

LEGENDE DIDAKTIK

– på videregående uddannelser: eksempler og erfaringer fra lærer- og pædagoguddannelserne.

Artiklen omhandler den udfordring, det kan være at anvende en legende tilgang i undervisningen på en videregående uddannelse. Hvordan kan leg omsættes og betones didaktisk, for at legen bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse?

Legende didaktik bliver her i artiklen belyst gennem fire underviseres eksperimenterende arbejde med at anvende leg som en del af deres undervisning på lærer- og pædagoguddannelserne. I fire individuelle kvalitative interviews betoner underviserne bl.a. begreberne deltagelse, refleksioner og meningsfuldhed i de didaktiske designs som betydningsfulde opmærksomhedspunkter.

Den legende tilgang påvirker særligt underviserens didaktiske valg ved, at der tænkes opgaver og aktiviteter ind i undervisningen, hvor kroppen er en del af undervisningen. Fx som i rollespil eller i et kunstnerisk, musisk, mediebaseret eller praktisk udtryk.

Analysen af interviewene er foretaget ud fra dele af John Deweys læringsforståelse og pædagogiske filosofi, grundet hans tilgang til uddannelse og læring, hvor handling, eksperimenter og refleksion anvendes til at opnå læring og nye erfaringer.

FORFATTER

Tina Klinkby,

adjunkt, pædagoguddannelsen,
Neuropædagogisk Kompetencecenter,
UCN

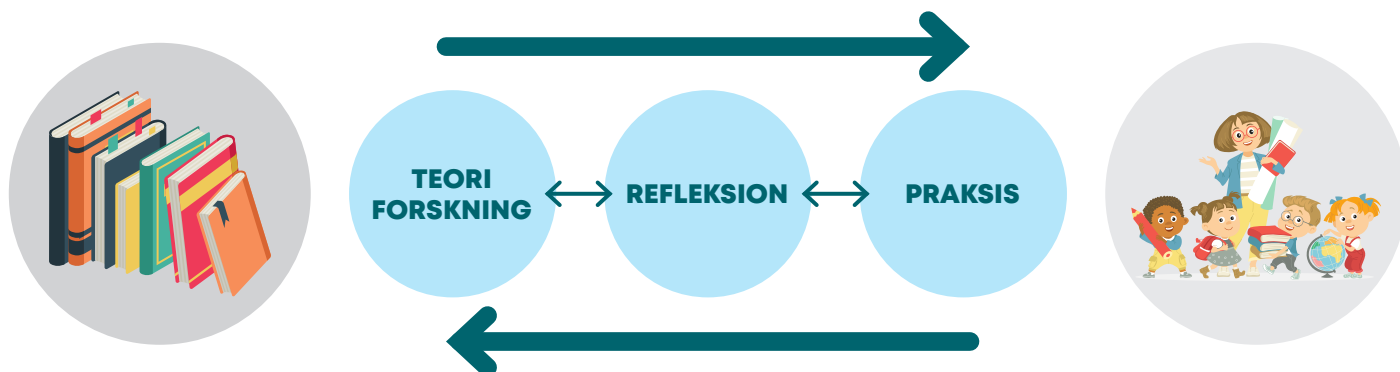
INTRODUKTION

I dette afsnit indkredses kort en del af rammerne for uddannelsespraksis på professionsbacheloruddannelserne. Dette gøres med henblik på en forståelse af det felt, som underviserne arbejder i, og hvor de skal indtænke leg som en del af deres didaktik.

FELTET – LÆRER- OG PÆDAGOGUDDANNELSEN

På professionsbacheloruddannelserne er der en optagethed af, hvordan teori og praksis forbinder sig. For de videregående uddannelser forventes det, at studerende med en professionsbacheloruddannelse skal kunne forstå og reflektere over professionens teori, metode og praksis (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2019). Udviklingen inden for professionsuddannelserne har igennem lang tid været præget af en akademisering, der har været med til at gøre uddannelserne mere

forskningsbaserede, og som har skabt grobund for yderligere teoretisering (Jensen, 2018, s. 110). Relationen mellem teori og praksis kan forstås som gensidigt afhængige, men forskellige. De studerende forventes at kunne indgå i en kompleks praksis, hvor der ikke kun er én løsning på professionens opgaver. De studerende skal kunne handle i forhold til de problemstillinger, der kan opstå i praksis (Horn et al., 2020). Der er et fokus på både en teoretisk tilgang og en akademisering af undervisningen i kombination med praksisfeltets



Figur 1: Udarbejdet af Tina Klinkby, 2022.

problemstillinger. Didaktikken på uddannelserne er præget af teori – praksisdimensionen og en refleksion i forhold til de to elementer.

