *“helt andet”*. Samlet kan man sige, at koordinatoren formår at genere det Weick kalder for en *kulturlignende effekt* (Hammer & Høpner, 2014). Det henviser til, at kultur er ikke ‘hvad vi gør’, kultur er ‘hvad vi har gjort’, og det kan projektdeltagerne så lægge forskellige meninger i, men selve oplevelsen er og bliver den fælles reference. Det er også koordinatorens kollegaer på skolen, der skal drive forandringsprocessen - og derfor skal det give mening for dem. Det er vigtigt at have en klar forståelse af medarbejdernes forståelse af deres identitet, da meningsskabelse bl.a. tager udgangspunkt i identitet, når der skabes mening i en forandringsproces (Hammer & Høpner, 2014). Er man en dygtig og stolt lærer eller pædagog, så kan *“noget helt andet end det, man er vant til at gøre”* være overvældende eller udfordre det positive og sammenhængende selvbillede, man forsøger at have (Hammer & Høpner, 2014). Så bliver det måske vanskeligt at drive forandringen for den enkelte, og de fælles referencepunkter får ikke den ønskede effekt.

Datasættet viser, at projektdeltagerne forsøger at skabe mening i forandringen; de legende tilgange på flere måder. En ambassadør i P+L-programmet udtaler: *“Jeg gjorde jo også nogle ting, som man ville kalde legende, tilbage fra før Playful Learning programmet blev introduceret. Så jeg er blevet meget mere bevidst om, hvad det kan, og hvordan jeg skal bruge det.”* (Interview 6, ambassadør), og en udviklingskonsulent siger lignende: *“Jeg vil vove at påstå, at jeg måske har arbejdet legende før, at jeg lærte om Playful Learning. Fordi nogle af de kerneord, som jeg har trukket ud af Playful Learning-projektet eller programmet, har været sådan noget som, at det er eksperimenterende, uforudsigeligt og legende [...]. Som billedkunstner og designer, er det meget den måde, man typisk arbejder på.”* (Interview 1, udviklingskonsulent) og en anden ambassadør siger om sin praksis i P+L: *“Ja, det ser jo nok lidt anderledes ud, men jeg vil sige, jeg er jo også kommet med i Playful Learning, fordi jeg har lavet sådan nogle forskellige eksperimenter i min undervisning, og har brugt København og uderummet til undervisning. Jeg tror, når man bruger meget sådan en antropologisk tilgang, så er det jo også i sig selv legende. Så det der med at kaste sig ud og give studerende nogle andre roller, og mig selv nogle andre roller, det har jeg jo egentlig altid gjort.”*

(Interview 5, ambassadør). Fælles for ovenstående citater er, at projektdeltagerne skaber mening ud fra fortidens erfaringer. De kan genkende det, de engang har gjort, og det de gør nu. En af dem siger endda, at vedkommende er blevet mere bevidst om, hvad det (legende tilgange) kan, og hvad det ikke kan. Det tyder således på, at disse projektdeltagere har skabt mening baseret på erfaringer fra fortiden, hvilket vil være positivt for forandringsprocessen, ifølge Weick. Weick taler om at meningsskabelsen sker retrospektivt. Når mennesker skaber mening, så sker det ud fra fortiden og fortidens erfaringer (Hammer & Høpner, 2014). Virkeligheden er det, vi sanser her og nu, mens vi efterfølgende forsøger at tolke disse indtryk eller tilskrive dem mening (Hammer & Høpner, 2014). I vores interviews viser projektdeltagerne, hvordan de skaber mening ud fra fortidens erfaringer. De taler om, hvordan det de gjorde før, kobler sig til det, de gør eller skal gøre nu.

Dét at tage udgangspunkt i praktikernes faglighed, erfaring og at være udforskende med henblik på at udbrede og arbejde med legende tilgange til læring, er et bevidst valg fra P+L. Vi spurgte en kommunikationskonsulent fra det nationale programledelsessekretariat, hvad der ville ske, hvis de gav projektdeltagerne i P+L-programmet opskrifter på didaktiske designs og definitioner på legende tilgange, hertil svarede konsulenten at: *”hvis man gjorde det lige fra starten, så tror jeg simpelthen at der er mange der, fra starten, ville koble det fra og sige ”det er jeg sgu ikke interesseret i”. Jeg har været lærer/pædagog i så mange år, I skal fandme ikke komme og fortælle mig hvordan jeg skal gøre tingene - det skal jeg have medbestemmelse i forhold til. Så derfor er det et virkeligt vigtigt budskab, at det er praktikerne selv der er eksperter på deres egen praksis, der er ikke nogen udefra der skal komme og kloge sig på.”* (Interview 3, kommunikationskonsulent). Det er altså praktikerne selv, der skal være eksperter på deres egen praksis. Det er der ingen udefra, der skal komme og kloge sig på. Derfor skaber projektdeltagerne også mening ud fra egen eksisterende praksis. Da de førend, de blev en del af P+L, arbejdede med uderumsundervisning, eksperimenterende undervisning, uforudsigelighed og ‘legende’ undervisning, så er det naturligt, at det er noget som stadigvæk er en del af deres praksis, og som de forsøger at anvende i legende kontekster nu, hvor de er en del af P+L - eller er aktiviteter, de i dag vil betegne som værende legende.

Udfordringen er så i den sammenhæng, at meningsdannelsen kan virke flertydig. Der bliver nævnt alt fra uderumsundervisning, eksperimenterende undervisning, uforudsigelighed og legende undervisning. Fælles for de interviewede projektdeltagere er, at de alle sammen mener, at de på en eller anden måde har arbejdet legende, inden de blev en del af P+L-programmet. Det mener de

måske, fordi de kan genkende deres egen praksis i de tre didaktiske principper for legende tilgange til læring (Lyager et al., 2021).

Disse principper har vi været inde på tidligere, og vist hvordan det skulle være principper, der bygger på nogle af projektdeltagernes erfaringer. De tre principper gentages her: *at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed og at insistere på meningsfuldhed* (Lyager et al., 2021). De tre principper kan umiddelbart favne de aktiviteter, som projektdeltagerne nævner fra før, de blev en del af projektet. Derfor er det vigtigt at understrege, at når mennesker skaber mening, er problemet ikke, at der mangler information for at skabe mening, men at der er så uendeligt mange muligheder for at skabe mening, og at det derved kan blive flertydigt (Hammer & Høpner, 2014). Flertydigheden er understreget i analysens tema 1 og 2, hvor vi med Wengers perspektiv viser fordele og ulemper ved de didaktiske princippers flertydighed. Når det i denne sammenhæng handler om at forstå og skabe mening i en forandringsproces, må man være opmærksom på, hvad flertydighed kan betyde for meningsskabelsen - når man i Weicks perspektiv vil undgå flertydighed, skyldes det at det kan stå i vejen for, at alle arbejder mod samme mål. De to perspektiver er ikke hinandens modsætninger, selvom de taler for og imod flertydighed. Det bidrager til et nuanceret blik - at man må overveje, hvornår man bør undgå flertydighed, og hvornår det kan være gavnligt. Uderumsundervisning, eksperimenterende undervisning, uforudsigelighed og legende undervisning er alle sammen begreber, man kan forbinde med innovative, didaktiske design. Det kan med andre ord være en måde at skabe gode forudsætninger for læring på. Er god undervisning målet, så står flertydigheden ikke nødvendigvis i vejen for forandringsprocessen. Dog skal man være opmærksom på, at hvis meningsskabelsen bliver flertydig, så udfordrer det forandringsprocessen på flere måder. Det kan bl.a. være med til at skabe misforståelser, uklarheder og evt. konflikter som kan være med til at forhindre forandringsprocessen. Ifølge Weick er svaret på en flertydig meningsskabelsesproces ikke mere information, men snarere mere tydelighed og opmærksomhed på værdier, prioriteter og præferencer (Hammer & Høpner, 2014). I fremtiden kan et større fokus på værdier, prioriteter og præferencer hjælpe projektdeltagerne til at vælge elementer ud i fortiden, der kan give mening til det, som de oplever i dag (Hammer & Høpner, 2014). Således kan det være et opmærksomhedspunkt for meningsskabelsen i forandringsprocessen for P+L, at der bør være fokus på flertydigheden i meningsskabelsen, og de mange informationer der kan bruges hertil. Der bør foretages nogle valg, så der kommer et større fokus på værdier, prioriteringer og præferencer.

Projektdeltagerne i P+L er blevet kastet ud i at være undersøgende på- og arbejde med legende

tilgange til læring. *“Meningsskabelse begynder aldrig”* (Weick, 1995, 43). Vi er altid midt i noget. Vi bliver kastet ind i verden og ind i begivenhederne. Filosofen Martin Heidegger introducerede begrebet *Geworfenheit*, som et udtryk for at man bliver ”kastet ind” i tilværelsen f.eks. en særlig tid (Hammer & Høpner, 2014). Weick bruger begrebet *thrownness* om det samme (Hammer & Høpner, 2014). På samme måde kastes medarbejdere også ind i alle mulige forskellige ting på arbejdspladsen og i en forandringsproces. I samfundet snakker man bl.a. om pædagogiske modebølger (Grynberg, 2019). Det er pædagogiske bølger, som lærere og pædagoger med jævne mellemrum bliver tilskrevet at gå med på, fordi det er det seneste nye, og det kan være med til at løse pædagogiske udfordringer. Det kunne være målstyret undervisning, cooperative learning, digitalisering, den akademisering, som programchefen talte om - eller det kan være dét som P+L forsøger at udbrede nu: legende tilgange til læring. Flere legekoncepter dukker i øjeblikket op indenfor både pædagogik, didaktik, uddannelse og sågar ledelse (Knudsen et al., 2023). Og som programchefen fra P+L siger: *”Kunne vi lade os inspirere af de kvaliteter, der lå i legen [...]”* (Interview 4, programchef).

Vi spørger også programchefen ind til bæredygtigheden af forandringsprocessen, hvortil han svarer: *”Vi tror, at man kan lave et projekt, og så kan man se effekten af det projekt for tid og evighed. Altså... Vi er her jo kun lige nu, forstå mig ret, og vi kan kun fokusere på det, som der er fokus på i den her tid, og hvis vi ikke fokuserer på det længere, så forsvinder det jo over tid.”* (Interview 4, programchef). Programchefen mener altså, at man kun kan fokusere på det, der foregår i denne her tid, for ellers så forsvinder det. Programchefen uddyber ovenstående med at sige: *”Og jeg ved godt, at det er sygt banalt at sidde og sige det, men rigtig meget forandringsteori er gjort ud af, at vi kan lave et projekt i en vis periode, og så er det som om, at så er det dér, og så bliver det dér. Den katedral, vi bygger her - den vil jo forfalde. Den vil jo forsvinde igen. Tag ikke fejl af det. Hvis ikke den bliver vedligeholdt.”* (Interview 4, programchef). Han uddyber videre i interviewet: *“Det her løber indtil det ikke løber mere, og så har det helt sikkert skabt en værdi. Man skal bare ikke tro, at det forandrer noget for tid og evighed”* (Interview 4, programchef).

Det er naturligt, at programchefen har en forståelse af, at et projekt kun er i verden i en vis periode, og at det kræver vedligeholdelse at bevare forandringsprocessen. Som tidligere beskrevet skabes mening retrospektivt (Hammer & Høpner, 2014). Hvis programchefens erfaringer med forandringsprocesser er, at de forfalder med tiden, så er det klart, at det er den mening, som skabes her. For at bryde med den meningsskabelse, så må man blive ved med at handle for kontinuerligt at skabe mening i forandringsprocessen (Hammer & Høpner, 2014). En kontinuerlig søgning efter

mening kræver, at man fortsætter med at handle, og først derefter kan vi se tilbage på vores handlinger og begynde at definere noget som en begyndelse, en midte og en slutning (Hammer & Høpner, 2014). Derfor er det en god idé at igangsætte nogle handlinger, så både programchefen selv og projektdeltagerne hele tiden bliver opfordret til at handle, skabe ny mening, og rent faktisk sikrer sig, at den her forandringsproces netop bliver vedligeholdt, så den ikke forsvinder over tid, såfremt det er ønsket at gøre P+L's visioner til en bæredygtig forandringsprojekt, der laver den kulturændring, det paradigmeskifte man i P+L taler om (Knudsen & Rasmussen, 2023) eller *“forstørre den givne kultur, der altid har været i den kultur”*, som citatet i begyndelsen af tema 3 fortalte os var målet.

