AALBORG UNIVERSITET

GIVER PLAYFUL LEARNING PROJEKTET MENING?

- En empirisk undersøgelse af Playful Learning projektet ud fra et organisatorisk perspektiv

CHARLOTTE VIBEKE ANDERSEN

SUSSI BAY ZIMMER

31. MAJ 2021

Titel: GIVER PLAYFUL LEARNING MENING? - En empirisk undersøgelse af Playful Learning i et organisatorisk perspektiv

Uddannelse: Stud. Cand. mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Kultur og Læring ved det Humanistiske Fakultet.

Semester: 10. semester

Semester tema: Kandidatspeciale

Projektperiode: Februar 2021 – Maj 2021

ECTS: 30 ECTS

Vejleder: Margit Saltofte

Forfattere: Charlotte Vibeke Andersen & Sussi Bay Zimmer

Anslag med mellemrum: 246.885 (Speciale) + 9.951 (Artikel) Anslag.

Abstract

Interest: The American professor of learning research, Mitchel Resnick, claims that learning is no longer about 'learning by doing' but about 'learning through making.' The Playful Learning project takes its starting point with the theory 'Lifelong Kindergarten' by Mitchel Resnick, which talks about changing the traditional culture of teaching. Through the Playful Learning project, we strive towards a change in the traditional culture of teaching, which means that learning should be through playing and the creation of interaction with others. This thesis is about an interest that came from our 9th semester internship at a University college in the north of Jutland. We got The Playful Learning project presented to us during our internship, and because of our educational background in pedagogy, we got interested in finding other methods to change the traditional norms within teaching. Through our internship and the collection of data, we obtained an increased awareness on the use of the Playful Learning project and the challenges this created regarding the cooperation between the teachers and the organization of the project.

Problem: By our internship and collection of data, we pointed our attention towards the fact that with the Playful Learning project, there were challenges with the understanding of the project itself. The participants of the project found it problematic regarding communication, cooperation and organizational aspects. Based on our field of interest, our internship and our data collection we have the following research question of our thesis: *In what ways can the Playful Learning project and the participation of the Lego foundation affect the development of social and teaching education?*

Theory: The thesis uses the organizational method of Harold Jack Leavitt to analyze the organizational elements of the Playful Learning project. In the analysis of the cooperation between the university colleges across the country and the teachers the theory of Lave and Wenger: Situated Learning is used. We also use the theory of Karl Weick regarding sensemaking to analyze the challenges that occur in the Playful Learning project, when the teachers are trying to create meaning.

Method: Our methodology is fieldwork consisting of semi structured virtual interviews, observations and informal conversations with the participants of the Playful Learning project. For the analysis of our data, we use the hermeneutical approach wherein we also use opinion condensation and coding.

Conclusion: The purpose of this thesis is to examine how the Lego foundation and the Playful Learning project affects the social and teaching education. The conclusion is, that some participants experience that the communication of the organizational aspects and the central concepts has not been adequate. The autonomy of the participants makes it possible for them to take part in the development of their education. The participants get the opportunity to develop initiatives across the educations through practice communities, which gives them the opportunity to break down created silos. With the Playful Learning project, a conclusion is that the participants create understanding and meaning through social processes, continuity, identity and retrospective methods. The participants experience a use of their characteristics in the practice communities, which happens through the exchange of experience, knowledge and the involvement of aspects of their identity and the teaching.

Keywords: Playful Learning, LEGO Foundation, teaching culture, play, cooperation, organizational culture and change.

Forord

Dette kandidatspeciale er udarbejdet af Charlotte Vibeke Andersen og Sussi Bay Zimmer ved Institut for Kultur og Læring på det Humanistiske fakultet på Aalborg Universitet i perioden 01.02.2021 til 31.05.2021. Vores motivation for dette speciale blev skabt gennem vores praksisforløb ved 9. semester, hvor vi samarbejdede med en professionshøjskole i Nordjylland. Vi deltog i Playful Learning projektet, hvilket er et igangværende projekt på alle Danmarks professionshøjskoler. Ved 9. semesters praksisforløb havde vi fokus på pædagogstuderende, undervisere og kulturen ved professionshøjskolen. Gennem uformelle samtaler med ledelse, undervisere og studerende opstod en undren, hvilket giver sit udspring i specialet og specialets problemstillinger. Disse problematikker ses blandt andet i, at Playful Learning projektet er et stort projekt, finansieret af en koncern, som LEGO Fonden. De uformelle samtaler har henledt os mod en problematik, som vi fandt interessant at undersøge, hvorfor vi søger at finde svar på, om LEGO Fondens og selve Playful Learning projektet kan påvirke udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen. Vores speciale henvender sig til folk med interesse i læring, leg og undervisning. Vi vil rette en særlig tak til ledelsen, undervisere og studerende på professionshøjskolen for, at involvere os i Playful Learning projektet og give tilladelse til, at være en del af vores empiriindsamling. Afslutningsvis skal der rettes en særlig tak til vores vejleder Margit Saltofte, som har udvist stor interesse og engagement i dette speciale. Margit Saltofte har været kilde til gode dialoger, konstruktiv kritik og stor inspiration.

God læselyst!

Charlotte & Sussi

Læsevejledning

I det følgende afsnit ses en oversigt over specialets læsevejledning, hvilket har til formål, at skabe et overblik over specialet opbygning og vejledning til hvordan specialet skal læses. Det anbefales at specialet læses i kronologisk rækkefølge, hvorfor dette vil skabe den bedst mulige forståelse. I afsnittet oplyses hvordan der refereres til specialets kapitler, afsnit, bilag, tabeller og illustrationer, samt kildehenvisninger til litteraturlisten, hvilket er benyttet ud fra referencesystemet APA (American Psychological Association, 2021). Nedenfor ses en angivelse af følgende metoder i specialet.

Reference til specialets kapitler, afsnit og underafsnit

Kapitel (X[1]), Afsnit (X.X), Underafsnit (X.X.X) og yderligere underpunkter (X.X.X.X)

Reference til Illustrationer, diagrammer, bilag og tabeller

(Illustration X), (Diagram X), (Bilag X) og (Tabeller X)

Kildehenvisning til bøger

Efternavn, Fornavns initialer. (år). Titel: Undertitel. Udgave. Udgivelsessted. Forlag.

Kildehenvisning til afsnit/kapitler i en bog

Forfatter efternavn, Fornavns initialer. (år). Titel: Undertitel. I: Redaktøren efternavn, navn: bogens titel (evt. udgave, sidetal). Udgivelsessted: Forlag.

Kildehenvisning til hjemmesider

Hjemmesidens navn (år/seneste opdatering). Titel. Lokaliseret [besøgsdato]: Link til hjemmeside

Kildehenvisning til tidsskrifter

Artiklens forfatterefternavn, Fornavns initialer. (år). Artiklens titel. Tidsskriftets navn, vol. (nr.), sidetal.

[1] Ved henvisning til kapitler, afsnit, underafsnit, billeder, diagrammer, bilag og tabeller ses X som en betegnelse for hvilket nummer. Disse er opstilles i kronologisk rækkefølge.

Struktur

Dette afsnit har til formål at give læseren et overblik over specialets følgende kapitler. Nedenfor ses en beskrivelse af de følgende kapitler, samt beskrives det hvorledes disse specifikke kapitler er relevant for specialet. I de følgende afsnit kortlægges det også hvordan disse kan hjælpe til en besvarelse af specialets problemformulering.

Problemfelt

Problemfeltet har til formål at vække læseren nysgerrighed på vores valgte problemstilling, som netop dette speciale tager sit omdrejningspunkt ud fra. Indledningsvis beskrives det hvilket fokus Playful Learning projektet har, set ud fra Mitchel Resnicks perspektiv 'Lifelong kintergarden', hvorefter det kortlægges, hvilken betydning leg kan have for undervisning. Jan Kampmann og Peter Ø. Andersen inddrages i forbindelse med deres syn på leg og legens historie, hvormed de hævder, at voksne kan se det udfordrende at benytte leg, da det ikke anses som en del af deres kultur. Jan Kampmann mener herved også, at leg ikke bare er leg, men det skal være forbundet med læring og kompetencer. Afslutningvis inddrages Alexander Von Oettingen hvor der drages perspektiver til teorien om pissedårlig pædagogik. Dette henledes mod specialets problemformulering.

Begrebsafklaring

Dette afsnit har til formål at afklare Playful Learning projektet, dets mål og arbejdsmetode, samt beskrive hvilke deltagere som tager del i projektet. I afsnittet ses en beskrivelse af LEGO Fonden, som er relevant grundet en dybere forståelse og indsigt i LEGO Fonden, som en koncern. Det kortlægges hvordan LEGO Fondens mål og Playful Learning projektets formål hænger sammen.

Videnskabsteoretisk ståsted

Afsnittet omhandlende videnskabsteoretisk ståsted tager udgangspunkt i hermeneutikken og hvordan denne kan skabe indblik i hvilke overvejelser og valg vi har truffet gennem vores speciale. Den hermeneutiske referenceramme er omdrejningspunktet for specialet, hvorfor den også ses i kontekst til valg af teori, analysen, metoden, diskussionen og konklusionen.