I kombination med teori-praksis-dimensionen ses også en tendens i en legende og æstetisk retning i den didaktiske tænkning på lærer- og pædagoguddannelsen, bl.a. igennem Playful Learning-programmet (PL). I PL er nøgleordene for “den legende tilgang” kreativitet, forestillingsevne, uforudsigelighed, meningsfuldhed og fællesskaber som grundlag for, at den legende tilgang udvikler undervisningen (Lyager, Heiberg & Lehmann, 2020). Målet med programmet er gennem en legende tilgang på professionsuddannelserne at starte en kædereaktion, der skal fremme kreativitet, nysgerrighed og lyst til at eksperimentere hos børn (Playful Learning, 2020). Didaktikken skal både virke som en tilgang i undervisningen på professionsuddannelserne og påvirke de studerendes udvikling af praksis, når de er færdiguddannede og arbejder professionelt.

Feltet, underviserne på professionsuddannelserne arbejder i, er præget af en akademiseret tilgang med teori og krav om forskningsbaseret, der skal kobles til praksis, samtidig med at der arbejdes med at trække dele af undervisningen i en æstetisk og legende retning. Dette kan være dilemmafyldt, da leg i sig selv ikke er akademisk og teoretisk. Her undersøges det

gennem fire underviseres didaktiske design, hvordan underviserne overvejer og eksperimenterer med en legende tilgang, og hvordan de kan få legen til at fungere i en akademisk, forskningsbaseret undervisning forbundet til praksis-problemstillinger. Det videre fokus i artiklen er en interesse i, hvordan leg kan omsættes og betones didaktisk, for at legen bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse.

EMPIRI OG METODE

Artiklens empiri er indsamlet i forbindelse med Playful Learning-programmet. 12 deltagende undervisere har udfyldt et i programmet på forhånd udarbejdet skema. Underviserne har beskrevet et didaktisk design ud fra en legende tilgang. Skemaerne med de didaktiske designs er begrænset af meget få anslag pr. punkt og giver et hurtigt indblik i, hvad underviserne tænker i forhold til tilrettelæggelse, gennemførelse og intention samt erfaringen med en legende tilgang gennemført i deres undervisningspraksis. De didaktiske design er en kort beskrivelse af en valgt undervisningsmetode som et delelement af en undervisning i et samlet forløb.

I forbindelse med undersøgelsen er fokus på, hvordan legen omsættes didaktisk, hvad der er betonet og ligger bag de didaktiske valg; skemaerne med de didaktiske design alene er ikke nok til en

uddybende analyse. Som forarbejde til interviewene er indholdet i skemaerne systematiseret efter skemaernes overskrifter samt emner og begreber ud fra Deweys teori. Begreberne er deltagelse, samspil og social kontekst, de studerendes forudsætninger, eksperimenterende tilgang, den legende tilgang og nysgerrighed samt refleksioner. De udfyldte skemaer anvendes herefter som fundament for at få det første indblik i forskellige vinkler og konkrete bud på en legende tilgang og som et indledende skridt mod indsamling og generering af mere empiri.

DET KVALITATIVE FORSKNINGSSINTERVIEW SOM METODE

En mulighed for at få betoningen og de bagvedlæggende overvejelser frem er gennem kvalitative interviews. Ud af de 12 skemaer med didaktiske design er udvalgt fire didaktiske design, som uddybes gennem kvalitative semistrukturerede interviews. Interviewene er ikke en del af PL-programmet. De fire udvalgte didaktiske design er varierende i deres metodevalg og æstetiske udtryksformer, og undervisningens temaer afspejler et arbejde med faglige begreber forankret i lærer- og/eller pædagogprofessionen, som ikke er knyttet til et fag, hvor det æstetiske er fagets genstandsfelt, som fx i musik og drama. En informant arbejder fagligt med tilknytning og omsorgssvigt, en anden med teori

om sundhedsfremme, en tredje med køn, seksualitet og mangfoldighed og den fjerde med Blooms taksonomier. Æstetisk er det brug af musik, rollespil, forskellige visualiseringsformer og præsentationer af disse i kombination med de faglige begreber.

Til de fire individuelle kvalitative semistrukturerede interviews er der udarbejdet en interviewguide med mulighed for at spørge ind til, hvordan den legende tilgang påvirker underviserens refleksioner over deres didaktiske valg.

Ved at anvende interviews opnås en viden om den enkeltes erfaringer. Via interviews kan man undersøge informantens meninger, oplevelser og holdninger. Interviewerens rolle er afgørende for de svar, der gives, og svarene vil delvist være konstrueret i interviewsituationen (Tanggaard og Brinkmann, 2020). En socialkonstruktivistisk vinkel inspirerer til en dialog om tilgangen, hvor dele af refleksionen kan opstå under interviewet. Som interviewer er jeg bevidst om, at interviewet og den refleksion, der foregår, er en konstruktion og en social interaktion. I dette tilfælde er formålet at finde frem til, hvad underviserne tillægger betydning, betoner, og dermed hvilken forståelse underviserne har af den legende tilgang forankret i de interviewedes oplevelser og erfaringer. Derfor har jeg som interviewer både en bevidsthed om, hvordan jeg så vidt mulig får deres egne oplevelser og meninger frem, samtidig med at jeg ikke helt kan undgå at påvirke det sagte gennem dialogen. Som interviewer har jeg været opmærksom på at give den interviewede plads med åbne spørgsmål samtidig med et ønske om at holde interviewet på sporet af undersøgelsens fokus og tema. Fx indledte jeg bredt, dog med fokus på det grundlæggende begreb leg: "Det første, vi skal tale om, er den legende tilgang. Hvad tænker du om det begreb?"