15.3.1 Tema 3, delkonklusion

I tema 3 ses, hvordan projektdeltagerne søger at skabe mening i forandringsprocessen. P+L vil genskabe pladsen for det legende - kulturen skal forandres, og man skal væk fra stordriftsfordele, akademisering m.v. og give underviserne et styrket blik for det legende. I analysen vises det med Weicks perspektiv på meningsskabelse i forandringsprocesser, hvordan meningsskabelsen tager udgangspunkt i identitet, det sker retrospektivt og det sker i en kontinuerlig proces. En ambassadør sår tvivl om sin rolle som ambassadør, efter at vedkommende har interageret med kollegaer, og vil hellere betegnes som vicevært, fordi hun i hendes meningsskabelsesproces mener, at det er mere fyldestgørende for hendes rolle. Ligeledes mødes en koordinator af kollegaer, som synes det er *“fedt”* med legende tilgange til læring, og andre som er *“mere skeptiske”*. Koordinatoren har udfordringer med at få de legende tilgange udbredt til resten af lærerteamet på skolen. Der forsøges med fælles erfaringer som et referencepunkt, og det tydeliggøres, hvordan dette ikke bør være for langt fra kollegernes kendte praksis.

I analysen ses hvordan projektdeltagerne skaber mening retrospektivt. Her nævner de, hvordan de tidligere har arbejdet med legende tilgange, men også hvordan de gør det i dag. Weick understreger i den forbindelse, at der findes uendelig mange muligheder for at skabe mening, og for at undgå denne flertydighed bør der foretages nogle valg i organisationen, så der kommer et større fokus på værdier, prioriteringer og præferencer. Derudover viser analysen at for at undgå, at P+L blot bliver en del af en pædagogisk modebølge, bør organisationen igangsætte nogle handlinger, skabe ny mening, så forandringsprocessen bliver vedligeholdt og ikke forsvinder over tid.

På baggrund af tema 3 analyse bliver vores tredje designprincip derfor:

Skab oplevelser og erfaringer med legende tilgange, som projektdeltagerne kan se sig selv i, og derved skabe mening.

Dette designprincip peger konkret frem mod, at projektdeltagerne får fælles oplevelser og erfaringer. Det kunne være gennem udfordringer, som de stiller til hinanden. Muligheden for at stille hinanden udfordringer bidrager til, at projektdeltagerne kan spejle sig i hinandens løsninger på de pågældende udfordringer, og dermed se sig selv i det og have fælles referencepunkter i de oplevelser, det giver dem at deltage i en udfordring.

Projektdeltagerne i P+L har et behov for at kunne se sig selv i deres roller for at skabe mening i forandringsprocessen og særligt for at skabe mening for deres kollegaer. Hos kollegerne er der et behov for at forstå konkret, hvordan man er legende i sin undervisning, og de har brug for mindre flertydighed og et fælles referencepunkt, som de kan se sig selv i.

Baseret på analysen, vil designprincipper i det følgende blive opsummeret, og det vil blive beskrevet hvordan de handlingsanvisende designprincipper kan anvendes. Derudover præsenterer vi tre kriterier for at vurdere opfyldelsen af designprincipperne.

16. Opsamling af designprincipper

Analysens tre temaer er nu gennemgået og hvert tema afsluttet med en delkonklusion og et designprincip. Dette i forsøget på at gøre processen gennemsigtig på den måde, at designprincippet er direkte udledt af konkret empiri fra praksis og analyseret med teori - således bliver det tydeligt for hvert princip, hvilken empiri og teori de udspringer af, og hvordan disse retningslinjer er blevet udviklet og relaterer sig til feltet. Designprincipperne omsætter dermed vores analyse til handlingsanvisninger (Hanghøj et al., 2022) i forhold til at udvikle et redskab, der kan bidrage til at udvikle projektdeltagernes fælles repertoire i relation til deres praksis.

De tre designprincipper, der skal være anvisende for design af en online portal for legende læringsforløb og værktøjer er:

- 1) *Giv projektdeltagerne mulighed for at finde og dele ressourcer og viden om legende tilgange til undervisning, med henblik på at styrke og udvikle et fælles repertoire.*

- 2) *Lad projektdeltagerne definere, hvordan det legende og dets nuancer konkret ser ud, ved at dele historier og eksempler fra praksis.*
- 3) *Skab oplevelser og erfaringer med legende tilgange, som projektdeltagerne kan se sig selv i, og derved skabe mening.*

Designprincipperne er primært udarbejdet med henblik på at projektdeltagere - dvs. programledelsen, projektledere, lokale konsulenter eller ledere i P+L-programmet - kan anvende designprincipperne til at skabe et design der kan opfylde projektdeltagerne i P+L's behov om at have et fælles repertoire, der er konkret og understøtter undersøgelsen af det legende i undervisningen. Designprincipperne er dog så generelle, at de vil kunne anvendes i lignende kontekster, altså projekter, der arbejder med forandringsprocesser i skole og uddannelse. Der er dermed en primær målgruppe i P+L-programmets projektdeltagere og en sekundær målgruppe i undervisere generelt.

De formulerede designprincipper giver mening at anvende i relation til at styrke et pædagogisk forandringsprojekt, hvor fokus er på at genfinde eller implementere en ny pædagogisk praksis. Med afsæt i analysen, der inddrager Wenger, Weick og Sutton-Smiths perspektiver når undersøgelsen frem til, at designprincipperne kan hjælpe med at sikre, at praksisfællesskabet hjælper hinanden med at udvikle et fælles repertoire, samtidigt med at viden skabt i forandringsprocessen fastholdes, fordi de involverede uploader ressourcer og viden til hinanden. Det giver mening at anvende designprincipperne, såfremt man ønsker at vedligeholde sin forandringsproces og sikrer at projektdeltagerne får fælles oplevelser, som de kan drage ny mening ud af, som kan hjælpe dem i deres arbejde mod et fælles mål. Udover at overveje i hvilken sammenhæng designprincipper giver mening, understreger Hanghøj et al., at man bør sætte nogle kriterier der giver mulighed for at vurdere opfyldelsen af designprincipperne (Hanghøj et al., 2022). I undersøgelsen er sat følgende kriterier for designprincipperne:

- 1) *Brugervenlighed:* Hvor nemt er det for projektdeltagerne i P+L at finde og dele ressourcer?
- 2) *Engagement:* Bidrager projektdeltagerne i P+L med deres egne historier fra praksis?
- 3) *Samarbejde:* Interagerer projektdeltagerne i P+L med hinanden?

I næste afsnit beskrives og dokumenteres, hvordan en prototype på et redskab kan se ud, med afsæt i de tre designprincipper.

17. Designproces

17.1. Idégenerering

Når vi arbejder pragmatisk, så ønsker vi at handle og at skabe handlinger. Derfor sættes der et eksempel på anvendelse ved at vi selv anvender designprincipperne til at udvikle en prototype på et redskab, der kan bidrage til at udvikle projektdeltagernes fælles repertoire i relation til deres praksis.

De designprocesser og syntesedannelser, der finder sted i hovedet på designeren, bliver sjældent dokumenteret tilstrækkeligt, og derfor kan et design udadtil ligne noget, der er opstået af magi (Kolko, 2010). I det følgende dokumenteres, hvordan metoder fra Design Thinking (IDEO & Riverdale, 2012) er anvendt til at skabe mening gennem synteser i idégenereringsfasen med henblik på at designe en prototype på en online portal. Man kunne gå dybere ind i denne proces, men da denne del af projektet ikke er det primære fokus, og prototypen ikke afprøves inden for projektets tidsramme, afgrænses der til fortællingen om idégenereringen.

Første step, når vi skal idégenerere ud fra vores tre designprincipper, er i dette tilfælde at sætte principperne i en "How might we" (HMW) form (Friis & Yu, 2020). Det gør man ved at omformulere det til et spørgsmål - altså: hvordan kan vi...?

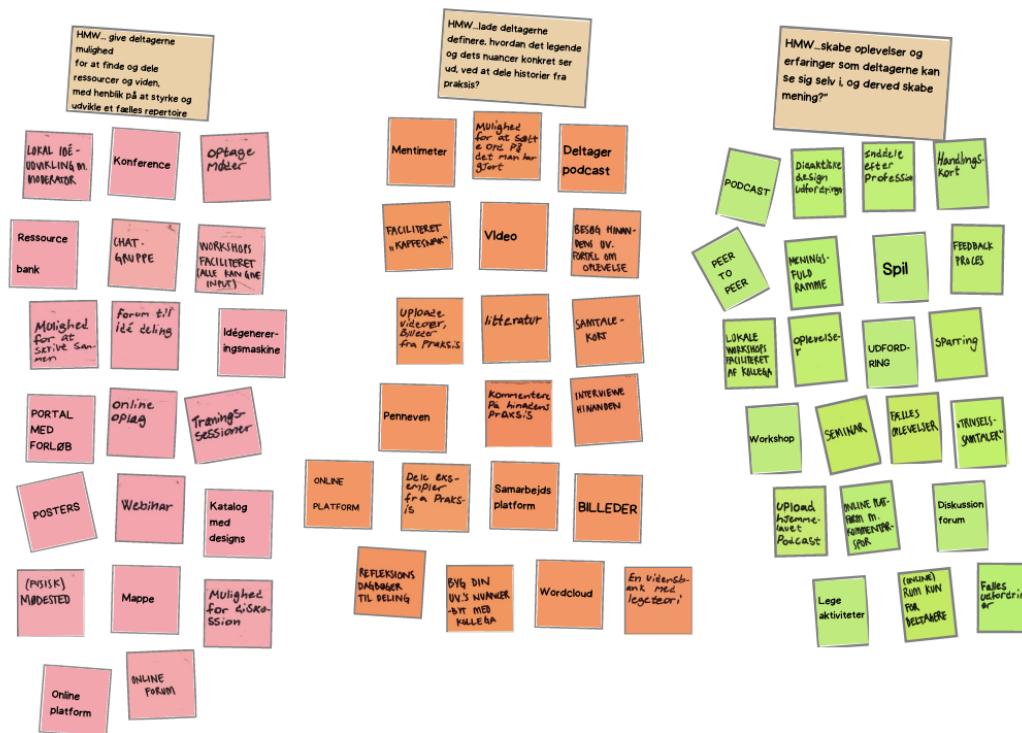
Således bliver det første til: *"Hvordan kan vi give projektdeltagerne mulighed for at finde og dele ressourcer og viden om legende tilgange til undervisning med henblik på at styrke og udvikle et fælles repertoire."* (Lyserød post-it).

Det næste: *"Hvordan kan vi lade projektdeltagerne definere, hvordan det legende og dets nuancer konkret ser ud ved at dele historier og eksempler fra praksis?"* (Orange post-it).

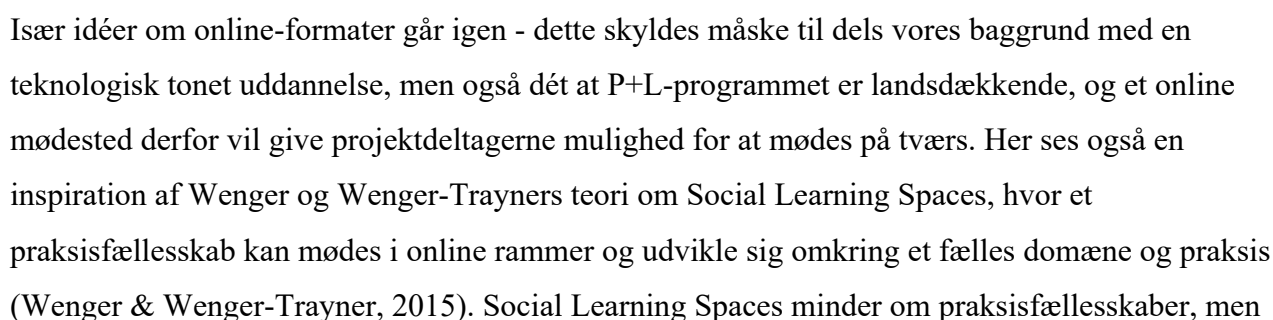
Og slutteligt: *"Hvordan kan vi skabe oplevelser og erfaringer med legende tilgange, som projektdeltagerne kan se sig selv i og derved skabe mening?"* (Grøn post-it).