Hermeneutikken skal i den forbindelse give mulighed for, at nå mod en besvarelse af problemformuleringen. Ved den hermeneutiske referenceramme ses der mange væsentlige dele, som beskrives i afsnit og hvorfor disse giver mening for vores speciale.

Teoretisk afsnit

Kapitlet omhandlende teori har det formål, at give læseren indblik i den teoretiske ramme for specialet. Dette gøres så læseren får en forståelse af, hvordan disse teorier kan hjælpe mod en besvarelse af problemformuleringen. I afsnittet ses en beskrivelse Harold Jack Leavitts systemmodel, den udvidede Leavitt-model, hvilket er efterfulgt af Jean Lave og Etiénne Wengers teori, situeret læring, herunder legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber. Efterfølgende ses en kortlægning af Karl Weicks teori om Meningsskabelse og de dertilhørende karakteristika. Efter hver teoretisk perspektiv ses en beskrivelse af de teoretiske overvejelser i forhold til de valgte teorier. Disse benyttes som et redskab til analyseringen af vores indsamlede empiri.

Metodologiske overvejelser

Kapitlet om de metodologiske overvejelser skal give læseren et indblik i metoderne til indsamlingen af vores empiri. Kapitlet giver en beskrivelse af den empiriske metode, samt den efterfølgende analysemetode. Løbende beskrives vores kritiske refleksioner, hvorfor dette skal give en forståelse af vores valg og overvejelser i henhold til vores anvendte metoder. Dette er med til at give en forståelse af, hvordan metoderne kan hjælpe til en besvarelse af problemformuleringen.

Analyse

I kapitlet, analyse, vil vores indsamlede empiri analyseres ud fra en hermeneutisk tilgang. Empirien består af semistruktureret interviews og uformelle samtaler med undervisere. Vi benytter os af den beskrevne teori; Harold Jack Leavitts systemmodel, Lave og Wenger, samt Karl Weick. Vores analyse er opdelt i tre afsnit for, at kunne skabe et overblik for læseren. Hvert afsnit tager afsæt i vores undersøgelsesspørgsmål til problemformuleringen. Første del tager afsæt i den udvidede Leavitt-model med supplering af situeret læring, samt meningsskabelse.

Ved analyseringen af systemmodellen, er der opstået ny viden omhandlende Playful Learning, hvilket benyttes i alle analysedelene. I anden del analyseres ud fra Lave og Wengers teori om situeret læring med supplering af Karl Weicks meningsskabelse. Sidste analysedel ses ud fra Karl Weicks teori om meningsskabelse, hvortil dette suppleres med Lave og Wengers situeret læring. Hvert afsnit afsluttes med en delkonklusion for, at skabe overblik over de centrale pointer i analysen, hvorfor dette vil ledes mod en besvarelse af problemformuleringen.

Diskussion

Kapitlet, diskussion, tager udgangspunkt i at diskutere specialets anvendte metode. I kapitlet anvendes der en kritisk vinkling på vores metodologiske tilgang, hvortil der præsenteres fordele og ulemper ved de valgte metoder. I kapitlet ses der diskussioner omhandlende vores rolle som forskere, udvælgelsen af informanterne til vores interviews, manglende feltarbejde, virtuelle interviews og hvorfor vi netop har valgt at benytte hermeneutikken og ikke en anden videnskabsteoretisk tilgang.

Konklusion

Ved kapitlet, konklusion, ses formålet at besvare specialets problemformulering. Dette gøres på baggrund af specialets forestående kapitler og afsnit. Konklusionen ses opdelt i afsnit, hvor første del udspringes ved en beskrivelse af vores interesse for specialet. Efterfølgende ses en opsummering af specialets fundamente pointer, set i forhold til organisering af Playful Learning projektet, samarbejdet mellem deltagerne ved projektet og hvilke metoder, der benyttes til skabelsen af forståelse og mening. Formålet med dette kapitel er yderligere, at give læseren en indsigt i, hvilken viden vi har opnået ved udarbejdelse af dette speciale.

Perspektivering

Dette kapitel har sit omdrejningspunkt ved en perspektiveringen, hvor formålet ses ved en kort introduktion til hvilke tematikker, vi vil perspektivere til. Vi har valgt, at lave en kortfattet beskrivelse, hvilket skal lede op til et mundtligt oplæg ved kandidatafhandlingen.

Indholdsfortegnelse

Indledning **12**

1.0 Problemfelt **13**

1.1 Problemformulering 18

1.1.1 Undersøgelsesspørgsmål 18

1.2 Begrebsafklaring **19**

1.2.1 Playful Learning 19

1.2.1.1 Deltagere ved Playful Learning projektet 20

1.2.1.2 Playbook 21

1.2.1.3 Playlabs 21

1.2.2 LEGO Fonden 22

1.3 Afgrænsning **24**

2.0 Videnskabsteoretisk ståsted **25**

2.1 Hermeneutik 25

2.1.1 Del og helhed 27

2.1.2 Fortolkning og forståelse 27

2.1.3 Mening 27

2.1.4 Fordomme og erkendelse 28

3.0 Teoretisk afsnit **29**

3.1 Udvidede Leavitt-model 29

3.1.1 Opgaver 30

3.1.2 Struktur 31

3.1.3 Styringssystemer 31

3.1.4 Aktører 31

3.1.5 Omverdenen 31

3.1.6 Teoretiske overvejelser 32

3.2 Situeret læring 33

3.2.1 Legitim Perifer Deltagelse 34

3.2.2 Praksisfællesskaber 35

3.2.2.1 Gensidigt engagement 35

3.2.2.2 Fælles virksomhed 35

3.2.2.3 Fælles repertoire 36

3.2.3 Teoretiske overvejelser 36

3.3 Meningsskabelse 38

3.3.1 De syv karakteristika 39

3.3.1.1 Meningsskabelse som social proces 40

3.3.1.2 Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet 40
3.3.1.3 Meningsskabelse sker retrospektivt 41
3.3.1.4 Meningsskabelse er en kontinuerlig proces 41
3.3.2 Organisatorisk meningsskabelse 42
3.3.3 Teoretiske overvejelser 43

4.0 Metodologiske overvejelser 44
4.1 Empirisk metode 44
4.1.1 Litteratursøgning 44
4.1.2 Feltarbejde 45
4.1.2.1 Voksne som informanter 45
4.1.2.2 Adgang til felten 46
4.1.3 Observation 47
4.1.3.1 Observation som metode 47
4.1.3.2 Observationer i felten - hvorfor og hvordan? 48
4.1.3.3 Vores rolle i felten 49
4.1.3.3.1 Overvejelser over vores rolle i felten 49
4.1.4 Interview 50
4.1.4.1 Respondent Udvælgelsen 50
4.1.4.2 Mængden af respondenter 51
4.1.4.3 Samtykke 52
4.1.4.4 Semistruktureret interview 52
4.1.4.5 Interviewguide 54
4.1.4.6 Virtuelt interview 55
4.1.4.6.1 Virtuelt interview i praksis 55
4.2 Analysemetoder 56
4.2.1 Transskription 56
4.2.2 Kodning 57
4.2.3 Hermeneutisk meningsfortolkning 59
4.2.4 Formidling af forskningsresultater 60

5.0. Analyse 61
5.1 Analysedel 1: Det organisatoriske perspektiv på Playful Learning og dets betydning 61
5.1.1 Opgaver (i Playful Learning) 62
5.1.1.1 Playful Learning projektets formål. 62
5.1.1.2 Playful Learning projektet sigter mod paradigmeskifte 63
5.1.1.3 Aktørernes udfordringer ved Playful Learning projektet 64
5.1.2 Struktur 65
5.1.2.1 Er Playful Learning projektet Bottom-Up-styret? 67
5.1.2.2 Playful Learning projektet deltagere 67

5.1.3 Styringssystemer 69
5.1.3.1 Playful Learning projektets indsatser 69
5.1.3.1.1 Første indsats - Playlab 70
5.1.3.1.2 Anden indsats - Kompetenceudvikling 71
5.1.3.1.3 Tredje indsats - Eksperimenter med en legende tilgang til undervisningen 71
5.1.3.2 Internetside 72
5.1.4 Aktører 73
5.1.5 Omverden 73
5.1.5.1 LEGO Fondens formål 73
5.1.5.2 Evaluering af Playful Learning 74
5.1.5.3 Lovgivningsmæssig grundlag 74
5.1.6 Delkonklusion 77
5.2 Analysedel 2: Playful Learning projektets medvirken til samarbejde og læring 79
5.2.1 Praksisfællesskaberne ved Playful Learning projektet 79
5.2.2 Delkonklusion 86
5.3 Analysedel 3: Meningsskabelse ved Playful Learning projektet 86
5.3.1 Meningsskabelse er en social proces 87
5.3.2 Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet 91
5.3.3 Meningsskabelse sker retrospektivt 95
5.3.4 Meningsskabelse er en kontinuerlig proces 99
5.3.5 Delkonklusion 102

6.0 Diskussion 104
6.1 Videnskabsteoretisk tilgang 104
6.2 Vores rolle som uddannet pædagoger i forhold til vores felt 105
6.3 Udvælgelsen af felt og informanter 106
6.4 Manglende feltarbejde 108
6.5 Virtuelle interviews 108