Og senere opfølgende, hvor det bliver lidt mere ledende, men dog med baggrund i nogle andre begreber, den interviewede har bragt i spil: "Nu hører jeg dig sige noget om deltagelse og engagement, at det også på en måde er noget, der hører med til den legende tilgang. Kan du uddybe det?" Begge parter er på den måde med til at holde dialogen dynamisk i gang og med til, at dialogen bliver uddybende.

Interviewene er transskriberede. Via transskriptionen af den konstruerede dialog skabes en mulighed for en "iagttagelse" af det sagte som analysedele, der efterfølgende kan fortolkes.

Fra transskriberingen af interviewene er der i analysen udledt temaer og samlet pointer op gennem en meningskabende kondensering, som efterfølgende er kombineret med Deweys begreber: leg, deltagelse og refleksion, hvilke jeg præsenterer inden den efterfølgende analyse, hvor jeg viser, hvordan jeg gennem Deweys teori får mulighed for at fortolke empirien.

LEG, DELTAGELSE OG REFLEKSION

Dele af Deweys teoretiske forståelsesramme kan nuancere forståelsen af leg, deltagelse og refleksion og har det formål at kategorisere og strukturere indholdet i interviewene og forståelsen af dem. De tre begreber ligger tæt op ad det, der har optaget underviserne. Det er derfor, de tre begreber er valgt

LEG

Ifølge Dewey har legen et mål på den måde, at legen er styret af en idé, der er med til at gøre legen meningsfuld. Når mennesker leger, forsøger de at effektuere noget, hvilket involverer forudsigelser, som er med til at styre det næste, de gør i legen. Når forudsigelsen og handlingen foregår i nuet, er det let

at ændre det, der foregår. I legen er interessen mere umiddelbar, end når man arbejder, men den indre betydning og foretagsomheden adskiller sig ikke så meget fra det at arbejde (Dewey, 2005, s. 281-219). Målet er processen i legen, aktiviteten fører til mere aktivitet af samme slags, men udvikler sig over tid mere og mere kompliceret (Dewey, 2005, s. 221-222). I et spil, som kan betragtes som organiseret leg, vil der være regler og en rød tråd, der får spillet til at være sammenhængende og meningsfuldt (Dewey, 2009). Legen kommer til at give mening, bl.a. ved, at der er et forløb i den. En begyndelse, en midte og en slutning. Når ting i en leg eller et spil bliver til tegn for noget andet, så bliver leg til en aktivitet med en mental faktor. Gennem legen kan man opbygge og definere en verden med betydninger, som kan arrangeres og organiseres, så der evt. kan inddeles i grupperinger og skabes forbindelser mellem tegnene (Dewey, 2009, s. 176-177). Den mentale

faktor at forstå tegn har betydning for det tænkende og refleksive niveau.

Forestillingskraften er en del af leg og spil og beskæftiger sig ikke med det uvirkelige, men er en metode til at udvide og fuldende det virkelige. Forestillingskraften er knyttet til tænkning og bruges til at opbygge en større erfaring end den erfaring, der er i nuet (Dewey, 2009, s. 180). Forestillingskraften udvider legen og vores erfaring. Når man anvender legen i undervisningen af voksne, vil legen som regel være igangsat af underviseren. Legen fordrer deltagelse og giver erfaringer, får meningsskabende kvaliteter og giver muligheder for brug af forestillingsevnen samt åbner for kreativitet og dermed skabelse af idéer, der endnu ikke er omsat til praksis.

DELTAGELSE

Al erfaring er social og involverer kontakt og deltagelse. De studerendes forudsætninger danner grundlaget for skabelsen af nye erfaringer, hvor samspil mellem de studerende handler om den kontekst, hvor de studerende gør deres erfaringer (Dewey, 2008). Dewey skriver, at der skal være et "praksisproblem", som giver mening for de studerende at løse, for at der skabes nye erfaringer via refleksion og handling. Hvis nye erfaringer skal have værdi, skal undervisningen relateres til praksis, da erfaringer kan være mangelfulde eller forkerte, hvis de er langt fra praksis (Dewey, 2005, s. 179).

For at undervisningen er uddannende, skal der være tale om aktivitet, der aktiverer den læreres følelser og ønsker. Aktiviteten skal være i sammenhæng med andre aktiviteter og forbereder et behov for det næste skridt, der hviler på det, der allerede er gjort. Det handler om en række sammenhængende handlinger, en ordnet aktivitet, den studerende har en interesse i og er deltagende i.