Ud fra disse "hvordan kan vi"-spørgsmål, laves tre runder af brainstorm: en brainstorm pr. princip. I denne del af processen arbejder vi divergent. Der åbnes op for alle muligheder, og dermed skal alle idéer skrives på post-its. Her fokuseres ikke på, hvad der ville være realistisk eller urealistisk, godt, mindre godt osv. Dette er vigtigt, da selv urealistiske idéer kan inspirere til andre idéer. Dette er også en del af den abduktive tænkning - at man ud fra tidligere erfaring kommer med et kvalificeret gæt og fremsætter hypoteser på, hvad der kan løse problemet (Kolko, 2010) - der i dette

tilfælde er “How might we”. På billedet nedenfor ses, hvordan det er foregået. For hver “how might we” er en farve post-its. Denne brainstorm er foregået analogt, og derefter er der anvendt en app: “Post It” til at digitalisere post-its og renskrive dem, der var utydelige. Tre runder bliver gennemført. Der har ikke været regler for, om post-its må gå igen i de forskellige runder. Der anvendes post-it's for at gøre idéerne ‘fysiske’. Når en idé bliver skrevet ned på en post-it, så bliver det muligt at diskutere, definere og omfavne idéen (Kolko, 2010). Den lyserøde farve repræsenterer idéer, som er genereret ud fra det første HMW-spørgsmål. Den orange farve repræsenterer idéer, som er genereret ud fra andet HMW-spørgsmål. Og den grønne farve repræsenterer idéer, som er fra det tredje HMW-spørgsmål.

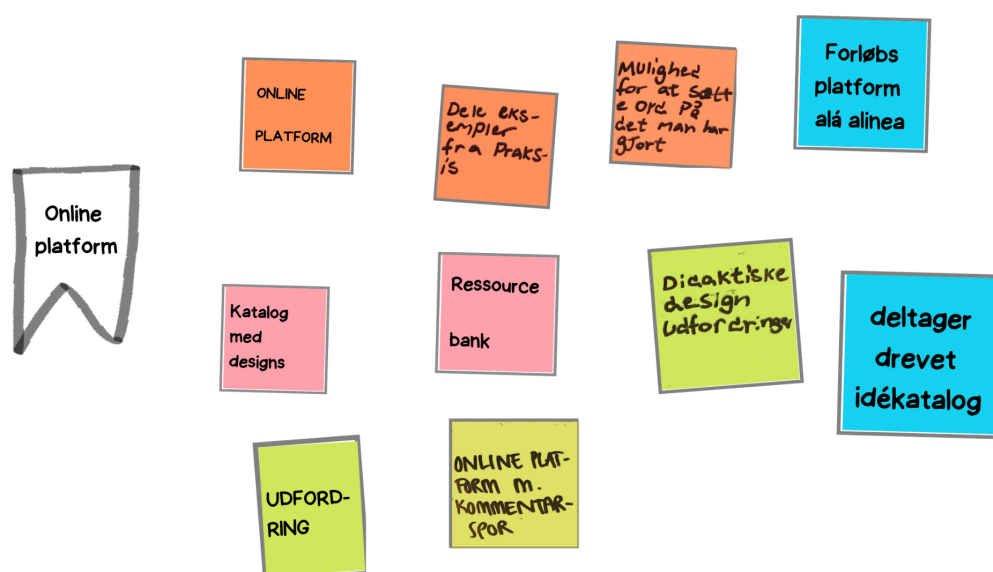


Efter denne proces skabes der forbindelser og laves et såkaldt “mash-up” (IDEO, 2015). Her sættes idéerne sammen til nye idéer, og vi forsøger efterfølgende at skabe et overblik ved at kortlægge, hvad idéerne drejer sig om:



ser læring som et langt mere omfattende fænomen end først antaget i praksisfællesskab-teorien (Buch, 2021). Én af de mest væsentlige, "nye" pointer er, at Wenger et. al. anerkender, hvordan disse Social Learning Spaces kan se ud på mange forskellige måder, ift. hvordan man tidligere definerede det i praksisfællesskaber. Det kan være uformelt og formelt, fysisk eller online (Buch, 2021). Derfor repræsenterer den grå sti "online platform", der umiddelbart kan rumme en stor del af idéerne.

Med afsæt i Wenger og Wenger-Trayners Social Learning Spaces (Buch, 2021) og at P+L er et nationalt initiativ, kommer vi frem til, at en online platform kan være et bud på en løsning ud fra vores tre designprincipper. En række post-its grupperes, da der ses gode forbindelser, og som vi ønsker at arbejde videre med. I en designproces understreger Kolko, at det handler om at finde de "gode" forbindelser og ikke nødvendigvis de "rigtige" (Kolko, 2010). Disse idéer er realistiske indenfor rammerne, og de giver mening at arbejde videre med. De ser sådan her ud:

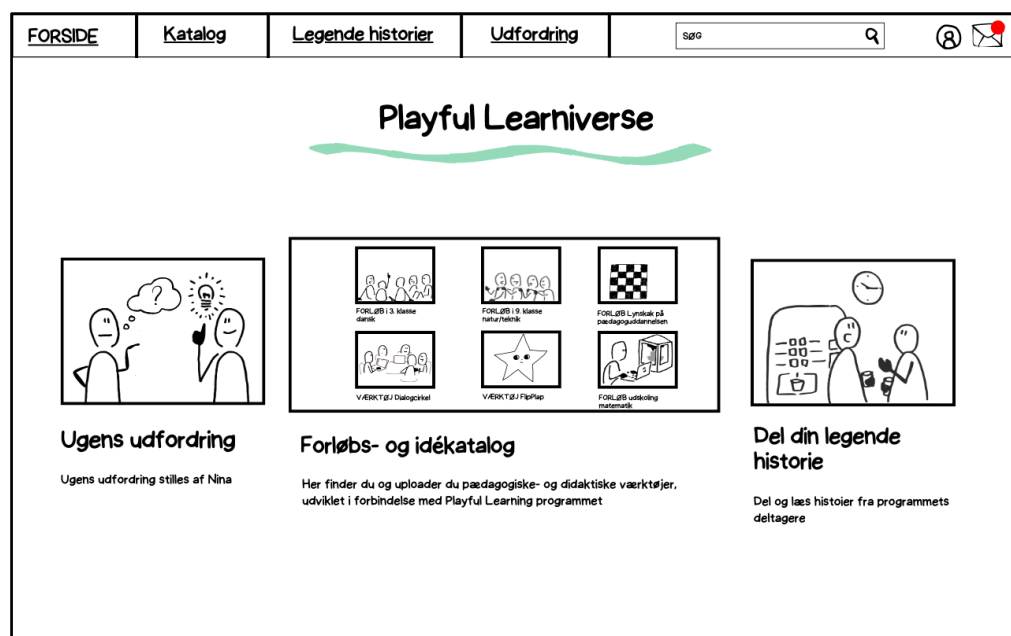


Farverne på ovenstående post-its relaterer sig til det pågældende HMW-spørgsmål, som de er idégenereret under. På baggrund af analysen, designprincipperne og idégenereringsprocessen, forestiller vi os, at en online platform, hvor projektdeltagerne i P+L kan finde konkrete ressourcer i et katalog med pædagogiske og didaktiske designs, kan være med til at give et fælles repertoire, idet man kan se, anvende, kommentere og hente inspiration i forløb eller værktøjer, udviklet af andre

projektdeltagere. Dette tager udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber, der for at skabe mening og lære af hinanden må have konkrete tingsliggørelser og bruge deltagelsen aktivt i dette (Wenger, 2010). Når der på platformen skal være konkrete eksempler på didaktiske design, handler det bl.a. om, at det legende er svært at få greb om, som analysen underbyggede med Sutton-Smiths perspektiv på legen (Sutton-Smith, 1997), og dels om behovet for at forhandle mening i en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2010). Med mulighed for at dele eksempler og erfaringsudveksle, vil man med tiden på blik for, hvori det legende ligger og på den måde blive skarpere på et sprog for, hvornår og hvordan elementer fra legen giver mening i undervisningen. Med afsæt i Karl Weick (Hammer & Høpner, 2014) skal der både være mulighed for at sætte ord på de ting, man selv har gjort sig erfaringer med og mulighed for at få fælles referencepunkter gennem fælles oplevelser.

17.2. Prototypen: ‘Playful Learninverse’

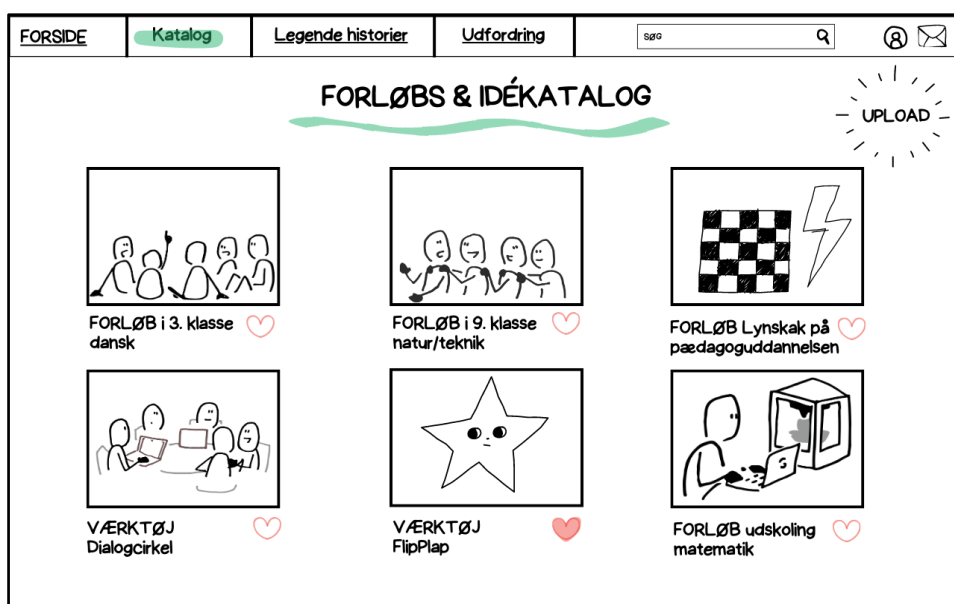
På baggrund af idégenereringen præsenteres i det følgende en prototype på en online portal for legende læringsforløb og værktøjer. Portalen får navnet ‘Playful Learniverse’ for at tydeliggøre, at det er et ‘legende læringsunivers’.



(Forside)

17.2.1. Forside

På forsiden af den online platform ses “Katalog”, “Legende historier” og “Udfordring” i den øverste menu. Disse tre ses også udfoldet yderligere på forsiden, hvorfra man ligeledes kan klikke sig ind. I højre hjørne kan du se ulæste beskeder (f.eks. kommentarer), din egen profil og et søgefelt for at søge efter specifikke nøgleord.

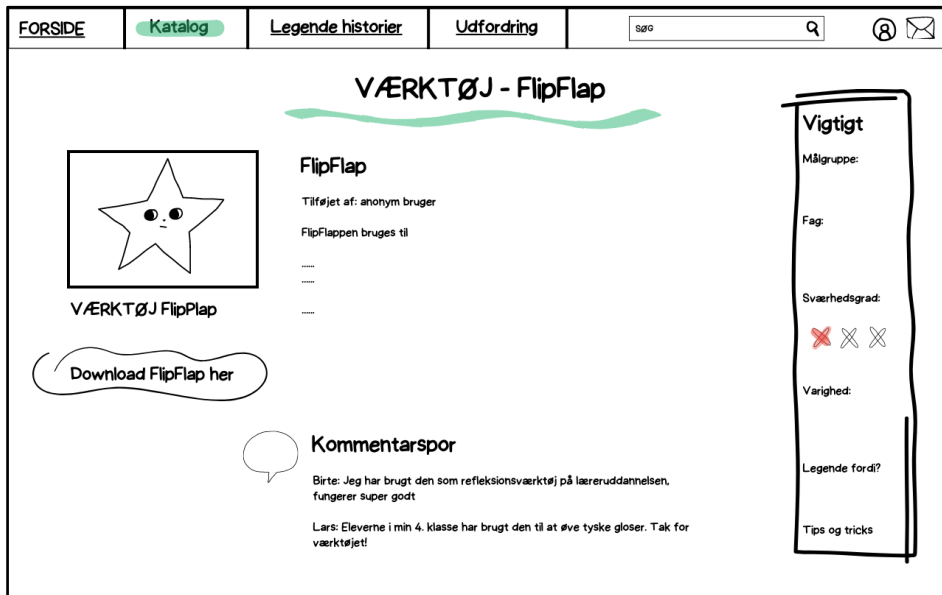


(Katalog)

17.2.2. Katalog

Klikker man sig ind på “katalog”, vil man kunne se tingsliggørelser i form af de forløb og værktøjer, der er uploadet af projektets deltagere, ligesom man i højre hjørne vil have muligheden for selv at uploade forløb eller værktøjer.