7.0 Konklusion 110
7.1 Interesse for speciale 110
7.2 Organisatorisk overblik og struktur 111
7.2.1 Opgaver ved Playful Learning projektet 111
7.2.2 Struktur 112
7.2.3 Styringssystemer 112
7.2.4 Omverden 113
7.3 Praksisfællesskaber ved Playful Learning projektet 113
7.4 Meningsskabelse for deltagerne ved Playful Learning projektet 115
7.5 Opsamling 116

8.0 Perspektivering **117**

9.0 Litteraturliste **118**

9.1 Bøger 118

9.2 Internetsider 119

9.3 Tidsskrift 120

Indledning

Danmarks Professionshøjskoler har i samarbejde med LEGO Fonden igangsat et udviklingsprojekt, Playful Learning, hvor formålet er at inddrage den legende tilgang til læring i undervisningen af pædagog- og lærerstuderende. Disse skal derved tilegne sig egenskaber og kompetencer til at videreføre dette i praksis (Playful Learning, 2020). Omdrejningspunktet for Playful Learning er et langsigtet udviklingsprojekt, som skal give anledning til en forandring inden for traditionel undervisningsform, hvilket i al sin helhed bærer præg af Mitchel Resnicks teori om *Lifelong Kindergarten* (Hasse, 2019 s. 6). Børn, unge og voksne skal lære ved at skabe noget i fællesskab, hvorfor det betyder, at der skal brydes op med begrebet 'Learning by Doing'. Vi skal gøre, skabe og lære i fællesskab (Resnick, 2019 s. 43). Ved Playful Learning projektets hjemmeside, står det beskrevet:

> "At være kreativ og legende gennem hele livet, er en central del af det at være menneske og indgå i meningsfulde og nyskabende fællesskaber og en nødvendighed i en omskiftelig og global verden."(Playful Learning, 2020).

Det ovenstående henledes mod, at vores globale verden er omskiftelig og det anses som en nødvendighed at skabe nye fællesskaber, hvor der gøres plads til hvert enkelt individ, så det kan udfolde og udvikle sine kreative og legende kompetencer (Ibid). Dette kan være grunden til, at Playful Learning projektet stiler efter en forandring inden for undervisningsformerne ved Danmarks professionshøjskoler og senere hen i daginstitutioner, samt folkeskoler (Playful Learning, 2020).

1.0 Problemfelt

I følgende kapitel tages der udgangspunkt i forskellige problemstillinger omhandlende Playful Learning og den legende tilgang til læring. Indledningsvis tages der afsæt i Mitchel Resnicks teori 'Lifelong Kindergarten', hvor der sættes fokus på at bryde den traditionelle undervisningsform. I kapitlet ses uddrag fra en artikel i Weekendavisen omhandlende Playful Learning, hvilket suppleres med Jan Kampmann og Peter Ø. Andersen bog, *Børns legekultur*, hvor fokusset er på legens betydning, samt forskningen af begrebet, leg. Derudover inddrages perspektiver fra Alexander Von Oettingen og Trine Ankerstjernes bog, *Pissedårlig pædagogik,* hvor der stilles spørgsmålstegn ved selve Playful Learning projektet og tilgangen til leg, samt den manglende forskning om begrebet, leg. Slutteligt tages der afsæt i et interview med programchefen i Playful Learning, Tobias Heiberg, hvor han giver udtryk for, hvordan leg skal forstås og bruges ved Playful Learning projektet. Afslutningsvis henledes disse samlede perspektiver til en problemstilling.

Ved Danmarks professionshøjskoler er et stort projekt i gang, hvorfor dette anses som et paradigmeskifte i undervisningskulturen og den generelle kultur på disse professionshøjskoler. Det igangværende projekt omhandler, Playful Learning. Projektet har sit omdrejningspunkt ved den amerikanske professor i Læringsforskning, Mitchel Resnicks, teori om *'Lifelong Kindergarten'*. Mitchel Resnick hævder i sin bog, at:

> *"Jeg er overbevist om, at børnehavetilgangen til læring er præcis det, der er brug for, hvis mennesker i alle aldre skal kunne udvikle de kreative evner, der er efterspurgte og nødvendige i dagens samfund" (Resnick, 2019 s. 16).*

Mitchel Resnick sætter fokus på, hvordan man kan bryde op med den traditionelle undervisningsform og danne nye rammer for læringen ved blot, at udvikle menneskers kreative evner, hvorfor dette giver mening, når der tales om Playful Learning projektet. Dette er kommet til, for at bryde op med den traditionsbundne undervisning, men er det for sent, hvis det først er ved professionshøjskolerne, der sker et skifte i undervisningskulturen og det er der, der sættes fokus på den legende tilgang til undervisning, så ja. Men ifølge Mitchel Resnicks teori, er det aldrig for sent at udvikle de kreative evner.

Han taler om, at det ikke længere handler om 'Learning by Doing', men 'Learning through Making'. Vi skal se en sammenhæng mellem at skabe og lære (Resnick, 2019 s. 43). At skabe noget sammen, skaber læringserfaring og kreativ udvikling inden for at designe, bygge og at skabe noget (Ibid). Playful Learning projektet er inspireret af Mitchel Resnicks tænkning og teoretiske perspektiver, men det er særdeles også inspireret af leg og legende tilgang til læring. Leg kan være mange ting og der ses mange forskellige definitioner af begrebet (Hasse, 2019 s. 6).

Ifølge Lars Geer Hammershøj, professor og lektor ved DPU, samt forskningskoordinator ved projekt Legekunst ved Københavns Universitet, argumenteres der for, at forskningen viser, at leg kan hjælpe til, at læringen bliver mere spændende og effektivisering, hvorom anden forskning viser, at legen i sig selv ses som en vigtighed og fremmer børns dannelse og kreativitet (Weekendavisen, 2020).

Weekendavisen udgav i Juni 2020 en kritisk artikel om Playful Learning projektet. De har talt med en lærerstuderende fra Aalborg UCN, Anders Laulund, hvor han taler om sin oplevelse af Playful Learning. Anders hævder, at der ved Playful Learning projektets begyndelse pludseligt opstod ambassadører, hvilket ses i form af undervisere på UCN, samt der opstod Playlabs. Disse er udvalgte områder på professionshøjskolerne, som skal benyttes til udvikling af den legende tilgang til læring. Anders Laulund opdagede disse tiltag gennem Playful Learning projektet, Playbook, hvilket lå spredt ud på UCNs områder. Anders Laulund bemærkede, at ambassadører ved Playful Learning projektet udvalgte, de bedste studerende til at være Playguides. Deres opgave er, at hjælpe ambassadørerne i Playful Learning projektet. I artiklen henvises der til en studerende, Jeppe Lind, som er udnævnt til Playguide. Jeppe Lind stiller spørgsmålstegn ved, hvorfor man har valgt at indrette de såkaldte Playlabs uden videre at vide, hvilken tilgang og pædagogik der benyttes i Playful Learning projektet. Jeppes oplevelse var, at meget var besluttet på forhånd, også at projektet ville blive en succes, men uden præcis at vide indholdet (Ibid).

Hvis vi ser på det helt grundlæggende, så tager Playful Learning projektet udgangspunkt i en legende tilgang til læring, hvor det ses som en væsentlig faktor at have kendskab til leg og dets historie.

Professorerne i sociologi og pædagogik, Jan Kampmann og Peter Ø. Andersen hævder i deres bog, *Børns legekultur,* at legen i nyere tid og kultur, tilhører børn og deres verden. Legen er altså ikke en integreret del af de voksnes hverdagsliv. Voksne er blevet fremmede overfor børns leg og finder det svært at forstå i henhold til handlingen (Andersen & Kampmann, 2002 s. 67). I de seneste årtier har legeforskningen været i vækst og den har fået betydning for, hvordan man forestiller sig legen. Ved forskningen har der været diskussioner i forhold til definitionen af legebegreber, hvilket der endnu ikke ses enighed omkring (Ibid, s. 68).

I Kampmann og Andersens bog, *Børns legekultur,* ses der også et øget fokus på de voksne og betydningen af samspillet mellem børn og voksne. Kampmann og Andersen hævder, at vi har en historisk tradition om, at børn primært lærer af voksne. Professorerne stiller dog et lille spørgsmålstegn ved, om den voksnes viden ses relevant for børn. Derudover retter Kampmann og Andersen et fokus mod samspillet mellem børn og voksne og man kan stille sig det spørgsmål, om det fortæller noget specifikt, da voksne anses som værende mere-vidende? Der stilles også en række pædagogiske spørgsmål i henhold til, hvad de voksne egentlig foretager sig og hvad børn får ud af det (Andersen & Kampmann, 2002 s. 147). Ved den pædagogiske del overvejes, tilrettelægges og udføres didaktiske tiltag for, at afhjælpe forskellige problematikker, men det kan dog ses som tvivlsomt, i forhold til betydning af disse tiltag. Kan der påvises et resultat og hvordan kan man bevise at det resultat kommer fra netop det tiltag og ikke ved andre forhold; derhjemme, venner og fritid? (Ibid).