Aktiviteten skal føre bevidstheden nye steder hen og tvinge bevidstheden til at stille spørgsmål (Dewey, 2009, 182-183). En del af denne deltagelse er en parallel til den måde, Dewey beskriver legen på. I legen skabes mening bl.a. ved, at et skridt bevirker og påvirker det næste skridt i legen. Men for at deltagelsen er uddannende skal der både være interesse, ønsker og bevidsthed, hvilket fører videre mod refleksionen.

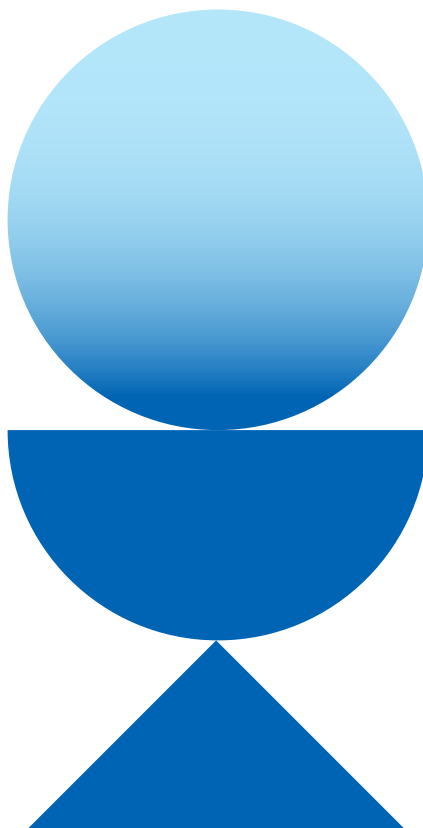
REFLEKSION

Refleksiv tænkning er en kæde af tanker, hvor tankerne følger en orden, hvor den næste tanke er baseret på den foregående. Hver fase i processen er et skridt i det næste skridt, og der skabes en kæde, hvor tanken bliver til refleksion. Tankerækken er ikke tilfældig, men er forbundet på en måde, så der er en bevægelse mod et mål (Dewey, 2009, s. 14). Den refleksive tænkning har to faser. Den starter med den første fase, som er en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring og mentale udfordringer. Herefter præges tænkningen af en undersøgende tilgang for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og forvirringen (Dewey, 2009, s. 20). Der skabes dermed et mål for

tænkningen, og tankestrømmen ledes i en bestemt retning. Problemet, der søges undersøgt, er med til at bestemme tænkningens mål, samtidig med at målet styrer tænkningens proces, og den refleksive tænkning sigter mod en konklusion (Dewey, 2009, s. 15 og 22).

Når man støder på et problem, vil de tidligere erfaringer og viden være en forudsætning for at komme med løsninger. Der vil opstå forvirring (Dewey, 2009, s. 23), hvis de studerende ikke har dannet erfaringer, som kan anvendes til den pågældende problemløsning, og der kan opstå ubehag i situationen (Dewey, 2008, s. 50). Den studerende vil kun kunne indgå i den refleksive tænkning, såfremt ubehaget udholdes og vendes. De studerende kan gå til opgaven, eller de kan vende om (Dewey, 2009). Det har betydning for de studerendes læreprocesser og refleksion, at de er i stand til at rumme ubehag og forvirring for at kunne udvikle på deres erfaringer. Det appellerer til, at underviseren arbejder med at skabe et fælles rum, hvor forvirring og ubehag kan rummes og arbejdes med, så de studerende ikke vender sig væk fra undervisningen og de læreprocesser, de skal deltage i.

Refleksiv tænkning kan igangsættes ved hjælp af spørgsmål og problemstillinger, hvilket kan udnyttes i en metodisk og didaktisk kontekst. Refleksiv tænkning er bevidste handlinger for at opdage sammenhængen mellem det, vi gør og konsekvenserne heraf (Dewey, 2005, s. 163). Underviseren kan arbejde med at igangsætte og understøtte de studerendes refleksive tænkning i forbindelse med en legende didaktik gennem både praktiske problemstillinger og mere teoretiske spørgsmåls- og problem-baserede diskussions- og opgave-formuleringer. Dette er muligheder i forhold til at tilføje det refleksive niveau, som ikke nødvendigvis opstår af sig selv i leg. Legen kan



dog kanalisere associationer og være en slags bund for refleksionen, da man i legen har fået en fælles erfaring som udgangspunkt for refleksionen.