Med tiden kan man, i takt med at der kommer flere forløb, overveje at inddele forløb efter fag, klassetrin og lign. Der er mulighed for at “like” forløb eller værktøjer ved at sætte et hjerte, således at du senere kan finde dem frem via din profil (højre hjørne). Når legende tilgange skal “udbredes” lokalt, vil man som f.eks. koordinator kunne vise sine kollegaer denne side, så de kan komme i gang med at prøve nogle ting af, eller lade sig inspirere af at se hvordan man kan gøre “det legende” i sin undervisning.



(Værktøj/forløb)

17.2.3. Værktøj/forløb

Klikker man sig videre ind på et forløb eller værktøj i kataloget - som her: "FlipFlap", vil man kunne læse mere om forløbet eller værktøjet. Midt for er værktøjet eller forløbet beskrevet. Til venstre er der mulighed for at downloade eventuelle filer. Nederst vil der være et kommentarspor til spørgsmål, ris, ros eller idéer til "remix", dette er med til at gøre tingsliggørelserne åbne for fortolkning, således at deltagerne stadig kan udvide og udvikle i meningsforhandling. I højre side ses en kolonne, hvori der kan stå vigtige informationer, såsom "målgruppe", "fag", "sværhedsgrad", "varighed", "legende fordi" og "tips og tricks".



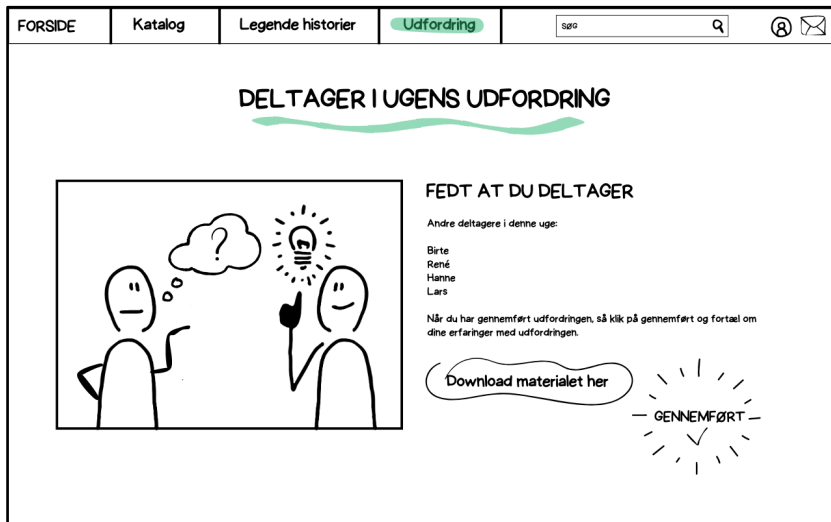
(Legende historier)

17.2.4. Legende historier

Man vil øverst kunne klikke sig videre til én af de andre faner - f.eks. “legende historier”, hvor det er muligt at dele historier, viden og erfaring fra praksis. Man kan ligeledes gå ind og læse historier, ligesom man kan kommentere på hinandens historier. Det er ligeledes beskrevet at P+L-programmet hver måned kigger på historierne. Dette med henblik på at udvikle og kvalificere de didaktiske principper og begrebet “det legende”, således at der tales nuanceret om dette.



(Ugens udfordring)

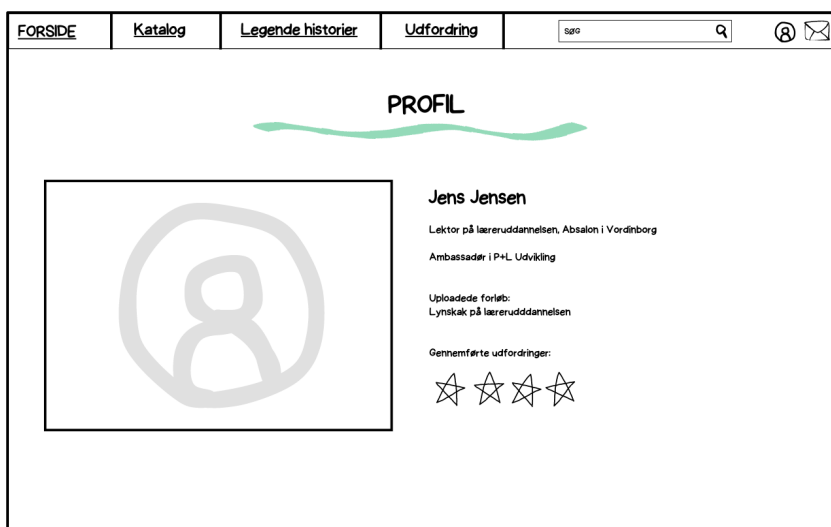


(Ugens udfordring, deltag)

17.2.5. Ugens udfordring + deltag

Ugens udfordring er et bud på, hvordan man kan skabe fælles referencepunkter på en online platform. Udfordringerne stilles af projektdeltagerne selv, og hvis man deltager får man inspiration til, hvordan man kan give sig selv nogle legende benspænd i ugen ved at downloade materialet, som den der har stillet udfordringen har lagt ud. Ligesom man efterfølgende vil have mulighed for at dele erfaringer og indtryk med andre projektdeltagere i ugens udfordring.

Når man har “gennemført” ugens udfordring, ledes man videre til et rum, hvor der kan deles erfaringer om den pågældende udfordring blandt projektdeltagerne. Det vil fremgå af brugerens profil, hvor mange udfordringer vedkommende har gennemført.



(Profil)

18. Afprøvning

Næste trin i Design Thinking processen vil være at foretage en afprøvning og få feedback. Det er essentielt i en iterativ designproces, da man gerne vil igennem flere loops, særligt fordi den første prototype oftest kan være mere forankret i teori end praksis (Interaction Design Foundation, 2021).

Heri består undersøgelsens afgrænsning, idet brugerens behov har været vigtigt at gennemarbejde i denne undersøgelse. Det er samtidig vigtigt at gennemgå hele designprocessen, og derfor vil vi afprøve i starten af juni. Afprøvning, feedback og eventuelt redesign vil vi reflektere teoretisk over ved den mundtlige eksamen.

Afprøvningen af prototypen vil have et fokus på brugernes behov, og vil centrere sig om hvordan eller hvorvidt projektdeltagerne kan se redskabet som en integreret del af deres praksis, og om det ifølge dem vil bidrage til at imødekomme deres behov. Projektdeltagerne vil blive gjort opmærksom på undersøgelsens vigtigste fund. Der vil være et rammesat fokus på, hvad prototypen opfylder og ikke opfylder i forhold til projektdeltagerens behov, samt hvad der bør gentænkes, og der vil således ikke være et eksplicit fokus på interface, visuelt design og funktionalitet.

19. Diskussion

19.1. Sammenfatning af tema 1, 2 & 3

Som beskrevet i undersøgelsens “State of The Art” er der identificeret et behov for at klarlægge, hvordan projektdeltagere i P+L-programmet forstår og anvender “legende tilgange”, samt undersøge hvorledes der kan etableres et fælles repertoire for projektdeltagerne, der kan bidrage til at skabe mening og drive en forandringsproces.

Undersøgelsen indledes med det vigtige fund, at den legende undervisning “skemalægges” i projektdeltagerens undervisning, at det legende ikke er en tilgang til projektdeltagerens undervisning generelt. Projektdeltagerne bliver spurgt om, hvad en legende tilgang betyder for dem, og finder at ytringerne i høj grad kobler sig til P+L-programmets didaktiske principper om uforudsigelighed og at skabe mening (Heiberg et al., 2020). Med udgangspunkt i Wenger (2012) viser analysen, hvordan der kan mangle dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse, og at den

manglende deltagelse kan føre til en automatisering uden dybere forståelse, hvorfor vi argumenterer for at tingsliggørelser bør skabes af projektdeltagerne, hvis projektdeltagernes meningsforhandling skal understøttes bedst muligt. Det er desuden vigtigt, at perifere deltagere kan se, hvorledes de kan bidrage i fællesskabet. Her kan fortolkningsmulighederne i P+L's didaktiske principper være udfordrende, hvilket ligeledes underbygges i tema 2, hvor det ses, hvordan principperne kan være vanskelige at omsætte i praksis, og i tema 3 idet det med Weicks perspektiv vises hvordan der må være noget at danne mening ud fra, så mulighederne ikke er uendelige (Hammer & Høpner, 2014). Det indledende fund med skemalagte legende tilgange understreges igen i analysens tema 2, hvor projektdeltagerne spørges til, hvordan legende tilgange i undervisningen konkret ser ud. Her ses det, at det er vanskeligt for projektdeltagerne at anvende legende tilgange op mod eksamen og afgangsprøver, og det vises i den sammenhæng hvordan det legende er vanskeligt at få greb om, ligesom legen er ifølge Brian Sutton-Smith (1997). Vi ser at det legende er flertydigt, og dette stemmer overens med Sutton-Smiths definition af legen (Sutton-Smith, 1997). Uden en nuancering af det legende og et fælles repertoire (Wenger, 2012) kan det bidrage til at vanskeliggøre kvalificeringen og udbredelsen af det legende, bl.a. fordi det legende for en del af projektdeltagerne italesættes som "*sjovt*", og dette er hverken ifølge Sutton-Smith (1997) eller ledelsen i P+L et nuanceret perspektiv (Interview 4, programchef).

Der er et behov for erfaringsudveksling og et sprog, for hvilke elementer fra legen der er meningsfulde i undervisningen samt hvornår og hvorfor. Der er flere vellykkede eksempler, der har fokus på at handle sig til viden sammen, men elementer fra legen som tilfældighed, fantasi og lign. kan både fungere godt og mindre godt. Med udgangspunkt i konkrete tingsliggørelser ville projektdeltagerne sammen kunne udforske hvordan, og have noget konkret at danne mening ud fra (Hammer & Høpner, 2014)

Forandringsprocessen skal drives af projektdeltagerne, og et vigtigt fund er, at det kan være vanskeligt for projektdeltagerne at skabe mening i deres roller, og at det bør konkretiseres, hvad der forventes af kompetencer i de forskellige roller, projektdeltagerne har i forandringsprocessen. Der er ifølge Weick behov for et positivt selvbillede (Hammer & Høpner, 2014). I rollerne ligger bl.a. kapacitetsopbygning, og dette kobler sig til dét, at det legende er svært at få greb om, som vi viser med Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997) i tema 2 og til den manglende deltagelse i for meningsforhandling (Wenger, 2012). Sammenfatningen af disse tre perspektiver viser os således, at

det kan være svært at påtage sig en meningsfuld rolle for sig selv og andre, når man ikke har konkrete eksempler eller værktøjer at arbejde ud fra. Projektdeltagerne har ikke problemer med selv at skabe forløb med en legende tilgang. Vanskelighederne ligger i udbredelsen til kollegaer og således skolens eller uddannelsens kapacitetsopbygning. Her understreges det også, hvordan perifere deltagere har brug for at se, hvordan de kan bidrage og her se konkrete handlinger fra insiders.

Analysen tydeliggør hvordan meningsdannelse sker retrospektivt, som Weicks teori understøtter, og en vigtig pointe er derfor at skabe fælles referencepunkter for deltagerne (Hammer & Høpner, 2014). Her mødes Wenger og Weicks teorier om meningsdannelse, idet de fælles referencepunkter i Weicks perspektiv vil bidrage til at skabe mening retrospektivt (Hammer & Høpner, 2014), og i Wengers perspektiv vil en perifer deltager konkret kunne se hvordan og med hvad, der er mulighed for at bidrage i meningsdannelsen og i praksisfællesskabet (Wenger, 2012).