Den pædagogiske virksomheds resultater og deres betydning kan virke uklare og dermed være svære at beskrive, samt næsten umulige at forklare. Det vil altså sige, at selvom man sprogligt kan have svært ved at redegøre for, hvad der foregår rent pædagogisk mellem børn og voksne, så vil man stå i det pædagogiske hverdagsliv og have en fornemmelse af, at man har stor betydning for nogle (Ibid, s. 148). Ifølge Andersen og Kampmann er der ikke meget pædagogisk forskning og teori der henviser til, hvilken betydning voksne har for børn (Ibid, s. 149). Jan Kampmann udtaler i artiklen af Weekendavisen, at Playful Learning projektet er en *"kolonisering af børns leg"*. Kampmann hævder, at Playful Learning projektet bare er endnu et koncept med nogle principper, som pædagoger og lærere skal operationalisere.

De skal altså indgå i LEGOs pædagogik om, at leg ikke bare er leg, men skal forbindes med læring og kompetencer. Kampmann mener, at det er op til hver enkelt underviser på pædagog- og læreruddannelsen at sige stop, hvorfor han vurderer, at det kan være besværligt nok i sig selv (Weekendavisen, 2020). Jimmy Krab, underviser og tillidsrepræsentant for pædagoguddannelsen, undrer sig over, hvorfor ledelsen for Playful Learning udtaler, at 80 % af pædagog- og læreruddannelsens undervisere skal onboardes til Playful Learning projektet efter sommeren 2020. Krab hævder, at underviserne oplever, at der ikke er en klarhed i henhold til, hvad formålet med Playful Learning projektet er, samt hvilken betydning det har for deres undervisning og dermed de studerende. Jimmy Krab påpeger også at underviserne er bekymrede for den private fond, LEGO Fondens, store økonomiske bidrag. De er bekymrede for, om der medfølger en decideret dagsorden eller om det kan have betydning for en offentlig uddannelsessektor (Weekendavisen, 2020).

Prorektor for UC Syd, Alexander Von Oettingen hævder at, have accepteret Playful Learning projektet. Dog var det med mange overvejelser og tanker. Oettingen oplever, at professionshøjskolerne og LEGO Fonden har en forståelse for hinanden. Der ses en oplevelse af, at underviserne stadigvæk har deres autonomi og frihed, hvorfor det kræver en indsats fra dem. LEGO Fonden stiller hermed et krav om en bestemt tilgang til leg og læring. Det betyder derfor ikke, at der skal være LEGO-klodser overalt på professionshøjskolerne (Weekendavisen, 2020).

I 2021 har Alexander von Oettingen og Trine Ankerstjerne udgivet bogen, *Pissedårlig pædagogik.* I bogens kapitel, *Pissedårlig leg,* tales der om hvordan legen, de seneste år, er blevet mere institutionaliseret og pædagogiseret, hvor der er klare læringsmål, men det kan hurtigt gå hen og blive pissedårlig leg, hvortil intentionerne er i henhold til børns udvikling og en bedre fremtid. Før i tiden var leg noget børn gjorde, fordi de var børn og ikke kunne lade være. Det var blot en naturlig del af børns opdragelse (Oettingen & Ankerstjerne, 2021 s. 76). Samtidig kommenterer Oettingen og Ankerstjerne i samme kapitel, selve Playful Learning projektet og hvordan det fungerer i henhold til at lade pædagog- og lærerstuderende lege. Det vurderes, at børn udvikler sociale og kognitive evner gennem leg, hvorfor de studerende derfor også må gøre det.

Oettingen og Ankerstjerne hævder, at nogle vil vurdere dette som farlig leg, hvormed andre ser det som et paradigmeskifte inden for dansk pædagogik. Er det en ny åbenbaring eller bare pissedårlig leg for fondsmidler? Det vides ikke og kun tiden ved afsløre det, men der er det for sent, mener Oettingen og Ankerstjerne (Ibid). Forskningen har visse udfordringer i forbindelse med at undersøge leg. Dog ses der er klarhed over de forskellige legeformer og der ses evidens i forhold til at følge den legende læring. Ifølge Oettingen og Ankerstjerne er der modsatrettede objekter ved forskningen. Det opleves, at den legende læringstilgang skal følges, hvor der på den anden side ikke rigtig er nogen der ved, hvad den legende læring er. Dette kan hurtigt gøre, at det bliver pissedårlig leg, da der ikke ses en klar og ensrettet forståelse for den legende tilgang til læring (Oettingen & Ankerstjerne, 2021 s. 77).

Playful Learning projektets programchef, læreruddannet og lektor ved læreruddannelsen i pædagogik og didaktik, Tobias Heiberg, udlægger sin oplevelse af Playful Learning projektet i et interview foretaget af Kirsten Hasse. Heiberg taler om projektets bidrag, samt hvorfor det giver mening at starte et projekt som Playful Learning (Hasse, 2019 s. 5). Tobias Heiberg hævder, at den legende tilgang ikke skal overskygge den klassiske undervisningsform, hvis der er behov for dette. Der skal være en balance mellem den legende tilgang til læring og almen klassisk undervisning. Han ser en problematik i, at det oftest er den instruktivistiske[2] form, som tages i brug, hvorfor dette gør, at læringslysten kan forsvinde. Heiberg finder netop ikke dette okay. Han taler om, at det ikke som sådan er legen som en aktivitet der ses som en vigtighed, men mere legen som en attitude, der er væsentlig for at skabe læring (Ibid). Tobias Heiberg hævder i interviewet at:

> *"Jeg er selv begejstret for vores samarbejdspartner Mitchel Resniscks måde at formulere det på: "I like to think of play not as an activity, but as an attitude, a way of engaging with the world. When children are playful, they are constantly experimenting, trying new things, taking risks, testing the boundaries – and learning in the process." Det er dén tilgang til udvikling og læring, jeg er optaget af."* (Hasse, 2019 s. 6).

[2] Instruktivistisk undervisning betyder at underviseren anses som værende ekspert og eleverne/studerende er modtagerne.

1.1 Problemformulering

- *På hvilke måder kan Playful Learning projektet og LEGO Fondens medvirkning påvirke udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen?*

1.1.1 Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan er det organisatoriske samarbejde mellem LEGO Fonden og Playful Learning projektets ambassadører og aktører?
    a. Hvilken betydning har de ydre faktorer på udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen?

2. På hvilke måder kan LEGO Fonden og Playful Learning projektet påvirke samarbejdet mellem projektets deltagere?

3. Hvilke metoder bliver benyttet af Playful Learning projektets ambassadører og aktører for, at de kan skabe en forståelse og mening, set ud fra Karl Weicks definition af meningsskabelse?

1.2 Begrebsafklaring

I dette afsnit belyses Playful Learning projektet og hvilket formål der arbejdes ud fra. Samtidig vil de forskellige deltagere ved projektet blive gennemgået, samt hvilke roller og opgaver disse deltagere varetager. Derudover vil Playful Learnings Playbook blive forklaret, hvor projektets tre principper ses beskrevet. Derefter ses en kortlægning af Playlabs og hvordan de er udført, samt opstillet. Afslutningsvis sættes der fokus på den organisatoriske del af Playful Learning projektet og LEGO Fondens bidrag til Playful Learning projektet vil blive gennemgået.

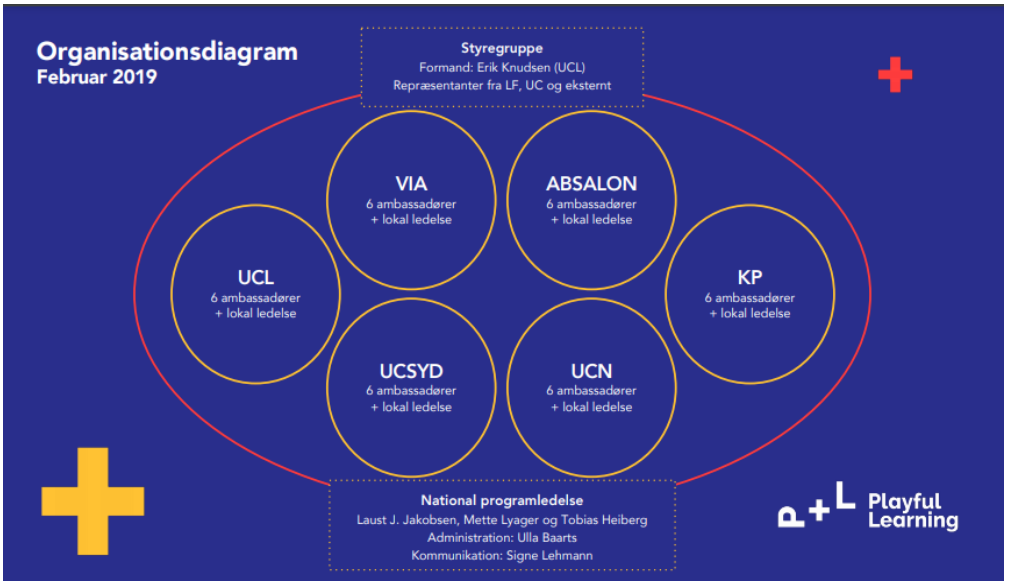
1.2.1 Playful Learning

Playful Learning er et langsigtet projekt, hvor der ses et partnerskab mellem de seks professionshøjskoler i Danmark og LEGO Fonden. Partnerskabet er et ambitiøst nationalt projekt, som i løbet af de kommende år vil vokse. Projektet er udarbejdet for at fremme og udvikle læring ved en legende tilgang. Playful Learning projektets udgangspunkt er, at leg ses vigtigt og værdifuldt for børns læring og trivsel. Ambitionen er at styrke alle børns eksperimenterende og kreative tilgang, som motivation for læring. Professionshøjskolernes rolle er at indbyde med viden, praksis, forskning samt en national udviklingskultur, hvilket gør at partnerskabet passer til den strategiske satsning på undervisningen på professionshøjskolerne (Playful Learning, 2019).