ANALYSE

Formålet med analysen er at finde frem til, hvad underviserne betoner. Analysen er kategoriseret, struktureret og fortolket efter de tre temaer/begreber: leg, deltagelse og refleksion, da det er med til at åbne undervisernes måde at betone leg i deres didaktiske tilrettelæggelse. Interviewmaterialet er systematiseret, og de forskellige udsagn sammenkædes i grupper for til sidst at få et samlet overblik. I fortolkningen sker der en nuancering inden for Deweys begreber gennem anvendelse af empirien. Desværre er der ikke plads til alle relevante citater, men der er variation i, hvilke undervisere citaterne stammer fra.

LEG SOM EN DEL AF UNDERVISNINGEN

På interviewtidspunktet arbejdede underviserne ikke med en bestemt definition af begrebet leg, men begrebet leg var en del af underviserens egne overvejelser. Fx: Er leg kun fri leg? Må andre end dem, der leger, sætte regler og rammer for legen? Hvornår er man legende? Underviserne problematiserede og reflekterede over, hvad leg kan være i undervisningen på en professionsuddannelse, der både har et teori- og praksisperspektiv, og hvor målet ikke er selve legen, men noget andet, fx videntilegnelse og kompetencer i forhold til et begreb eller en målgruppe.

”Det der med, hvordan definerer man leg og må det have et mål, eller skal det bare være den spontane leg? Det, jeg er kommet frem til, er, at i kraft af at vi er en uddannelsesinstitution og hele tiden

orienterer os efter mål, så er det svært at gøre noget, der er sådan helt målløst, og de studerende vil nok også efterspørge, hvad skal vi bruge det her til?” (Informant 4).

Legen fik for alle undervisere betydning på en måde, hvor kravet til legen blev, at legen skulle være relevant for undervisningens mål. Det har formet sig til et didaktisk begreb, hvor leg er en aktivitet, der har et aktivt sansemæssigt og kropsligt aspekt.

”Det legende aspekt lægger op til, at man er aktiv på en eller anden led, også fysisk (Informant 3), og som er legende, og hvor der også er plads til den studerendes egen opfindsomhed, hvor vi som undervisere ikke er for styrende, hvor der er plads til noget legende. Det legende er også afhængigt af, hvad de studerende gør det til.” (Informant 4).

Legen opstår som et samspil mellem underviseren og de studerende og mellem de studerende indbyrdes. Udfaldet kan ikke forudsiges helt præcist, og underviserne arbejder med at skulle holde en styring og en ramme for legen, have mål for øje og samtidig give slip, så der er plads til leg og udfoldelse. Undervisningens kvalitet, udfald og forståelsen af leg er ikke kun afhængig af underviseren, men skabes sammen med de studerende og i perioder af processen af de studerende selv. Legen kan dermed også være åben, så der er mulighed for kreative løsninger og forståelser, der er opstået i undervisningsfællesskabet, og som kan række ud i praksis.

I nogle af de didaktiske valg benytter underviseren sig af at facilitere processer, hvor de studerende selv skaber en legende

tilgang, som kræver både forestillingsevne og planlægning.

Det er ikke besluttet på forhånd, hvad de studerende præcis skal gøre, og hvad deres udtryksform skal være. Det er dog besluttet, hvilket tema eller begreb de skal forholde sig til. En af underviserne underviser fx i didaktiske modeller, hvor de skal arbejde legende og æstetisk med en fremstilling og et udtryk, der forholder sig til det faglige, som de skal præsentere for de andre studerende.

”Der er nogen, der skriver et digt, nogen, der tegner, laver plancher osv. Så jeg prøver altid på ikke at nævne ordet planche. Fordi det er sådan lidt mere todimensionelt, og det er bedre, de sætter sig selv i spil, så de gør sig en kropslig erfaring, så man kan spørge mere ind.” (Informant 3).

I en anden undervisning er det faglige pædagogiske dilemmaer i forhold til et tema på et uddannelsesmodul, der drøftes i en legende ramme – et ludospil:

”Nogen lavede et ludospil, hvor de simpelthen lavede felter, og så var de andre studerende brikker, og så havde de lavet en kæmpetering, og så skulle man slå med den og rykke rundt, og så fik man nogen spørgsmål – altså de havde lige udvidet ludoet lidt; man skulle diskutere spørgsmål med sin gruppe.” (Informant 4).

Legen giver de studerende erfaringer, der kan spørges ind til, og allerede her er muligheden for refleksion tænkt ind. Legen foregår i et fællesskab, skabt af uddannelsen og professionen, og bliver en erfaring, hvori den studerende er aktiv og deltagende.

DELTAGELSE I PRAKSIS

I leg og aktivitet skal den studerende være deltagende. Underviserne planlægger fællesskaber som en del af de legende aktiviteter gennem gruppedannelse,

muligheder for at give feedback indbyrdes og opsamlinger. Undervisere skaber et rum, hvor muligheder for dannelse af nye erfaringer og refleksion opstår; det er ikke kun selve legen, man deltager i, men også refleksion, kobling til teori og udvikling af praksis.