I P+L-programmet vil man lave et paradigmeskifte, og samtidig udtaler programchefen, at man kun kan lave et forandringsprojekt i en vis periode, og så er det der, og det bliver der. Dette er der rigtigt nok empirisk belæg for i en del organisationslitteratur, særligt pga. strukturen i de tidsbegrænsede projektorganiseringer (Hanghøj et al., 2011). I undersøgelsen ses antydningen af et praksisfællesskab, der kan skabe mening sammen (Wenger, 2010) og på sigt fungere autonomt. Der er grund til at udfordre ledelsens holdning. P+L kan undersøge, hvorvidt det at skabe mening for projektdeltagerne i forandringsprocessen ved at støtte deltagerne i at få greb om det legende og blive konkrete, kan bidrage til en mere langsigtet forandring. Måske endda et paradigmeskifte. På tværs af de tre temaer kan vi se, at det legende er svært at få greb om, og at der er et behov for et fælles repertoire (Wenger, 2010) og fælles referencepunkter (Hammer & Høpner, 2014). Det legende er svært at få greb om, men meningsskabelsen må ikke være svær at få greb om. Når man skal drive en forandringsproces som denne, er projektdeltagernes rolle i meningsskabelsen en væsentlig faktor (Hammer & Høpner, 2014).

Fælles for de tre temaer er også, at projektdeltagerne ikke eksplicit udtrykker dette behov for et fælles sprog eller en tydeliggørelse af roller for at drive forandringen. Analysen viser, hvordan de manglende tingsliggørelser udfordrer rammesætningen af læring i praksisfællesskabet og meningsdannelsen. Men alle projektdeltagere er glade for at være en del af projektet og finder det

meningsfuldt. En midtvejsevaluering viser bl.a., at P+L-programmet har medført en positiv udvikling i undervisernes holdning, kompetencer og praksisser med hensyn til legende tilgange til læring (Rambøll, 2022). Man kan derfor fristes til at stille sig undrende overfor denne undersøgelse. Hvorfor ændre på noget, når alle er glade? Der opretholdes et kredsløb, og projektdeltagerne er glade for at få tid og penge til udvikling af god undervisning. Her må man overveje, hvor meget impact man får, hvis ikke der er et stærkere fokus på udviklingen af det fælles repertoire. Hvor stor bliver forandringen, hvis legende undervisning må skemalægges for at passe ind og er vanskelig at udbrede til ikke-frikøbte kollegaer og studerende? Midtvejsevalueringen viser, at mens undervisernes holdning udvikles positivt, har de studerende umiddelbart ikke oplevet nogen udvikling (Rambøll, 2022). Hvis det legende i højere grad er et mindset end egentlige aktiviteter, hvordan ved man så, at man kommer tættere på mål? Ifølge Karl Weick er midlerne til at nå til målet vigtige - altså handlingerne (Hammer & Høpner, 2014). Således er eksemplerne på didaktiske designs og erfaringer essentielle, for at deltagerne kan opnå et fælles mål om en legende tilgang, og dette går på tværs af analysens tre temaer, idet vi med Wengers perspektiv viser, hvordan både insiders og perifere deltagere har behov for tingsliggørelser i det fælles repertoire, og ligeledes vises det med Sutton-Smiths perspektiv, hvordan det er vanskeligt at få greb om det legende, og at der er et behov for at projektdeltagerne kan tale sammen om at definere konkret, hvad der fungerer hvornår og omvendt.

Med denne analyse underbygges nogle pointer fra den eksisterende forskning: der er behov for et fælles repertoire, og det legende ses endnu ikke som en integreret del af en hverdagspraksis (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), (Nørgaard et al., 2017), (Rambøll, 2022) og (Forbes, 2021). Undersøgelsen underbygger ligeledes forskningens pointer om, at det legende i høj grad anvendes som noget, der skaber engagement (Forbes, 2021), (Rambøll, 2022) og (Boysen et al., 2022) - noget "sjovt".

Det nye perspektiv fra denne analyse er, at det synes vanskeligt for nogle projektdeltagere at udbrede legende tilgange til kollegaer, og at det fælles repertoire bl.a. derfor må tingsliggøres ved hjælp af didaktiske forløb eller værktøjer skabt af projektdeltagerne. Perspektiverne fra denne undersøgelse bidrager også til en opmærksomhed på, hvordan forandringsprocessen drives, og hvor vigtigt det er, at projektdeltagerne skaber mening, hvis forandringen skal blive bæredygtig og udbredes til andre end de allerede frikøbte i P+L-programmet.

Analysens tre designprincipperne tages med videre i en idégenereringsproces og ud fra dette skabes en prototype til en online portal: "Playful Learniverse". Grundtanken bag dette design er, at den online portal bliver et Social Learning Space (Buch, 2021), hvor det, gennem projektdeltagernes eksempler, bliver muligt at få mere greb om det legende og udvikle et fælles repertoire blandt projektdeltagerne. Når det legende er flertydigt, udefineret, og der er uendelige måder at skabe mening på med meget information, og der mangler tingsliggørelser at skabe mening i og med, så mener vi, på baggrund af undersøgelsen, at en portal med konkrete ressourcer kan være én måde at imødekomme dette på. Muligheden for at dele historier fra praksis gør det muligt for projektdeltagerne stadig at fortolke og udvikle på brugen og definitionen af det legende, og de fælles udfordringer kan bidrage til fælles referencepunkter, der også gør det muligt at udvikle sig indenfor, men med et konkret fælles mål.

19.2. Prototype: "Playful Learniverse"

I prototypen "Playful Learniverse" vises det, hvordan de tre designprincipper kan materialiseres i en konkret designløsning. Designprocessen er dokumenteret med tilhørende refleksioner for at synliggøre processen. I dette afsnit diskuteres de udfordringer, som findes i forbindelse med prototype, designprincipper og designproces.

Målgruppen for "Playful Learniverse" er primært undervisere på lærer- og pædagoguddannelsen, og lærere som er en del af P+L eller er i periferien af P+L, og derfor arbejder med legende tilgange. Vi har på baggrund af en analyse klarlagt målgruppens behov og designet en prototype på en online portal, som kunne opfylde disse behov. Den sekundære målgruppe er studerende, lærere udenfor projektet, pædagoger m.v. Tesen er at portalen, ved først at have "superbrugere" (projektdeltagere i P+L), der finder værdi i at være aktive brugere, bliver en portal, der er anvendelig for en bredere målgruppe. Projektdeltagerne i P+L-programmet kan bl.a. anvende portalen til kompetenceopbygning, eftersom det er de arbejdsopgaver, man har som ambassadør og koordinatore.

Mange lærere, særligt på udskolingsniveau, anvender digitale ressourcer i deres praksis (Børne- og undervisningsministeriet: Styrelsen for It og Læring, 2021). Der er i mindre grad viden om undervisernes brug af digitale ressourcer på lærer- og pædagoguddannelsen. Undersøgelsen af læreres brug af digitale ressourcer viser dog også, at nogle lærere anvender digitale ressourcer for at

få afveksling i deres undervisning. Spørgsmålet er derfor, om “Playful Learniverse” egentlig vil løse problematikken om at legende undervisning skemalægges for at passe ind i en hverdag, og derfor - om “Playful Learniverse” ville bidrage til en egentlig forandring, eller om ressourcerne på onlineportalen blot ville blive en bredere mulighed for afveksling i hverdagen. Prototypen er dog skabt ud fra en tese om, at projektdeltagerne lærer af hinanden og skaber mening sammen og med de konkrete eksempler/tingsliggørelser (Wenger, 2010). Derudover at deltagerne får et mere nuanceret blik på det legende - og for eksempel bliver inspireret til også at anvende en legende tilgang op mod afgangsprøver og eksamen, der ellers synes mindre legende.

I en onlineportal ligger ikke en direkte facilitering af projektdeltagernes erfaringsudveksling. Selvom eksemplerne er tænkt for at støtte meningsdannelsen (Hammer & Høpner, 2014) kan det også bidrage til at give endnu flere muligheder for meningsdannelse, frem for en understøttelse af f.eks. koordinator eller ambassadørens rolle. Tesen er, at onlineportalen vil støtte en koordinator i at kunne udbrede til kollegaer, men spørgsmålet er, om der ligeledes er et behov for, hvordan dette faciliteres og med et blik for hvilke kompetencer, der kræves førend en koordinator eller lign. kan danne mening i sin rolle (Hammer & Høpner, 2014) og udbrede til sine kollegaer lokalt. Analysen viser, at projektdeltagerne finder mening i selv at være legende i deres tilgang til undervisning på forskellige måder, og at vanskelighederne opstår, når kollegaer skal forstå og anvende det legende. Således er behovet for projektdeltagerne måske i højere grad at forstå hvordan de vejleder deres kollegaer. Det ses dog også, hvordan en koordinator oplever, at hendes kollegaer først har “*bidt på*” (koordinator, Interview 7), når hun har kørt et forløb for og med dem, og her ville online portalen kunne fungere som en understøttelse af netop dette.

19.3. Designprincipper

Prototypen udformes på baggrund af en række designprincipper. Det er vigtigt at overveje, hvordan også designprincipper kan give udfordringer.

I undersøgelsen ender vi på baggrund af hvert analysetema med at formulere handlingsanvisende designprincipper. Designprincipperne anvendes for at skabe en retningslinje for vores design og for at skabe gennemsigtighed. Designprincipperne bør ikke kun være handlingsanvisende for dette undersøgelsesdesign. Det bør også overvejes, hvem der skal kunne bruge designprincipperne i et design. Hertil anvendes de fem centrale spørgsmål, som Hanghøj et al. (2022) præsenterer for at diskutere designprincipperne. Undervejs i processen har vi diskuteret, at en udfordring med vores

designprincipper kan være, at de er for kontekstbundne. Når der er taget en beslutning om at formulere designprincipperne, efter en analyse der tager udgangspunkt i empiri fra projektdeltagere i P+L, så kan det være en udfordring at implementere designprincipper i andre kontekster, fordi vores designprincipper tager udgangspunkt i en specifik kontekst.

I arbejdet med designprincipper er det vigtigt at beskrive, hvad designprincipperne peger frem mod. Det kan være en udfordring, fordi det er med til at skabe en manglende fleksibilitet overfor designprincippet. Designprincipper bør i bund og grund kunne bruges i forskellige kontekster og til forskellige platforme, hvad enten det er digitale eller fysiske, men i undersøgelsen peges der frem mod, at det skal være en online platform. Eventuelt på grund af vores forforståelse, teknologiske og digitale interesser, eller dét at P+L er et nationalt initiativ. Der bør derfor være opmærksomhed på, at designprincipper kan blive påvirket af egne interesser og perspektiver.

En anden kritik af designprincipper er, at det undervejs ikke har været muligt at afprøve principperne og modtage feedback. Det kunne have understøttet den iterative proces yderligere og sikret at de endelige designprincipper var tilpas præcise, men ikke for rigide, så der stadigvæk er mulighed for at være kreativ og innovativ. Analysen viser dog, at designprincipper er kvalificeret med data fra de interviewede projektdeltagere samt teori. En afprøvning eller flere, vil kvalificere dem yderligere.

19.4. Design Thinking

Design Thinking er anvendt som metode og som undersøgelsesform (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019), fordi undersøgelsen viser et behov for et redskab, der passer til projektdeltagernes behov, og som passer ind i deres hverdagspraksis. Det blev oplevet som nødvendigt for undersøgelsen at opholde os ved projektdeltagernes behov og forholde os mere åbent end først tiltænkt.

Den oprindelige tanke om denne undersøgelse byggede på Design-Based Research (DBR) som en overordnet metodik (Christensen et al., 2012). DBR kommer fra en forskningsinteresse og starter med udgangspunkt i bestemte teorier, hvorefter man intervenserer med praksis (Christensen et al., 2012). Design Thinking har sit ophav i praksis (IDEO, n.d.) og er en metode, som forskning først senere har taget til sig som undersøgelsesform (Ejsing-Duun & Rusmann, 2021). En udfordring har været, at vi har måtte opholde os længe ved brugerens behov og ikke lade os styre af teori, hvilket i begyndelsen af undersøgelsen måske har medført, at vi ikke har været bevidste nok om, præcis hvad vi kiggede efter, eller hvor vi ønskede at nå hen. Samtidig har det været en fordel, at vi fra start har

anvendt teori, der lå langt fra projektdeltagernes behov og undersøgelsens endelige udformning. Metoden er kendt for sin fleksible tilgang, og det har derfor i perioder været vanskeligt at beslutte, hvornår og hvordan vi har måtte afgrænse. Design Thinking tager desuden ikke højde for, at der kan være udfordringer i forbindelse med implementeringen af et design, og at man bør have for øje, at dette også kræver et stykke arbejde. Derfor kan man ikke på nuværende tidspunkt afgøre, hvorvidt designet er bæredygtigt og således bidrager til en bæredygtig forandringsproces.