Playful Learning projektet har sit omdrejningspunkt ved henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen. Disse to professionsuddannelser understøtter allerede den legende tilgang i forhold til praksis, hvorfor målet er, at de skal benytte dette mere fremadrettet (Ibid). Gennem uddannelsen på professionshøjskolerne, skal de studerende opleve, at der er en nytænkende tilgang i undervisningen, som skal styrke dem til, at anvende den legende tilgang til børns læring og udvikling ved de danske dagtilbud, samt folkeskolerne (Playful Learning, 2019).

1.2.1.1 Deltagere ved Playful Learning projektet

Hver professionshøjskole har etableret lokale Playful Learning ambassadører: Disse *ambassadører* er undervisere fra både pædagog- og læreruddannelsen, hvor alle har erfaringer med at anvende kreativ og legende tilgange i deres undervisning. Ambassadørernes arbejde koordineres med en lokal projektleder. Ambassadørerne har dermed tæt samarbejde og kontakt med den lokale projektledelse og den nationale programledelse/styregruppe for Playful Learning (Playbook 1, 2019 s. 5). Den nationale programledelse/styregruppe er i løbende kontakt med LEGO Fonden og samtidig er programledelsen i tæt kontakt med professionshøjskolerne og omvendt (Bilag 2, interview, d. 03.03.21). Ved hver professionshøjskole ses der også deltagere i form af *aktører,* hvilket defineres som undervisere fra henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen, hvor disse har til formål at lave prøvehandlinger. Disse udarbejdes i aktørernes undervisning, hvor de afprøver tiltag som afspejler Playful Learning projektets formål, altså de anvender kreative, eksperimenterende og legende tilgange til undervisningen (Playful Learning, 2019). Nedenfor ses et diagram over Playful Learning projektets organisering. Her tydeliggøres det, hvorledes den nationale programledelse og styregruppe kredser rundt om professionshøjskolernes lokale ledelse og ambassadører. Dermed sagt, at den nationale programledelse og styregruppe har større ansvarlighed også set i henhold til den nationale rammesætning, koordinering af programmet, samt kvaliteten og progressionen (Ibid).



Billede: Her ses et organisationsdiagram over Playful Learning projektet. Dette er udarbejdet i Februar 2019 (Playful Learning, 2019).

1.2.1.2 Playbook

I Playful Learning arbejder de med en årlig udgivelse af en PlayBook, som er en bog, hvor man kan læse om Playful Learnings erfaringer, som de har tilegnet sig i løbet af året. Disse PlayBooks giver indblik i, hvad ambassadørerne har fået af erfaringer og hvilke tiltag der er arbejdet med. I første bog, PlayBook 1, beskrives de nyåbnede Playlabs og udvalgte eksempler på ambassadørernes legende undervisningsdesigns. Derudover får man indblik i Playful Learnings tre principper, hvilket ambassadørerne har arbejdet med seneste år. Disse principper vil løbende blive videreudviklet gennem Playful Learning projektet. Principperne bliver udviklet på baggrund af ambassadørernes erfaringer, hvorfor disse skabes gennem deres undervisning, hvor de har benyttet Playful Learning tiltag. Nedenfor ses en beskrivelse af de tre principper (Playbook 1, 2019 s. 38).

1. **At skabe fælles forestillinger:** Projektet involverer forskellige stemninger og materialer, hvilket fungerer som en didaktisk medspiller. Dette er med til at skabe kreative veje, som giver mulighed for refleksion og læring.
2. **At vove uforudsigelighed:** Ved Playful Learning opstår der åbne og uforudsigelige processer, hvor det ikke kan lade sig gøre, at have kontrol over de nye muligheder der opstår. Dette er heller ikke målet med disse processer.
3. **At insistere på meningsfuldhed:** I projektet opstår der ligeværdige fællesskaber, som giver alle parter mulighed for, at re-designe den proces man er en del af. Herved kan indholdet gennemtænkes for, at skabe en faglig meningsfuldhed og ejerskab til læring (Ibid, s. 38).

1.2.1.3 Playlabs

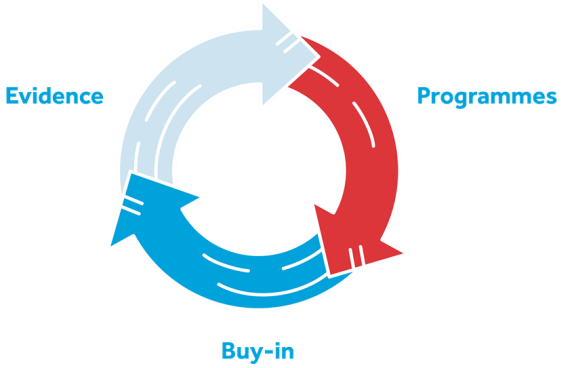
I Playbook 1 bliver *Playlabs* beskrevet, samt hvordan disse er blevet arbejdet med de seneste år. Playlabs er områder, hvorfor disse er lavet på hver sin måde, ved hver enkelt professionshøjskole. Playlabs anses som værende undervisnings- og læringsmiljøer, som muliggør udforskning af den legende tilgang til undervisning. Vi har indsamlet empiri ved en professionshøjskole, hvor Playlabs er opdelt i zoner (Playbook 1, 2019 s. 21). På billedet nedenfor ses et eksempel på en såkaldt 'zone'.

Billede: Her ses et eksempel på et Playlab. 'Market Zone' er navnet på det såkaldte Playlab (Playbook 1, 2019 s. 21)

Eksempelvis ses det ved en professionshøjskole, at der i alt er seks zoner; *Market zone, Show and tell zone, performance zone, Workzone, VR Play zone og Technology zone,* som hver især har deres formål. Zonerne skal indbyde til forskellige former for legende og lærende oplevelser. Indretningen og udtrykket ved de forskellige zoner skal didaktisk set vise hvad hver enkelt zone repræsenterer. Disse zoner skal være med til, at skabe lysten til at eksperimentere, samskabe og udvikle (Playbook 1, 2019 s. 21).

1.2.2 LEGO Fonden

LEGO Fonden har været med til at oprette Playful Learning projektet i samarbejde med Danmarks seks professionshøjskoler, men hvad kan LEGO Fonden generelt bidrage til? LEGO Fondens formål er at bygge en fremtid, hvor læring gennem leg giver børn mulighed for at være kreative og motiverende. Målet er også, at give børn en livslang lyst til læring, hvorfor dette gøres gennem tre komponenter; *Programmes, evidence og buy in* (The LEGO Foundation, 2018). På modellen nedenfor ses de tre komponenter, hvilket ses som en dynamisk model, hvor de tre komponenter er uafhængige af hinanden (Ibid).



Billede: En dynamisk model over LEGO Fondens tre komponenter (The LEGO Foundation, 2018).

1. komponent - *Programmes* beskrives ved, at LEGO Fonden udvælger programmer, de kan støtte, som har en god effekt på den legende tilgang til læring for børn. De søger initiativer hvor de kan få den største indvirkning og størst mulighed for, at formidle deres brede viden om leg gennem den virkelige verden. For opnåelse af dette laver de partnerskab med forskellige organisationer, uddannelsesinstitutioner og regeringer rundt om i verden for, at få den legende tilgang til læring formidlet og integreret i børns liv (The LEGO Foundation, 2018).

2. Komponent - *Evidence* ses ved at LEGO Fonden vil være tankeledere inden for den legende tilgang til læring. LEGO Fonden vil være dem, der har beviser overfor forældre, udøvere og dem der bestemmer. De vil bevise, at det er vigtigt, at integrere den legende tilgang i børns liv. LEGO Fonden har herved deres eget research center*; The LEGO Foundation Centre for Creativity, Play and Learning.* Gennem research centeret har de fundet og udvalgt forskellige beviser, hvilket understøtter legen, som en fundamental del af børns positive udvikling (The LEGO Foundation, 2018).

3. Komponent - Buy in defineres ved at, LEGO Fonden arbejder passioneret med, at overbevise forældre, politikere og magthavere, at legen skal være en del af børns liv, både i og udenfor hjemmet. Dette gør de gennem deres viden om den legende tilgang til læring og hvordan det kan give børn mulighed for læring gennem hele livet. De benytter deres viden og beviser, fundet via deres research partnerskab, sammen med de resultater og læring gennem deres programmer (The LEGO Foundation, 2018).

1.3 Afgrænsning

Det følgende afsnits formål er, at skabe indsigt i specialet fokus, samt hvilke dele vi vælger at se bort fra. Specialet er udarbejdet ved brug af feltarbejde, hvilket skaber en generel afgrænsning og dermed vil der forekomme en kortlægning for specialets indhold.