Hos underviserne skaber det at undervise på nye måder refleksion over, hvor meget man kan "skubbe" til de studerende, og hvornår noget er legende tilgange og ikke udelukkende en sjov aktivitet. Centrum flyttes også fra underviseren til, at de studerende selv er aktivt deltagende. Underviserne beskriver PowerPoint, tavleundervisning og formidling, hvor det primært er underviseren, der er aktiv, som en traditionel måde at undervise på. Underviserne ser den legende tilgang som en måde at komme væk fra denne traditionelle form og anvender legen som en del af en undervisning, hvor der er fokus på, at den studerende er aktivt deltagende.

En af

underviserne siger meget direkte: "Alt det her med, at vi skal uddanne nogle til at gøre noget andet end vores klassiske tænkning ift. den der 'røv til bænk'-læring. (...) Vi er også udfordret på, at hvis jeg bare står og snakker om et eller andet begreb, så kan jeg også sagtens se, hvad de studerende laver samtidig; der sidder de bare bag deres skærm (...), ja, det er jo egentlig lidt dumt, at vi står og siger, de skal gøre noget, og så gør vi faktisk det modsatte, når vi selv underviser." (Informant 2).

Her kommer det samtidig frem, at de studerende, når de skal ud i deres profession, gerne skal være uddannet til selv at være aktive samt skabe deltagelse og aktivitet for de mennesker, de skal arbejde med.

Underviserne tillægger stemningen og rummet stor betydning for deltagelse. Det handler om, at de studerende føler sig trygge i rummet ift., hvad der skal ske, og

om at skabe en stemning, en fælles følelse og fastholde de studerende som deltagende i undervisningssituationen.

"Jeg bruger bittesmå refleksionsøvelser, hvor jeg også har arbejdet lidt med stemning, hvor jeg sætter noget musik på. (...) Som jeg ikke havde tænkt over kunne være sådan en akilleshæl, men det skal man da tænke over, når man vælger de her stemningsting ind i sin undervisning. Det kan både være positivt og negativt (...), men der er også bare nogen, som har modstand, og det vil der jo også være i praksis; de studerende skal jo helst ud og gøre noget af det samme. Det skal de jo også være opmærksomme på." (Informant 2).

Underviserne støder indimellem på barrierer i deres forsøg på at anvende en legende tilgang. Det kan for de studerende virke grænseoverskridende at skulle spille en rolle eller som her, hvor der reageres på, at der bliver sat musik på. Det kan være forskelligt, hvilken stemning og tidligere erfaringer undervisningen aktiverer hos de studerende. Underviserne søger med udgangspunkt i tryghed og deltagelse at skabe et læringsrum, hvor de studerende har mulighed for at være aktive. De ser trygheden som grundlag for deltagelse.

"Jeg overvejer altid, hvordan jeg får gjort dem trygge. Fx når vi har de her små rollespil, som jo er en del af vores design, at så er det faktisk også ok at være printer eller pottedplante, eller hvad det kunne være i det her spil. Jeg forsøger at få det gjort trygt, samtidig med at jeg stadigvæk inviterer dem til legen, og så endte det med, at nogle af dem – mænd, som havde haft lidt modstand på, de sad og var virkelig med." (Informant 1).

REFLEKSION OVER LEG, TEORI OG PROFESSIONENS PRAKSIS

I den aktive deltagelse er underviserne opmærksomme på, at der skal faciliteres og gives mulighed for refleksion, og hvor små øvelser/eksperimenter ikke anses for en pause, men som en reel mulighed for læring. Fx blev der arbejdet både med stillingtagen til professionsrelaterede dilemmaer, refleksioner over praksis gennem teori og refleksioner over det mærkbare og visuelle i et rollespil, hvor de studerende agerer casepersoner i en vanskelig pædagogisk situation, hvor samspillet personerne imellem er problematisk. Underviseren har valgt casen ud fra, at den også relaterer til det teoretisk faglige, og der trækkes tråde til teorien i forbindelse med den dialog, der foregår efter rollespillet.

”Jeg vælger øvelser, der på en eller anden måde giver mening ind i det teoretiske stof (...), når vi mærker det, når vi kropsligt er til stede som nogle af de her casepersoner, kan vi mærke, hvad det vil sige at være i et samspil, som ikke er hensigtsmæssigt. Så bliver det jo virkeligt, (...) hvad er det, der sker lige nu, hvordan er det og mærkes, hvordan føles det, (...) og så er det jo netop spændende, når vi så kobler det til sproget, og vi så kan begynde at flytte det ud af det her nu (...), for jeg oplever faktisk det her ejerskab, det har, ift. når jeg hjælper dem til at koble nogle teoretiske perspektiver på spillet.” (Informant 1).

Citatet viser flere lag. Her nævnes ejerskab – det er et begreb, flere af underviserne selv anvender. Det skaber mening i situationen at tage ejerskab af et eksperiment eller i en case. For underviserne betyder det bl.a., at de studerende selv har mulighed for at vælge fx rolle, materiale eller udtryksform.