I designprocessen har vi i høj grad ræsonneret abduktivt (Kolko, 2010). Abduktiv tænkning kan kritiseres for, at man i sine hypoteser, der er det 'bedst kvalificerede gæt', er forudindtaget og kan være med til at understøtte en bestemt fortolkning og ikke udfordre eller udvikle forforståelserne. Af denne grund er designprincipperne funderet i teori og analyse, og store dele af idégenereringsprocessen er dokumenteret.

19.5. Playful Learnings egne didaktiske principper

Der argumenteres i denne undersøgelse for, at projektdeltagerne har behov for tingsliggørelser, og at deltagelsen spiller en stor rolle for, at tingsliggørelsen ikke er tom. Analysen viser ligeledes, at ikke alle projektdeltagere har været med i udformningen af de didaktiske principper, så et spørgsmål kunne være om en ny udformning af didaktiske principper, i samarbejde med projektdeltagerne kunne være tilstrækkelig tingsliggørelse. Dette diskuteres i det følgende.

I P+L's didaktiske grundlag præsenterer programmet tre didaktiske principper. P+L argumenterer for, at de ikke skal være handlingsanvisninger, men at de er tiltænkt som en guide til projektdeltagerne (Lyager & Heiberg, 2022). Heiberg et al. skriver om de didaktiske principper: *"De legende principper giver dig således ikke konkrete handlingsanvisninger, men kærlige skub til at vove noget nyt ved at fremhæve de særlige kendetegn ved legen, som er relevante i en undervisningskontekst."* (Lyager & Heiberg, 2022). De tre didaktiske principper er: *at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed, at insistere på meningsfuldhed* (Lyager & Heiberg, 2022).

Det er svært at være uenig i P+L-programmets didaktiske principper, hvis man søger at designe undervisning som P+L projektdeltager eller underviser udenfor programmet. De er brede nok til, at meget kan tænkes ind i dem. Flertydigheden kan ifølge Weick have betydning for opnåelsen af det fælles mål (Weick, 1995).

De didaktiske principper er generelle, og P+L-programmet understreger, at principperne ikke er handlingsanvisninger, og samtidigt beskrives det at principperne: *“handler om hvordan du kan arbejde med legende tilgange til din undervisning”* (Lyager & Heiberg, 2022). Principperne skal handle om hvordan, men uden at være handlingsanvisende, hvilket er paradoksalt. Spørgsmålet er, om der er tale om egentlige didaktiske principper eller snarere værdisætninger om et bagvedliggende mindset til at bedrive god undervisning. Didaktiske principper er i udgangspunktet ikke regler, men retningslinjer eller handlingsanvisninger (Hansen, 2019).

Spørgsmålet er: Hvad skal projektdeltagerne forvente af principperne? Skal de anvendes som retningslinjer i planlægningen af undervisningen, eller er de i højere grad et værdisæt for god undervisning? På et organisatorisk plan kan det overvejes, hvorvidt flertydigheden i denne sammenhæng bliver forstyrrende for det fælles mål, som Weicks perspektiv for meningsdannelse viser (Hammer & Høpner, 2014). Dette fordi principperne ikke giver retningslinjer for konkrete handlinger. Samtidig beretter undersøgelsen med udgangspunkt i Wenger (Wenger, 2010), om hvordan det kan være værdifuldt for projektdeltagerne, at der er en grad af fortolkningsfrihed, når de skal skabe og forhandle mening - og de brede principper taler ind i P+L-programmets ønske om at lade projektdeltagerne udvikle legende undervisning, og undersøge hvad det egentligt er. Der skal således findes en balance, hvor fortolkningsmulighederne ikke står i vejen for et fælles mål.

Niels Åkerstrøm Andersen argumenterer for, at ledelser er angste for, at organisationen skal stå i stampe. Og i den forbindelse passer legen godt ind. For den er altid i proces, aldrig fastlagt og den sikrer konstant forandringsparathed (Åkerstrøm Andersen, 2008). Det at have mange muligheder for at skabe mening, og at det legende konstant er i forandring, kan skabe udfordringer organisatorisk. Åkerstrøm hævder, at man som medarbejder ikke ved, hvad man skal forvente - hverken af ledelse, af hinanden eller af sig selv (Åkerstrøm Andersen, 2008). Analysen peger på, at problemet i en meningsskabelsesproces ikke er, at man mangler information for at skabe mening, men at der er uendelige muligheder for at skabe mening (Hammer & Høpner, 2014). Når det legende er i konstant forandring, så er der uendelige muligheder for at skabe mening.

Konkrete handlingsanvisninger vil give P+L projektdeltagerne noget konkret at videreudvikle legende tilgange ud fra, og projektdeltagerne vil ikke blot reproducere det, som de kender fra før de blev en del af P+L-programmet, men have et nyt fælles referencepunkt (Hammer & Høpner, 2014) og det vil give projektdeltagerne en idé om, hvordan de kan bidrage, som Wenger ligeledes understreger er vigtigt for deltagelsen i praksisfællesskaber (Wenger, 2010).

Dette berøres i analysen, hvor vi med udgangspunkt i Karl Weick påviser, at nogle af projektdeltagerne slår tvivl om deres rolle i P+L projektet. Derfor bør P+L-programmet være opmærksomme på, hvordan de italesætter de "didaktiske principper", men også hvilken funktion de skal have i projektet. Hvad er formålet? Hvem er målgruppen? Hvordan skal de anvendes konkret?

Der er i denne undersøgelse og Design Thinking proces anvendt designprincipper med henblik på at være handlingsanvisende. Designprincipperne i undersøgelsen dækker ikke samme domæne som P+L-programmets didaktiske principper, men programmet kan med fordel lade sig inspirere af, hvordan didaktiske principper generelt rammesættes og anvendes. Designprincipper er specifikke, og giver detaljerede anbefalinger til hvordan man vil kunne designe.

Designprincipper er måske for konkrete i en udviklingskontekst som P+L, der arbejder med så åben en udviklingsramme, som de gør. Men måske kan der findes en balance mellem didaktiske principper og designprincipper - eller finde tilbage til grundkernen af, hvad et didaktisk princip skal kunne.

Principperne er en tingsliggørelse, og i analysen argumenteres der for, at deltagelsen skal spille en rolle i tingsliggørelsen (Wenger, 2012), hvorfor vi foreslår at understøtte projektdeltagerne i at videreudvikle på principperne lokalt. Det vil sikre, at der bliver udviklet håndgribelige og detaljerede anbefalinger til, hvordan man kan designe legende undervisning. Det vil svare til det, man indenfor Design-Based Research kalder for development studies (Hanghøj et al., 2022). Altså studier hvor det primære mål er at udvikle designprincipper (van den Akker, 1999) til anvendelse i praksis. Det er studier, som er problemdrevet og foregår i tæt samarbejde mellem praktikere, forskere, eksperter og andre aktører (van den Akker, 1999). Det vil give mulighed for at samle op på designprincipperne i det nationale programledelsessekretariat og anvende dem til at videreudvikle de overordnede didaktiske principper / værdier for legende tilgange. Det vil være en måde for P+L at fortsætte deres handlinger i forandringsprocessen. Og som analysen viser, så kræver det kontinuerlig handling, for at skabe ny mening (Hammer & Høpner, 2014).

19.6. Refleksion over metodevalg

Datasættet i denne undersøgelse består af kvalitative interviews. Ifølge Kvale og Brinkmann er et forskningsinterview ikke en samtale mellem ligestillede parter, da forskeren definerer og kontrollerer situationen (Kvale & Brinkmann, 2014). Ydermere kan man her overveje, hvordan vores position som ansatte i det nationale programledelsessekretariat har positioneret os i forhold til

at interviewe projektdeltagere. Vores position som ansatte kan have betydning for validiteten, idet informanterne kan have oplevet os som “en del af ledelsen”, eller i tæt relation med ledelsen og derfor har vanskeligere ved at fortælle åbent og ærligt om mangler eller behov i forhold til organisationen og ledelsen. Så når vi f.eks. spørger “Hvad er en legende tilgang for dig?” kan de interviewede have haft en idé om, hvad ledelsen måske gerne ville høre, og dermed mere eller mindre bevidst have talt ind i undersøgelsens etablerede diskurs, hvilket kan påvirke validiteten af data, idet vi ønsker projektdeltagernes egne fortolkninger. Det antages dog, at de interviewede har en interesse i at bidrage til en bæredygtig forandringsproces og et redskab, der har til hensigt at styrke deres arbejde, og at data derfor er valid.

Med den semistrukturerede interviewguide har vi sikret os, at projektdeltagerne kunne være med til at præge samtalen, hvilket ikke er muligt i lige så høj grad med spørgeskemaundersøgelser og lign. Vi var opmærksomme på vores forforståelse i samtlige interviews og imødekom dette ved at stoppe op og spørge “Er det rigtigt forstået at...?”. Dette gjorde vi for at undgå indforståetheder mellem linjerne, eller at vi lagde for meget af vores forforståelse over projektdeltagernes svar. Vores dybe forståelse for feltet gør dog samtidig, at vi har mulighed for på positiv vis at gøre brug af vores forforståelser, idet vi kan stille relevante og konkrete spørgsmål, og vi har kendskab til projektdeltagernes praksis. På den måde har vi også været i stand til at vælge en bredere vifte af interviewdeltagere, idet vi har været opmærksom på, hvordan og hvor længe de har været en del af P+L samt hvilken rolle, de har i den forbindelse.

Det begrænsede antal af kvalitative interviews gør det vanskeligt at generalisere resultaterne. Der er talt med et lille udsnit af projektdeltagere, der alle var lokaliseret på Sjælland. Med flere online interviews eller spørgeskemaer kunne man opnå en bredere vifte af svar i forhold til, hvordan man forstår og anvender det legende.

Et enkelt af de interviews, vi foretog, var et online Zoom interview. Her var der få udfald i interviewet et par gange, der gjorde, at det ikke var muligt at høre, hvad interviewpersonen sagde. Det er bl.a. en af udfordringer, man bør være opmærksom på, når man laver online interviews. Vigtige pointer kan gå tabt, og samtalens naturlige flow kan blive påvirket, når internettet har udfald. Derfor er der primært afholdt interview ansigt til ansigt for at sikre, at der kan opnås rapport i form af en tryk, tillidsfuld kontekst (Aarhus Universitet, n.d.).

En faktor, der også spiller ind, er udvalget af interviewdeltagere. Det er et begrænset antal af interviewdeltagere. Udelukkende på Sjælland. Man kan derfor overveje, om et interview ville have set anderledes ud på Fyn eller i Jylland, som f.eks. har en større fysisk afstand til sekretariatet. Det er desuden en mangel i denne undersøgelse, at der ikke har været mulighed for at observere på projektdeltagernes undervisning - dette kunne af praktiske årsager ikke lade sig gøre, idet legende undervisning for de adspurgte projektdeltagere var skemalagt for langt ud i fremtiden. Men var der blevet observeret forud for et interview, havde der været en dybere forståelse for, hvordan projektdeltagerne anvender legende tilgang i praksis, og herunder kunne tale med udgangspunkt i det oplevede og ikke kun projektdeltagernes egne erindringer om en undervisningsgang

Det er ikke alle i P+L's aktørkæde, som er blevet interviewet. Projektdeltagerne er udvalgt med udgangspunkt i Karl Weicks begreb differentieret deltagelse (Hammer & Høpner, 2014), og således er det blevet overvejet, hvilke deltagere der er blevet spurgt. Differentieret deltagelse er en mekanisme, der kan anvendes til at skabe forandringer (Hammer & Høpner, 2014) i organisationer, og handler om at udnytte den variation, der findes indenfor en organisation, hvor der er en spredning af viden og kompetencer (Hammer & Høpner, 2014). Der har således været fokus på at vælge projektdeltagere fra forskellige kroge af organisationen. Undersøgelsen anvender differentieret deltagelse som en måde at få forskellige projektdeltagere til at fortælle om den forandringsproces i P+L de er en del af.