I dette speciale rettes der et særligt fokus mod Playful Learning projektet og LEGO Fondens medvirken til udvikling. Vi tager del i en af Danmarks professionshøjskoler, hvor fokusset ligger ved pædagog- og læreruddannelsen. Gennem vores tidligere forståelse og indsigt i Playful Learning projektet vælger vi, at se på projektet ud fra et organisatorisk perspektiv. Vi benytter os af seks semistruktureret interviews udarbejdet i samarbejde med Playful Learning projektets lokale leder, tre ambassadører og to aktører fra henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen. Disse interviews havde til formål, at Playful Learning projektets deltagere kunne give os som forskere, indblik i hvordan og på hvilke måder LEGO Fonden kan bidrage til et projekt som Playful Learning.

Vi har haft et øget fokus på det organisatoriske samarbejde professionshøjskolerne og professionsuddannelserne imellem. Det skaber automatisk en afgrænsning ved, at vi udvælger personer, vi vil undersøge. Det afgrænser feltet i henhold til, at vi tager udgangspunkt i få elementer, som vil være gennemgribende for hver enkelt interview. Specialet er også afgrænset ved, at vi ikke har undersøgt LEGO Fonden og andre professionshøjskolers metoder til, at arbejde med Playful Learning. Vi har kun arbejdet ud fra en professionshøjskole, hvor vi har udvalgt vores informanter, hvorfor dette skaber en afgrænsning i henhold til det undersøgte i specialet.

2.0 Videnskabsteoretisk ståsted

Kapitlet tager udgangspunkt i det videnskabsteoretiske ståsted ved dette kandidatspeciale. I dette kapitel beskrives hermeneutikken, hvilket danner grundlag for specialet og vores bestræbelse på en bredere forståelse inden for Playful Learning projektets organisatoriske aspekter, deltagernes samarbejde, evnen til at skabe mening, samt hvilke udfordringer der ligger ved Playful Learning projektet. Hermeneutikkens grundlæggende elementer beskrives, hvorfor der også tages udgangspunkt i den hermeneutiske spiral udarbejdet af Hans Georg Gadamer.

2.1 *Hermeneutik*

Det videnskabsteoretiske perspektiv ved dette speciale udspringes af en hermeneutisk tilgang, hvor vi vil fortolke os frem til en mening. Gennem et hermeneutisk perspektiv vil vi prøve at forstå, hvordan vores interview-informanter opfatter bestemte fænomener og tilgange, heriblandt Playful Learning og de organisatoriske perspektiver (Egholm, 2014 s. 90). Vores videnskabsteoretiske ståsted kommer til udtryk gennem vores indsamlede empiri og fortolkning heraf. Som beskrevet, går fortolkning forud for en hermeneutisk tilgang. Vi som forskere søger at forstå individer og fortolke ud fra dette (Egholm, 2014 s. 90). I hermeneutikken ses genstandsfeltet som mennesket, kultur og erkendelser. Det ontologiske udgangspunkt ved hermeneutikken er realistisk, hvilket betyder at de meninger og handlinger som undersøges, findes i den direkte virkelighed og man erkender hermed disse (Egholm, 2014 s. 91).

Hermeneutikkens epistemologiske omdrejningspunkt er, fortolkningen. Her tages der udgangspunkt i de allerede eksisterende forforståelser og fordomme ved et givent fænomen eller oplevelse, hvorfor der gennem en fortolkning søges efter at finde en bredere og dybere forståelse. Ved hermeneutikken betragtes mennesket som intentionelt, hvilket betyder at det retter opmærksomheden og handlingen direkte mod noget og hvormed man har en intention med sine handlinger (Egholm, 2014 s. 91).

Som en del af vores videnskabsteoretiske ståsted benytter vi os af Hans-Georg Gadamers ontologiske hermeneutik, hvilket gør at det kontekstuelle perspektiv bliver et vilkår. Med dette menes, at forskerens kontekst også må inddrages. Man er nødt til at medtænke alles bevidstheder, både den fortolkende og den der fortolkes (Egholm, 2014 s. 94). Hans-Georg Gadamers hermeneutiske udgangspunkt og interesse hævdes at være, hvordan vi fortolker og hvilken rolle fortolkningen spiller ved de menneskelige handlinger. Vi skal se på relationen mellem det, som skal forstås og den, som skal forstå det (Egholm, 2014 s. 94). Hans-Georg Gadamer hævder at man ved en hermeneutisk tilgang altid har sine forforståelser og fordomme med sig, hvorfor disse kan have en virkning i fortolkningen af givne fænomener og handlinger (Egholm, 2014 s. 95).

Ved dette kandidatspeciale tager vi udgangspunkt i Hans-Georg Gadamers hermeneutiske cirkel, hvilke implicerer at man vender tilbage til samme udgangspunkt. Vi vælger derfor at erstatte cirklen med en spiral, hvorfor hensigten er, at vi ikke vender tilbage til samme udgangspunkt. Vores hensigt er netop at skabe og tilegne nye forståelser og erkendelser gennem denne hermeneutiske spiral og fortolkningen heraf. Med denne metode gør vi det muligt at rykke med vores egne forforståelser og fordomme. Hans-Georg Gadamer hævder også, at det enkelte individ er med til at skabe en forbindelse til en helhed og omvendt. Gennem vores fortolkninger kan vi skabe vores egen forståelse i den proces mellem del og helhed. Vi sætter denne i kontekst til vores interview-informanters meningshorisont og tilnærmer os gradvist denne, hvorfor dette defineres som *horisontsammensmeltning* (Egholm, 2014 s. 95).

Betegnelsen *horisontsammensmeltning* beskrives ved, at vores meningshorisonter 'smelter' sammen og vi danner en fælles forståelse og erkendelse af verden (Ingemann, 2017 s. 115). Hermeneutikken spiller en væsentlig rolle i vores empiriindsamling og analysen heraf. Vi undersøger et område, som vi allerede tidligere har taget del i, under vores 9. semesters praksisforløb. Denne gang søger vi, at finde mening ved det organisatoriske om Playful Learning, samt på hvilken måde dette projekt og LEGO Fondens medvirken kan påvirke professionshøjskolen og de tilknyttede underviseres udvikling.

For at vi kan nå frem til en forståelse og erkendelse af dette, bliver udgangspunktet den hermeneutiske spiral, hvilket består af fem elementer; *del, helhed, fortolkning, forståelse og mening* (Ingemann, 2017 s. 115).

2.1.1 Del og helhed

Ved et hermeneutisk perspektiv er det væsentligt at forholde sig til forskellige metodologiske faktorer, såsom *del* og *helhed*. *Del* henledes mod det enkeltstående, hvorimod *helhed* henviser til sammenhæng (Ingemann, 2017 s. 110). Del og helhed er centrale processuelle begreber for en hermeneutisk erkendelse og meningsdannelse. Ligeledes handler det også om konteksten. At kunne se de enkeltstående dele, herefter helhed og afslutningsvis danne en mening. Dog kan denne mening og erkendelse ændrer sig i takt med, at man får ny viden (Ibid).

2.1.2 Fortolkning og forståelse

Begreberne, *fortolkning og forståelse,* er centrale for den hermeneutiske erkendelsesproces. *Fortolkning* tager afsæt i, at finde mening med det sagte og derved finde frem til budskabet. Vi søger mod en fortolkning for, at kunne relatere til det, vi i forvejen har viden eller kendskab til. Ligeledes handler *forståelse* om, at vi benytter vores menneskelige evner til at udvise empati og dermed gennemleve det som modparten har oplevet. Forståelse henviser til indlevelse og almen menneskelig indsigt (Ingemann, 2017 s. 111).

2.1.3 Mening

Mening er det femte og mest komplekse begreb i den hermeneutiske spiral. *Mening* referer til horisont og livsverden. Vi ser på individets oplevelse af forskellige fænomener. Vi forsøger at afdække meninger, dog er der ikke endegyldige sandheder, fordi vi har vores helt egne meninger og livsverden. Vi forsøger altid at koble vores egen forståelse og mening sammen med modpartens og/eller informantens meningshorisont. Når dette sker tales der om en horisontsammensmeltning, som henviser til at vi som forskere går i dialog med vores informanter og gennem denne, begynder at forstå informanternes meninger (Ingemann, 2017 s. 115).

2.1.4 Fordomme og erkendelse

Jf. Hans Georg Gadamer tilnærmer vi os en sandhed, når vi taler om den hermeneutiske horisontsammensmeltning, hvor vi søger at forstå og afdække konkrete oplevelser og fænomener. Når vi arbejder hermeneutisk giver vi afkald på egne fordomme og forforståelse, hvorfor dette også er grundelementerne for, at vi inddrages og indlever os i informanternes meninger og meningshorisonter. Vi gør dette for at opnå dybere forståelse og erkendelse. Ved en hermeneutisk tilgang anses det som en vigtighed, at man som forsker bevidstliggør sine fordomme og man skal være klar på at omstille disse om nødvendigt. Forskere skal være villige til at sætte egne fordomme på højkant, for netop at kunne opnå ny erkendelse (Ingemann, 2017 s. 116).

3.0 Teoretisk afsnit

I følgende kapitel tages der udgangspunkt i specialets teoretiske grundlag. Først ses en kortlægning af den udvidede Leavitt-model af Harold Jack Leavitt. Efterfølgende beskrives Lave og Wengers teori omhandlende situeret Læring og praksisfællesskaber. Afslutningsvis ses et afsnit omhandlende Meningsskabelse af Karl Weick, som sættes i relation til de forestående beskrevne teorier. Afslutningsvis i dette kapitel ses et afsnit, hvor vi beskriver vores brug af teorien og hvorfor vi har valgt disse teorier.