Citatet viser en ny erfaring, undervisningen kan skabe ved at rollespille casen, hvor de studerende får en erfaring med de følelser, der kan være i et uhensigtsmæssigt

samspil. Man spiller en rolle, mærker noget kropsligt og reflekterer efterfølgende over, hvad både rollespil og den person, de spiller, kan udløse af tanker. Underviseren faciliterer også den efterfølgende refleksion ved sprogligt at få koblet teori på den erfaring, som både de, der deltager direkte i rollespillet, og dem, der iagttager, får. De taler endvidere om, hvordan konflikter vil kunne forstås og løses i praksis.

Hos Dewey er refleksion over en problemløsningssituation eller teori med til at skabe nye erfaringer på baggrund af tidligere erfaringer og den viden, de studerende bringer ind i situationen (Dewey, 2009). Refleksionen er ikke kun baseret på det, der gøres og udtrykkes i den eksperimenterende legende undervisning, men også over den teori, der er tilknyttet. Derudover vil problemløsning på lærer- og pædagoguddannelserne ofte være knyttet til professionens praksisfelt. Det at arbejde problemløsende og problemorienteret ligger ikke nødvendigvis implicit i legen, ligesom refleksionen heller ikke gør det. Refleksion, teori og problemløsning kan forbindes med leg, men det kræver et eksplicit arbejde både fra undervisere og deltagerne studerende og viser sig som et omdrejningspunkt, hvis legende didaktik skal være meningsgivende på en videregående uddannelse.

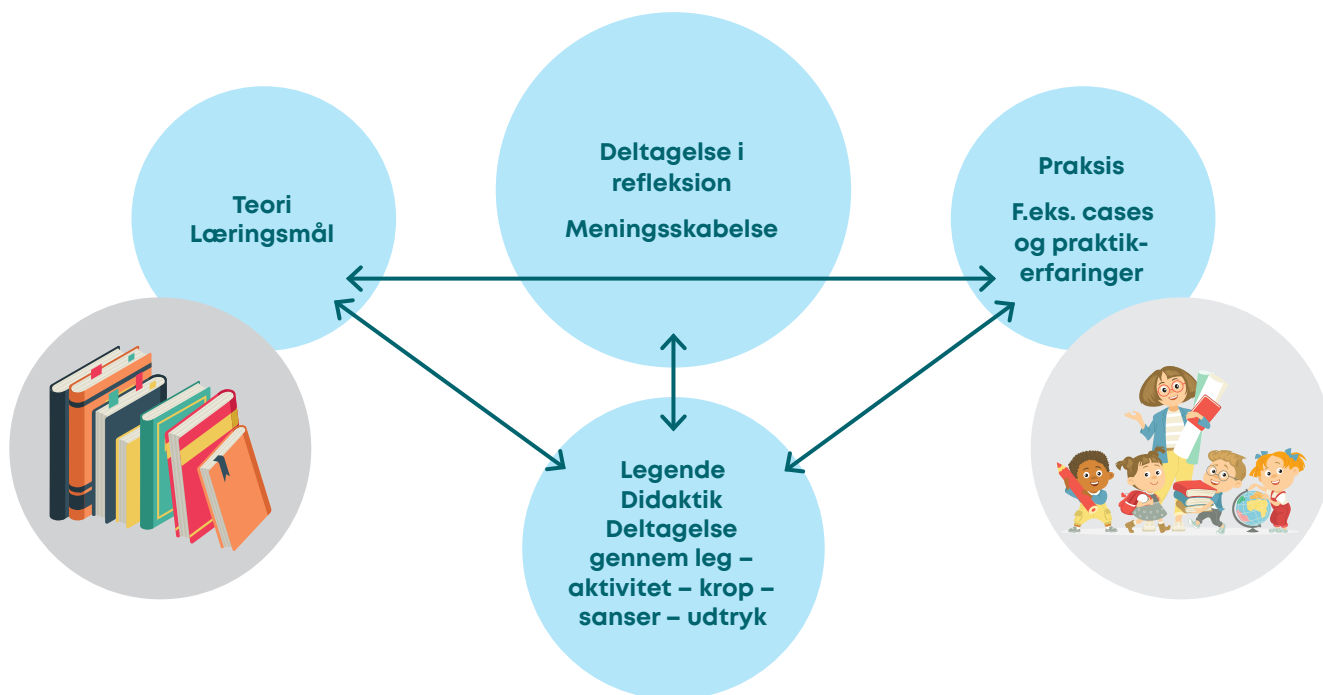
KONKLUSION

Artiklens problemstilling omhandler den udfordring, det kan være at omsætte leg og betone en legende didaktik i undervisningen, så leg bliver et relevant begreb i didaktikken på en videregående uddannelse. På baggrund af analysen kan det konkluderes, at underviserne betoner deltagelse, meningsfuldhed og refleksion i et didaktisk design, når de anvender en legende tilgang som en del af didaktikken. Desuden kommer legebegrebet i undervisningen til at bevæge sig i en balance mellem leg, praksisnærhed,