Undersøgelsen har fokus på de projektdeltagere, der beskæftiger sig med legende tilgange til undervisning, og vi undlod derfor at interviewe deltagere fra forskning og Leg For dig (der beskæftiger sig med dagtilbud). Vi har undladt projektledere i P+L, da vi har haft fokus på deltagerne behov. Det kan overvejes, hvordan denne beslutning har præget undersøgelsen, da der ikke bliver spurgt ind til projektledernes overvejelser omkring, hvordan man skaber rum for erfaringsudveksling og kommer tættere på et *hvordan*. Dette blev valgt aktivt fra, for at undgå at vores design blev præget af projektledernes umiddelbare overvejelser og idéer og ønskede at fokusere på projektdeltagerne behov - her viser vi tilbage til indledningens citat: "*Undervisning udvikles bedst der, hvor den skal fungere og med dem, den skal fungere med.*" (Playful Learning, 2020). Hensigten med denne undersøgelse har ikke været at designe et værktøj for projektledelse, men for projektdeltagere. Men da projektlederne ikke er blevet interviewet, kan vi ikke afskrive, at deres perspektiv havde været interessant at få med.

Vi undersøger et fænomen: legende tilgange. Det kan være svært at sprogliggøre legende tilgange, ligesom legen (Sutton-Smith, 1997). Derfor kan interviewpersonerne have haft udfordringer med at sætte ord på det i et interview, altså hvordan de opfatter legende tilgange, men også hvordan de gør legende tilgange. Til at starte med var afsættet at designe workshops, der tog udgangspunkt i fictional inquiry (Dindler & Iversen, 2008), med hensigten om at udvikle designs, i samarbejde med projektdeltagerne, der kunne forankre legende tilgange. Det kunne af praktiske årsager ikke lade sig gøre og viste sig ikke at være det mest nødvendige. Vilkårene, når man arbejder omkring domænet “undervisning, er, at praktikerne har en skemalagt hverdag, og f.eks. ikke kan tage den samme dag ud af kalenderen til en workshop. Det indledende og interessante fund: at det legende også må skemalægges i underviserens hverdag, tydeliggjorde at det var mere nødvendigt for undersøgelsen at gå i en anden retning. Nemlig at undersøge hvordan der skabes mening i forandringen, samt hvordan projektdeltagerne forstår og anvender det legende i praksis. Udfordringen med at sprogliggøre det legende blev forsøgt imødekommet, ved at spørge projektdeltagerne om de på forhånd kan erindre en legende undervisning, og fortælle om den til os i interviewsituationen. Det kunne således være et interessant perspektiv fremadrettet at forsøge at samle et udvalg af projektdeltagerne i P+L og lave workshops.

19.7. Refleksion over teori

I undersøgelsen anvendes perspektiver fra tre primære teoretikere. Fælles for perspektiverne er, at de er forholdsvis brede, vanskelige at definere og ikke har direkte retningslinjer. Fælles for teorien er altså, at de kan være vanskelige at arbejde med, og der kan lægges flere tolkninger i. Dette har der været en opmærksomhed på, ligesom vi har været nysgerrige på andres fortolkninger af hhv. praksisfællesskaber, meningsdannelse og legens flertydighed.

19.7.1. Legeteori

Sutton-Smith værk om legens flertydighed anvendes som et perspektiv på, hvordan projektdeltagerne anvender “det legende” i praksis. Der anvendes således legeteori, til trods for bevidstheden om, at leg og legende tilgange ikke er det samme. Når vi alligevel finder det relevant at inkludere legeteori, bygger det på vores viden om, at det legende bygger på nogle af de kvaliteter, der er i legen (Interview 4, programchef).

Sutton-Smith klarlægger forskellige legeteorier i sine syv retorikker, men det er ud fra hans værk “The ambiguity of play” ikke ekspliciteret, hvad Sutton-Smiths eget teoretiske perspektiv på legen så er (Karoff, 2010), således kan dette også være præget af egne fortolkninger. Resultatet af dette bliver bl.a., at vi må anvende Steenholds legetyper (Steenhold, 2007) til at kategorisere elementer fra leg for læseren. Desuden har Sutton-Smith i slutningen af sit bog et skema, hvori han kortlægger lege og legegenstande - og her er det skemalagt således at fantasi f.eks. høre til praksisser i forbindelse med kunst, skuespil og litteratur, og det er ikke tydeligt, om Sutton-Smith mener at lege kan gå på tværs af legegenstande, beskriver Helle Marie Skovbjerg bl.a. i sin Ph.D. afhandling (Karoff, 2010). En svaghed ved at lade undersøgelsen bygge i så høj grad på legens flertydighed, hvor det ikke ekspliciteres præcis, hvad legen er, så kan der også læses flere tolkninger ind.

19.7.2. Teori om praksisfællesskaber

Analysen har et perspektiv, der tager udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger, 2010). Dette perspektiv inddrages velvidende, at det praksisfællesskab er autonomt og ikke lader sig styre udefra, men fordi der ses en kvalitet i teorien i forhold til at undersøge den læring, der er i fællesskabet, samt hvordan man kan understøtte at projektdeltagerne faktisk kan udvikle autonomt. Ifølge Wenger selv bør man være bevidst om at praksisfællesskaber lige så vel kan opretholde negative eller uhensigtsmæssige diskurser og normer (Wenger, 2010), hvorfor man ikke bør anse et praksisfællesskab som en utopi, man som udefrakommende vil skabe. Der er som sådan heller ikke meget specifikke retningslinjer for, hvad et praksisfællesskab er (Wenger, 2012), udover dem vi nævnte i præsentationen af teorien. Derfor bliver ordet praksisfællesskaber også anvendt om meget, og man må derfor overveje, hvorfor det giver mening at anvende teorien i den kontekst, man arbejder. Dette mener vi har været tilfældet i undersøgelsen, da undersøgelsen ikke fra start har arbejdet med denne teori, men på baggrund af datasættet er det blevet synligt hvordan projektdeltagerne har behov for tingsliggørelser til meningsforhandling og udviklingen af det fælles repertoire, og her bidrog teorien om praksisfællesskaber med nye perspektiver til undersøgelsen, der kan vise os, hvordan deltagerne kan udvikle sig og meningsforhandle sammen.

19.7.3. Meningsskabelse i organisationer

Udfordringen ved at arbejde med Karl Weick er, at Weick ikke præsenterer en egentlig organisationsteori, men præsenterer en måde at tale om organiseringer på, som han kalder for

organisatorisk teoretisering (Hammer & Høpner, 2014). Det bidrager til kompleksiteten og forståelsen, fordi det bliver svært at slå fast, hvad der egentlig menes med meningsskabelse. I undersøgelsens analyse udvælges nogle faktorer, som der arbejdes videre med for at skabe klarhed over, hvordan projektdeltagerne i P+L skaber mening i forandringsprocessen. Weick skriver mange steder ‘‘meningsskabelse er...’’ (Hammer & Høpner, 2014), som ligeledes er med til at forpurre begrebet, fordi man fristes til at tolke hvad helst ind i det, som til dels kan gå hen og blive et løst defineret begreb, alt efter hvordan man tolker det.

Weick interesserer sig som tidligere beskrevet heller ikke for ‘‘organisation’’, som begreb, da han mener at organisationen blot er det, vi siger den er (Hammer & Høpner, 2014). I stedet anvendes begrebet ‘‘organisering’’, som giver et mere relationelt syn på organisationen. Det har været udfordrende, når vi har læst Karl Weick, og når vi har været i skriveprocessen, da der kan opstå tvivl om, hvornår og hvordan de to begreber skulle anvendes.

Weicks teoretisering rækker dybere, end hvad vi har anvendt teorien om meningsdannelsen til i denne undersøgelse, og man kunne i en mere organisatorisk undersøgelse derfor i højere grad forholde sig til organiseringen, og således til hvordan organiseringen har betydning for at disse enkeltpersoner kan skabe mening og føre en ny viden og praksis videre, således at det bliver en integreret del af en hverdag. I skoleudviklingsprojekter, der har en fagprofessionel eller praksisorienteret tilgang, som projekterne under P+L-programmet har, vil man være meget afhængig af enkeltpersoners engagement og evne til at fastholde ny viden og føre en praksis videre (Tingleff Nielsen, 2022). At studere organiseringen af P+L vil med Weicks briller betyde, at man gik væk fra at arbejde med organisationsdiagrammer, fordi de viser en organisation på en statisk måde (Hammer & Høpner, 2014). Ifølge Weick bør man påtage sig et relationelt syn på organisationen og lægge et skarpt blik på de mønstre af relationer, som eksisterer i organisationen (Hammer & Høpner, 2014). Konkret betyder det, at man i P+L bør tegne organisationen som procestegninger. Altså vise hvordan projektdeltagerne er gensidig afhængige af hinanden i forandringsprocessen. Det vil være en måde at anerkende enkeltpersoners afhængighed af andre i skoleudviklingsprojekter, og på den måde drive forandringen sammen.

20. Ny for forståelse og vores rolle i undersøgelsen

I undersøgelsen har det været vigtigt for os at arbejde med hermeneutikken, idet vi sideløbende har været ansatte i P+L-programmet, og fordi vi har ønsket at undersøge projektdeltagernes forståelse

og fortolkning af legende tilgange. Vi er som forskere en del af dét, vi undersøger, og derfor kan vi ikke stille os helt udenfor. Derfor genbesøger vi her vores forforståelse og vil i det følgende beskrive vores nye forståelse.

Efter at have arbejdet med denne undersøgelse er vores nye forforståelse fortsat, at det er omfattende og komplekst at arbejde med uddannelsesudvikling og forandringsprocesser, men forståelsen er udvidet, da vi har fået en større viden om graden af kompleksitet. I vores forforståelse før undersøgelsen var vi bevidste om at afgangsprøver og eksamener fylder meget i uddannelserne. Dette har vi ligeledes fået bekræftet, men også uvidet i det at de legende tilgange også bliver “skemalagt” af projektdeltagerne for at passe ind i hverdagen, og det derfor ikke er tilgængeligt at observere på med kort varsel.

Vi forstår samtidig at projektdeltagerne ikke anvender en legende tilgang så ofte, som vi gik ud fra, men at de som sådan ikke udtrykker en forvirring over, hvad det legende er - de kan fortælle, hvad det legende betyder for dem, og der er en vis samstemthed, der kan kobles til de didaktiske principper i P+L. Vi finder fortsat P+L’s vision inspirerende, men ser også hvordan visionen og de didaktiske principper er meget brede og kan være med til at skabe forvirring, særligt for udefrakommende - men også for perifere deltagere, når projektdeltagere skal udbrede.

En udfordring vedrørende vores forforståelse og involvering i P+L-programmet har været overvejelser omkring loyalitet overfor P+L-programmet. Vi har ønsket at undersøge projektet udefra, og dette vil nødvendigvis også betyde, at vi ikke blot undersøger, hvordan programmet fungerer, men også bidrager med konstruktive opmærksomhedspunkter. Det er naturligvis vanskeligt at opretholde et helt udefrakommende blik igennem hele undersøgelsen, hvorfor vi netop har været opmærksomme på, hvilke forforståelser vi er kommet med, og hvordan de har udviklet sig, og vi har valgt at være datadrevet for at lade data styre retningen i højere grad end vores forudindtagelser om hvilke teorier, der umiddelbart kunne have passet godt ind.

Vi ser fortsat store potentialer i den forandring, som man med P+L-programmet søger at skabe, og vi ser samtidig en række muligheder for at udvikle programmet og bidrage til reel uddannelsesudvikling, frem for et tidsbegrænset projekt.

21. Konklusion

Undersøgelsen har undersøgt følgende problemstilling:

Hvordan opfatter og anvender P+L-programmets projektdeltagere legende tilgange til læring, og hvordan kan man på baggrund heraf designe et redskab, der kan bidrage til at udvikle projektdeltagernes fælles repertoire af legende tilgange i relation til deres praksis?

På baggrund af en kvalitativ undersøgelse identificeres tre temaer ud fra Template Analysis. De tre temaer rammesætter en analyse af, hvordan og hvorfor projektdeltagerne i P+L anvender og forstår legende tilgange, samt skaber mening i forandringsprocessen. I de tre temaer formuleres handlingsanvisende designprincipper, der kan bidrage til at udvikle projektdeltagernes fælles repertoire af legende tilgange i relation til deres praksis. Der identificeres et behov for en nuancering, fælles repertoire og fælles referencepunkter af og omkring det legende, hvis projektdeltagerne i P+L skal være i stand til, ikke blot at anvende det legende i egen undervisning, men også udbrede og kvalificere legende tilgange. Ønsker man en længerevarende forandring eller et paradigmeskifte, afhænger det af at P+L igangsætter handlinger, og sikrer sig at projektdeltagerne har de rette midler til at komme i mål. I undersøgelsen anvendes de tre formulerede designprincipper til at skabe en prototype med henblik på senere afprøvning og feedback med projektdeltagerne. Prototypen får navnet "Playful Learniverse" og er en online portal, der muliggør erfaringsudveksling, deling af didaktiske ressourcer og afprøvning af udfordringer - på tværs af kommunegrænser. Prototypen og P+L-programmets allerede eksisterende tingsliggørelser diskuteres, og det diskuteres, hvorvidt metoder og teori har været hensigtsmæssige for denne undersøgelse.