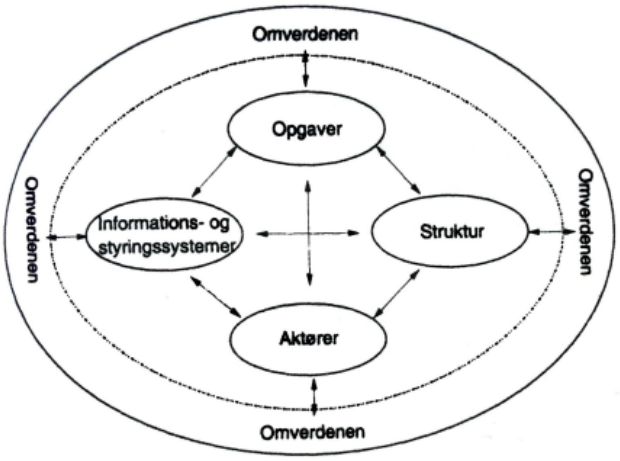
3.1 Udvidede Leavitt-model

I dette afsnit gennemgås den udvidede Leavitt-model af Harold Jack Leavitt. Der vil efterfølgende blive lavet en kort beskrivelse af dette speciales brug af modellen og hvilket fokus vi tager i forhold til Playful Learning projektet. Derefter vil de fem punkter; *Opgave, struktur, teknologi, aktører* og *omverden* blive forklaret og uddybet.

En ændringsmodel, som har haft sin gennemslagskraft i litteraturen og som har haft betydelig praktisk interesse er Harold Jack Leavitts åbne systemmodel (Leavitt, 1965). H. J. Leavitt (1922-2007) var amerikansk psykolog for ledelse og organisationsforskning. Han betragtede organisationer som dynamiske og komplekse systemer med egen tilpasnings- og udviklingsevner. Modellen giver anledning til en overskuelig måde, at afgrænse de forskellige muligheder, der ses i at arbejde med organisationsændringer og som viser de dynamiske påvirkninger, der må tages i betragtning. Derudover giver modellen et helhedsperspektiv på den ændringsproces, som er karakteristisk for en systembetragtning (Ibid).

I 1978 lavede H. J. Leavitt en fjerde udgave af modellen, hvor han kobler en komponent mere på, nemlig *omverden*. Hermed tager han hånd om den kritik, der har været af den første og mere simple model, da en organisation ikke kan stå alene. I 1978 ændres systemmodellen, hvor 'teknologi' ændres til information og styringssystemer. Man er her blevet mere optaget af informationsteknologien som en drivkraft (Nielsen & Ry, 2014 s. 16). Leavitt modellen er lavet som et planlægningsværktøj for organisationsændringer.

Den har to hovedpointer hvilket er, at beskrive en organisation gennem fire komponenter og hertil vise, at der er en dynamisk sammenhæng mellem disse. De fire komponenter er: *Opgaver, Struktur, Informations- og styringssystemer og Aktører*. I dette afsnit vil disse komponenter individuelt blive beskrevet. (Nielsen & Ry, 2014 s. 6). I dette speciale tager vi udgangspunkt i den udvidede Leavitt-model, hvor vi tager en ekstra komponent med. Omverdenen ses som den ekstra komponent, da det vurderes, at denne komponent har stor påvirkning på organisationen og dens udvikling. Omverden ses som en ring udenom de andre fire elementer, hvilket henviser til at *omverdenen* påvirker dem alle udefra (Nielsen & Ry, 2014 s. 16).



Billede: Her ses en model over den udvidede Leavitt-model (Nielsen & Ry, 2014 s. 17)

3.1.1 Opgaver

Opgaver står for de arbejdsopgaver og hovedfunktioner som organisationen skal udføre. Disse er bestemt af organisationens målsætning. Det kan for eksempel være serviceydelser, salg, indkøb, økonomistyring og markedsføring. Mange organisationer har en meget varieret opgavestruktur, hvilket gør at nogle opgaver kan løses samtidig og andre kan være meget forskelligartede. Derudover kan nogle opgaver beskrives meget præcis, mens andre kan være mere uklare. Nogle opgaver er éngangsopgaver og andre er mere rutineprægede. De fleste opgaver vil ændre sig løbende af både interne og eksterne årsager (Bakka & Fivelsdal, 2019 s. 378).

3.1.2 Struktur

Struktur er betegnelsen for organisationens mere stabile elementer. Det kan være hierarkiet i organisationen, kommunikationsmønstre og opgaveområdernes arbejdsdeling. Det kan eksempelvis være den interaktion og de rollemønstre der opstår, altså hvordan den enkelte leder taler og opfører sig overfor sine medarbejdere (Bakka & Fivelsdal, 2019 s. 379).

3.1.3 Styringssystemer

Denne del omhandler både maskiner, lokale, computer-anlæg, men også arbejdsprocesserne og de administrative processer som ses inden for teknologien. Det kan være kontrol af kvaliteten og arbejdsmålingssystemer. Det ses eksempelvis ved de praktiske midler, der skal benyttes for, at kunne løse en opgave. Møder har i denne komponent en central rolle (Bakka & Fivelsdal, 2019 s. 379).

3.1.4 Aktører

Aktører er de ansatte i organisationen og disse kan karakteriseres ved deres viden, holdninger, værdier, motivation og færdigheder. Disse aktører er med til at løse organisationens opgaver, hvilket også kan ske i samarbejde med de andre aktører i organisationen. Aktørerne er en del af organisationens kultur og dermed aktivt deltagende (Bakka & Fivelsdal, 2019 s. 37).

3.1.5 Omverdenen

Omverdenen består af det udefrakommende, der ikke er den konkrete del af organisationen, men som påvirker den udefra, hvilket kan ses som værende det politiske, det kommunale, den tid vi lever i, i forhold til det samfundsmæssige og eksempelvis globalisering. Omverden har i løbet af de sidste 50 år fået større betydning for organisationerne og har dermed stor påvirkning på de fire andre komponenter (Nielsen & Ry, 2014 s. 16).

3.1.6 Teoretiske overvejelser

Med udgangspunkt i den udvidede Leavitt-model vil vi søge, at danne et organisatorisk grundlag for Playful Learning projektet (Nielsen & Ry, 2014 s. 16). Vi vil gennem denne model skabe overblik og struktur over det store forandringsprojekt, Playful Learning, hvorfor dette har til formål at skabe ramme for et umiddelbar paradigmeskifte inden for undervisning. Vi vil ud fra vores interviews med deltagerne i Playful Learning projektet belyse og analysere, hvilken indvirkning dette projekt har på lærer- og pædagoguddannelsen og de dertilhørende undervisere, samt hvilken oplevelse disse har i forhold til, at en stor koncern som LEGO Fonden tager del og er medskabere af projektet. Vi benytter den udvidede Leavitt-models fem komponenter for, at skabe struktur og analyserer ud fra disse elementer. Derved kan vi bestræbe os på en besvarelse henimod problemformuleringen og dertilhørende undersøgelsesspørgsmål.

3.2 Situeret læring

I følgende afsnit vil Jean Lave og Étienne Wengers teori omhandlende situeret læring blive forklaret og gennemgået, hvorfor dette vil blive benyttet i analyseafsnittet i specialet. I afsnittet vil de udvalgte centrale begreber fra situeret læring blive belyst. Disse er *Legitim perifer deltagelse* og *praksisfællesskaber, samt dets egenskaber,* hvilket er med til at danne grundlag for analysedelen i specialet. Afslutningsvis ses et afsnit om vores teoretiske overvejelser og der redegøres for vores brug af denne teori.

Denne læringsteori omhandlende situeret læring knytter læring til begreber som; praksis, praksisfællesskaber, identitet, legitim perifer deltagelse etc., men de forestående begreber er omdrejningspunktet for dette teoretiske afsnit (Nielsen, 2013 s. 173).

Situeret læringsteori er udviklet og udarbejdet i 1990'erne af socialantropologen Jean Lave og læringsteoretikeren Étienne Wenger. I 1980'erne forskede Jean Lave i, hvordan undervisning fører til læring og gennem længere tids feltstudier var hun nødsaget til, at revidere sine teoretiske forudsætninger, hvorfor dette blev henledt mod en kritik af den traditionelle undervisning og den behavioristiske og kognitive psykologiske tilgang til læring (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Étienne Wengers baggrund for situeret læring er en smule anderledes. Her rettes opmærksomheden mod læring som en identitetsforandrende tilgang ved deltagelse i praksisfællesskaber. Han mener, at udviklingen af identitet og praksis er gensidige aspekter ved en læreproces (Ibid, s. 8). Ved denne læringsteori anvender Lave og Wenger en antropologisk - sociologisk tilgang, hvilket retter sig mod, at læring sker gennem deltagelse i en social praksis, altså læring sker i samarbejde og relationelt samspil med andre individer (Ibid, s. 8). Lave og Wenger søger, at bryde op med den mere traditionelle skolebaseret læring, hvor de overskrider traditioner i den almene læring og i stedet for ser på, hvordan relationer og socialisering kan sættes i perspektiv til læring (Pedersen & Nielsen, 2009 s. 653). Lave og Wenger definerer læring som en social handling, hvorfor det forudsætter, at individerne er engageret i et fællesskab for, at der skabes læring (Lave & Wenger, 2003 s. 8). Ligeledes handler situeret læring om, hvordan relationerne mellem deltagerne, arbejdsopgaverne og redskaberne forandres gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Nielsen, 2013 s. 177).