læringsmål og refleksion. Det var på en måde overraskende, at det refleksive blev tydeligt betonet og blev et omdrejningspunkt, fordi leg også kan være ubevidst og spontan. Der er ikke tale om ”ren” leg som forestillinger, forudsigelser og processer uden, at legen er koblet til refleksioner og læringsmål, hvilket ifølge underviserne legitimerer legen på professionsuddannelserne. De studerendes refleksion er omdrejningspunkt uanset den på forhånd valgte teoriramme. Med Deweys teoriramme kan refleksionen kædes sammen med legen, deltagelsesbegrebet og en eksperimenterende tilgang til undervisningen.

Meningsfuldhed blev skabt af refleksionen og koblinger til praksis ved at kunne forestille sig det oplevede som brugbart i forhold til refleksion over praksisfeltet. Her taler underviserne også om, at de studerende tager ejerskab, hvilket har betydning for engagementet og måden, de studerende deltager på. Underviserne er optagede af at få de studerende op ad stolen og være aktivt deltagende, og legen indføres i sammenhænge, hvor den ikke nødvendigvis traditionelt hører til. Det bliver en anderledes måde at arbejde med det faglige stof på. Underviserne har overvejelser i forhold til, at leg både kan være tiltrækkende, men i nogle tilfælde også blokerende for, at de studerende deltager og indgår i de ønskede læreprocesser. Derfor er der i tilgangen fokus på tryghed i rummet og på, hvordan alle studerende inkluderes i legeprocesserne.

Leg bliver benyttet i en meget bred forståelse, og begrebet kommer til at lægge sig op ad de teoretiske overvejelser om deltagelse og erfaringer. Leg bliver også brugt synonymt med aktivitet. Fx når der skal fremstilles produkter til fremlæggelser eller laves rollespil, hvor underviserne taler om metodevalg. Det bliver nævnt, at underviserne har overvejelser omkring, at



Figur 2: Udarbejdet af Tina Klinkby, 2022.

de bruger sig selv som skiftevis ekspert og facilitator, når undervisningen er i gang, hvilket får indflydelse på det legende.

Den legende didaktik har det til fælles, at de studerende "skal lave et eller andet" (deltage/handle og skabe en oplevelse) og ses som en mulighed for at bevæge sig væk fra PowerPoint og tavleundervisning, hvor det primært er underviseren, der er aktiv. Underviserne ønsker at give de studerende mulighed for større deltagelse ved, at de selv

skal få erfaringer gennem egne og andre studerendes handlinger i undervisningen. De studerende skal kunne mærke en følelse, en problematik og deltage aktivt i den, fx i et rollespil, eller de skal finde ud af, hvordan de vil udtrykke et bestemt begreb eller finde en arbejdsform, der styrer en dialog. De studerende er aktive i forbindelse med refleksion, som ses knyttet til alle aktiviteter/lege.

Teori – praksisdimensionen og en refleksion i forhold til de to elementer bliver på den måde fastholdt i undervisningen, selvom en legende didaktik indgår. Underviserne bruger legen ind i en reflekterende tilgang til teori og praksis.

PERSPEKTIVERING

Analysen af empirien ligger meget tæt op ad teorien, hvilket kommer til at betyde, at artiklen ikke går mere i dybden med fx temaerne tryghed, ejerskab, tidsrammer, facilitator- og ekspertrolle. Fx kunne ejerskab være forfulgt i forhold til professionsidentitet, eller der kunne have været lagt mere vægt på underviserens rolle som facilitator og ekspert i samspil med de studerende i forhold til leg.

Det kunne også være interessant og relevant i en efterfølgende undersøgelse at se på de studerendes evaluering af egne læreprocesser og refleksioner over teori – praksisforholdet gennem den legende didaktik.

Litteraturliste

- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. KLIM.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. KLIM.
- Horn, L.H., Jensen, C.G., Kjærsgaard, T., Lukassen, N.B., Sørensen, I.M., Valbak-Andersen, C. & Bundgaard, S.B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/>.
- Jensen, J.B. (2018). Intet er givet på forhånd. Om kunst, æstetiske læreprocesser og studerendes identitetsdannelse i pædagoguddannelsen. I tidsskrift: *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*. Årgang 2, nr. 1.
- Lyager, M., Heiberg, T. & Lehmann, S. (2020). *Playbook 1*. Professionshøjskolerne og LEGO Fonden.
- Playful Learning (2020). <https://playful-learning.dk/>.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2019). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelser*. https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende/kvalifikationsramme_dk_videregaende_uddannelse_20080609.pdf.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard og S. Brinkmann (Red). *Kvalitative metoder*. (3. udg., s. 33-64) Hans Reitzels Forlag.