I et videre arbejde, på baggrund af denne undersøgelse, vil det være relevant ikke blot at modtage feedback på prototypen, men også designprincipperne med henblik på redesign og mere hensigtsmæssig udformning af disse. Der kan f.eks. vise sig et behov for i højere grad at arbejde med facilitering af refleksion og delinger af erfaringer, og dét at kunne skabe mening i sin rolle. Undersøgelsen har sine begrænsninger i antallet af interviews, det kvalitative datasæt og manglende perspektiver - det kan derfor være vanskeligt ud fra dette at generalisere på P+L's forandring. På et generelt plan kan der dog fremhæves opmærksomhedspunkter, når der arbejdes med uddannelsesudvikling. Herunder at man bør overveje, hvornår manglende tingsliggørelse bidrager til en inviterende ramme, og hvornår det bidrager til det modsatte, fordi det for dem, der skal drive

forandringsprocessen, kan være for mange måder at skabe mening på. Uden disse tingsliggørelser er det måske muligt at opretholde et kredsløb og gøre projektdeltagerne glade, men det er værd at overveje, om man når de ønskede mål og får det ønskede impact. I en bredere generalisering end denne undersøgelses lokale kontekst, ville designprincipperne skulle omformuleres, idet der er et fokus på “legende tilgange”. Fremadrettet kan det overvejes, hvorledes man med udgangspunkt i denne undersøgelse kan lave en bredere undersøgelse i P+L-programmet eller overføre og udfolde pointerne til lignende skoleudviklingsprojekter, der skal være deltagerdrevne.

22. Litteraturliste

Aarhus Universitet. (n.d.). *Rapport*. Metodeguiden. Retrieved May 15, 2023, from

<https://metodeguiden.au.dk/rapport>

Børne- og undervisningsministeriet: Styrelsen for It og Læring. (2021, Maj). *Lærereens digitale hverdag - kvantitativ kortlægning* [Rapport - Undersøgelse af læreres digitale hverdag]. uvm.dk. Retrieved Maj 27, 2023, from [https://www.uvm.dk/-](https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf)

[/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf](https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf)

Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H.-M. (2022, September). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, Vol. 120*, 1-10.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22002591>.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), 77-101.

Brinkmann, S. (2006). Dewey og pragmatismen. In *John Dewey - En introduktion* (pp. 30-43). Hans Reitzels Forlag.

Brooks, J., & King, N. (2014, Marts). Doing Template Analysis: Evaluating an End of Life Care Service. *SAGE research methods cases*, 1-20.

Buch, A. (2021, marts). Book review: Etienne and Beverly Wenger-Trayner (2020).

Learning to Make a Difference. Value Creation in Social Learning Spaces, Cambridge

University Press, ix + 279 pages1. *Nordic journal of working life studies*, 11(1), 129-132.

Caillois, R. (2005). *Man, Game and Play*. University of Illinois Press.

- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research—introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*, (9), 1-20.
- Dewey, J. (1938). The Pattern of Inquiry. In *LOGIC - The Theory of Inquiry* (pp. 101-120). Henry Holt and Company.
- Dindler, C., & Iversen, O. S. (2008, juni 24). Fictional Inquiry—design collaboration in a shared narrative space. *CoDesign*, 3(4), 213-234. 10.1080/15710880701500187
- Ejsing-Duun, S., & Rusmann, A. (2021, 8 5). When design thinking goes to school: A literature review of design competences for the K-12 level. *International Journal of Technology and Design Education*, Springer. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09692-4>
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2019, Maj). Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 38(Issue 2), 271-554. <https://onlinelibrary.wiley.com/> . <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Forbes, L. K. (2021). The Process of Play in Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, Vol. 15(No. 1), 57-73. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i1.6515>
- Forskning. (n.d.). Playful Learning. Retrieved May 15, 2023, from <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Friis, R., & Yu, T. (2020, August 20). *Define and Frame Your Design Challenge by Creating Your Point Of View and Ask “How Might We”*. Interaction Design Foundation. Retrieved May 20, 2023, from <https://www.interaction-design.org/literature/article/define-and-frame-your-design-challenge-by-creating-your-point-of-view-and-ask-how-might-we>
- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, (21), 135-146.

Grynberg, S. (2019, April 15). Pædagogikkens modebølger skyller ind over skolen.

Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/flipped-classroom-folkeskolen-nr-07-2019-it/paedagogikkens-modebolger-skyller-ind-over-skolen/1368493>

Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*.

Samfundslitteratur.

Hanghøj, T., Duus Henriksen, T., Buhl, M., & Misfeldt, M. (2011). Har projekter et liv efter deadline? In *IT didaktisk design* (1st ed., pp. 83-103). Cursiv, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Hanghøj, T., Händel, V. D., Duedahl, T. V., & Gundersen, P. B. (2022). Exploring the Messiness of Design Principles in Design-Based Research. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(4), 222-233.

Hansen, J. J. (2019, January 9). Didaktiske principper for skriveundervisning – hvad er det? *Viden om læsning*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2019/didaktiske-principper-for-skriveundervisning-hvad-er-det/>

Heiberg, T., Lyager, M., & Lehman, S. (Eds.). (2020). *Playbook 1* (1. ed.). Playful Learning DK, Trykt af Bording.

Holflod, K. (2023, Marts 27). Legende tværprofessionel uddannelse Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. *DJES - Danish Journal of Educational Studies, Tidsskrift for uddannelsesvidenskab*, 1-19.

Huizinga, J. (1993). *Homo ludens : om kulturens oprindelse i leg* (N. C. Lindtner, Trans.; 2. udgave ed.). Gyldendal.

IDEO. (n.d.). *History | IDEO | Design Thinking*. IDEO Design Thinking. Retrieved May 11, 2023, from <https://designthinking.ideo.com/history>

IDEO. (2015). *Ideation Method: Mash-Up – IDEO U*. IDEO U. Retrieved May 20, 2023, from <https://www.ideo.com/pages/ideation-method-mash-up>

IDEO & Riverdale. (2012). *Design Thinking for Educators* [Toolkit]. IDEO. <https://education.uky.edu/nxgla/wp-content/uploads/sites/33/2016/11/Design-Thinking-for-Educators.pdf>

Interaction Design Foundation. (2021, January 1). *Design iteration brings powerful results. So, do it again designer!* Interaction Design Foundation. Retrieved May 27, 2023, from <https://www.interaction-design.org/literature/article/design-iteration-brings-powerful-results-so-do-it-again-designer>

Karoff, H. S. (2010, Juni 28). *Leg som stemningspraksis* [Ph.D. Afhandling]. Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet.

Knudsen, H., Kristensen, J. E., & Nielsen, J. B. (2023). Indledning. In H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. Bundgaard Nielsen (Eds.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (1. Udgave ed., pp. 11-19). Akademisk forlag.

Knudsen, H., & Rasmussen, L. R. (2023). Et didaktisk paradigmeskift? Utopien om legende læring. In H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. Bundgaard Nielsen (Eds.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (1. Udgave ed., pp. 213-230). Akademisk forlag.

Kolko, J. (2010). Abductive Thinking and Sensemaking: The Drivers of Design Synthesis. *Design Issues*, (1), 15-28.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Hans Reitzel.

The LEGO Foundation. (2017). *What we mean by: Learning through play*. The LEGO Foundation.

Lyager, M., & Heiberg, T. (2022). Et didaktisk grundlag for legende tilgange til læring. In M. Lyager, T. Heiberg, & S. Lehman (Eds.), *Playbook 3* (1st ed., pp. 12-20). Playful Learning, trykt af Bording.

Lyager, M., Heiberg, T., Lehman, S., Wistoft, M., & Svendsen, J. R. (Eds.). (2021). *PlayBook 2*. Playful Learning DK, trykt af Bording A/S.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.

Nørgaard, 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.

Paahuus, M. (2014). Hermeneutik. In F. Collin & S. Køppe (Eds.), *Humanistisk Videnskabsteori* (3. Udgave ed., pp. 223-265). DR Multimedie Routhledge & Kogan Paul, London.

Playful Learning. (n.d.). *Play@Heart*. Playful Learning. Retrieved May 19, 2023, from <https://playful-learning.dk/playheart/>

Playful Learning. (2020). *Playful Learning Podcast, afsnit 1 - Afsnit 1: Programledelsen om Playful Learning*. Playful Learning Podcast. Retrieved Maj 22, 2023, from https://soundcloud.com/user-635639670/programledelse-podcast-19082019-1301?si=5501443abfba4e0f9a3032ac7ce2bf8e&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

Playful Learning. (2020, June 5). Et ustyrligt setup – programdesign for Playful Learning. *Playful Learning*. <https://playful-learning.dk/viden-og-inspiration/et-ustyrligt-setup-programdesign-for-playful-learning/>

Playful Learning. (2021). *Playful Learning Podcast Afsnit 9: Legekvaliteter*. SoundCloud.

Retrieved Maj 22, 2023, from https://soundcloud.com/user-635639670/afsnit-9-legekvaliteter?si=e67d151c03254acca11780557384a114&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

Playful Learning. (2022, November). *EXPLO, didaktiske værktøjer*. Didaktiske værktøjer fra EXPLO22. Retrieved May 19, 2023, from <https://sites.google.com/view/explo-2022/hjem>

Playful Learning. (2023, January 9). *Milliondonation skal styrke trivslen blandt børn og unge i dagtilbud og skoler*. Playful Learning. Retrieved May 21, 2023, from <https://playful-learning.dk/viden-og-inspiration/milliondonation-skal-styrke-trivslen-blandt-boern-og-unge-i-dagtilbud-og-skoler/>

Playful Learning DK. (n.d.). Playful Learning | Lyst til at lære. Retrieved May 15, 2023, from <https://playful-learning.dk/>

Rambøll. (2022, Juni). *Playful Learningprogrammet Hovedresultater fra midtvejsevalueringen*. <https://playful-learning.dk/> . <https://playful-learning.dk/wp-content/uploads/2023/01/Pixi-version-Midtvejsevaluering-af-PL.pdf>

Skovbjerg, H. M. (2021). Perspektiver på læring i "didaktiske designs med legekvaliteter" (T. Heiberg, M. Lyager, S. Lehman, M. Wistoft, & J. R. Svendsen, Eds.). In *Playbook 2* (pp. 78-88). Playful Learning DK, Trykt af Bording.

Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring & Medier (LOM)*, (Nr. 24), 1-12.

- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2022). Hvordan er det legende i de didaktiske designs: En legekvalitetsanalyse. In M. Lyager, T. Heiberg, & S. Lehman (Eds.), *PlayBook 3* (pp. 20-26). Playful Learning, Trykt af Bordring.
- Sørensen, R., Kardasevic, M., & Mikkelsen, A. D. (2021, December 17). *Play@Heart på Hvalsø Skole - bæredygtighed i en organisatorisk forandring* (Ikke offentliggjort ed.) [Semesterprojekt i: IT og forandringsprocesser i et organisatorisk perspektiv]. Aalborg Universitet.
- Steenhold, J. M. (2007). *Legetyper* (1. udgave, 1. oplag ed.). Danmarks Mindste Forlag. ISBN: 9788799181131
- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review*, 6(1), 54-60.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play* (Second Printing, 2001 ed.). Harvard University Press.
- Tingleff Nielsen, L. (2022). Skoleudvikling - på vej mod en praksisbaseret tilgang. In *Skoleudvikling: en praksisbaseret tilgang* (1. Udgave ed., Vol. 1. Oplag, pp. 23-82). Dafolo A/S.
- UC Viden. (2023). *Kim Holflod — UC Viden - Professionshøjskolernes Videndatabase*. UC Viden. Retrieved May 25, 2023, from <https://www.ucviden.dk/da/persons/kim-holflod>
- van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-14). Springer.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications Inc.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet* (1. udgave, 2. oplag ed.). Hans Reitzel.

Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015, Juni). *Communities of practice, A brief introduction*. <https://www.wenger-trayner.com/>. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Åkerstrøm Andersen, N. (2008). *Legende magt*. Hans Reitzel.