3.2.1 Legitim Perifer Deltagelse

Ved udgangspunkt i legitim perifer deltagelse gøres der opmærksom på, at individer deltager i et praksisfællesskab. Legitim perifer deltagelse giver mulighed for relationer mellem nyankomne og 'veteraner', altså det handler om den proces hvor nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003 s. 31). Når der tales om legitim perifer deltagelse kan det opdeles i flere dele, hvor legitim deltagelse har til formål, at man som deltager skal accepteres i praksisfællesskabet af de 'erfarne'/'veteranerne' også kaldet *oldtimers*. Disse skal have et samspil med de nyankomne (*newcomers*), så der kan opstå læring (Nielsen, 2013 s. 177). Perifer deltagelse omfatter en betoning af egen identitet, personlighed og karakteristika som indbringes i praksisfællesskabet (Ibid). Når der tales om situeret læring heriblandt legitim perifer deltagelse ses der ikke en rettethed mod en traditionel viden- og læringsoverførsel, men blot hvordan individets deltagelse i praksisfællesskaber og dynamikken mellem deltagerne i praksisfællesskabet er omdrejningspunktet for vidensgenerering (Ibid s. 177). Lave og Wenger hævder:

> *"Legitim Periferitet er endvidere et komplekst begreb, der er impliceret i sociale strukturer, som indebærer magtrelationer." (Lave & Wenger, 2003:37).*

Det er væsentligt at pointerer, at der i sådanne praksisfællesskaber kan opstå et magtforhold mellem *newcomers* og *oldtimers,* da oldtimers har mere erfaring med deltagelse i praksisfællesskaber og newcomers bringes ind i et allerede eksisterende fællesskab, hvor de skal kæmpe for accept. Vigtigheden ses ikke i denne magtrelation, da det ikke skal have betydning for læringen. Det er relationernes forskelligartede former som ligger til grund for læring. Oldtimers varetager en væsentlig rolle i praksisfællesskaber, da de skal viderebringe deres egne erfaringer og ressourcer til netop newcomers (Lave & Wenger, 2003 s. 38).

Lave og Wenger er meget konkrete i, at situeret læring eller rettere legitim perifer deltagelse ikke skal skabe diskussioner om undervisning og uddannelse. De vil se på læring med 'friske og nye' øjne. De hævder herved:

"Det er et analytisk perspektiv på læring, en måde at forstå læring på. (...) Der finder læring sted ved legitim perifer deltagelse, uanset hvilken pædagogisk form der danner læringskontekst eller om der overhovedet er nogen intenderet pædagogisk form." (Lave & Wenger, 2003:41).

3.2.2 Praksisfællesskaber

Når der tales om situeret læring og legitim perifer deltagelse, henvises der også til praksisfællesskaber (Nielsen, 2013 s. 177). Wenger hævder i bogen, *situeret læring og andre tekster,* at praksisfællesskaber drives af læring, hvorfor det også anses som en livslangs cyklus (Wenger, 2003 s. 170). Wenger mener, at det grundlæggende ved praksisfællesskabets eksistens, ses ved at individerne engagerer sig i handlinger, hvormed forhandlingerne af mening sker internt (Ibid). Der ses en konstant mulighed for, at indbringe egen mening og dermed skabe en oplevelse af meningsfuldhed ved deltagelse i praksisfællesskaberne. Wenger hævder dermed også, at praksisfællesskaber skal ses som en integreret del af vores liv (Ibid). Der ses tre dimensioner, der karakteriseres som egenskaber inden for praksisfællesskaber; *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* (Wenger, 2003 s. 169).

3.2.2.1 Gensidigt engagement

Ved *gensidig engagement* refererer Wenger til, at et praksisfællesskab bibeholdes, grundet bevarelse af relationerne. Ved deltagelse i et praksisfællesskab ses det ikke betydningsfuldt at deltagerne er homogene, men der kan i høj grad være forskellighed. Det væsentligste er, at alle deltagerne ejer gensidigt engagement, hvilket ses i forbindelse med deltagernes egne kompetencer, men også ved andre kompetencer. Dette kan nemlig medvirke til, at disse deltagere kan drage nytte af hinandens individuelle egenskaber (Wenger, 2004 s. 91).

3.2.2.2 Fælles virksomhed

Wenger hævder, at *fælles virksomhed* anses som et aspekt, hvor der tales om at virksomheden i fællesskab forhandles mellem praksisfællesskabets deltagere, hvorfor de alle er enige omkring dette (Wenger, 2004 s. 96).

Fælles virksomhed indebærer aspekter i henhold til det personlige og interpersonelle. Wenger mener, at fælles virksomhed er en kollektiv forhandlingsproces og resultat herfra, hvilket ikke implicerer at alle er enige. Det kan opleves som en fordel for praksisfællesskabet, at alle ikke er enige, men mere som en produktiv del til forhandlingsprocessen, der er med til at skabe ansvarlighed deltagerne imellem (Ibid s. 96). Praksisfællesskabet kan i den forstand blive påvirket udefra, men hermed også støttes. De ydre påvirkninger har ingen magt over den fælles virksomhed, da forhandlingsprocessen sker i fællesskab og gennem gensidig engagement (Ibid, s. 98).

3.2.2.3 Fælles repertoire

Wenger hævder, at tredje dimension er *Fælles repertoire,* hvilket defineres ud fra symbolik, begreber, vaner etc. Fælles repertoire indebærer, at der er metoder til hvordan udretter ting i praksisfællesskaber. Disse metoder er i fællesskab blevet processeret, hvorfor de netop bliver en del af praksisfællesskabets rutine. Wenger mener, at repertoire bevæger sig mellem objektivisering og deltagelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2004 s. 100). Der ses en kombination af en åben proces og et tæt forbundet fællesskab, hvorfor det oplevelses som en ressource, at man definere en fælles forståelse af tanker, handlemåder og begreber. Fælles repertoire ledes mod vores fælles måde, at handle i bestemte situationer på, indenfor det givne praksisfællesskab (Ibid).

3.2.3 Teoretiske overvejelser

I dette afsnit vil vi kortlægge anvendelsen af teorien, situeret læring. Vi benytter denne teori, ved at have fokus på praksisfællesskaber. Vi ser på, hvordan der opstår praksisfællesskaber i Playful Learning projektet og hvordan det kan skabe mening for projektets deltagere, at indgå i disse praksisfællesskaber eller om det overhovedet skabes mening for disse deltagere. Når vi taler om praksisfællesskaber tager vi afsæt i begrebet, *Oldtimers.* Her ser vi på den integrerede del af praksisfællesskaber, hvorfor disse har stor kendskab til at være en aktiv del af et fællesskab.

Vi ser også på begrebet, *Newcomers,* hvorfor dette benyttes til at se på, hvordan nye deltagere i Playful Learning projektet bliver integreret i praksisfællesskabet og hvilken rolle disse newcomers har, samt hvilke karakteristika disse medbringer i praksisfællesskabet. I forhold til praksisfællesskaber anvendes dette også for at se, om Playful Learning projektets *Newcomers*, lærer af *Oldtimers* erfaringer og eksisterende viden til netop, at få opbygget et godt fundament, så der opstår ny viden og læring for disse newcomers, så de senere i forløbet også kan dele ud af erfaringer og vidensdele. Ved at vi ser på praksisfællesskaber, er det også væsentligt at have for øje, at der kan opstå asymmetriske magtforhold, hvorfor dette kan have en påvirkning på Playful Learning projektets deltagere. Dette magtforhold beskriver Lave og Wenger, som et forhold der ikke skal have betydning for læring, men det er i det relationelle og sociale samspil, der opstår læring. Det er dog vigtigt at pointere, at dette magtforhold er noget vi vil se nærmere på, da vi har en formodning om, at det faktisk har en betydning for nogle deltagere ved Playful Learning.

Det væsentligste ved, at benytte Lave og Wengers teori omhandlende situeret læring beskrives ved den skepsis, som ses ved den traditionelle undervisningsform, hvorfor der søges at bryde op med denne (Qvortrup & Wiberg, 2013 s. 183). Dette er netop også en af grundene til vores valg er faldet på situeret læring. Playful Learning projektet skal nemlig danne grundlag for et paradigmeskifte inden for undervisning, læring og leg, hvor der sættes stort fokus på, at udvikle anderledes former for undervisning og læringstilegnelse. Playful Learning projektet er et stort projekt med mange forskellige individer og det ses som en vigtighed, at inddrage alle i praksisfællesskabet, da det er der læringen opstår.

3.3 Meningsskabelse

Det følgende afsnit vil Karl E. Weicks teori om meningsskabelse blive uddybet. Weicks teori bygger eksempelvis på syv karakteristika inden for meningsskabelse. Ud fra disse syv meningsskabelses karakteristika har vi valgt, at gennemgå og uddybe fire, da disse vil blive benyttet til videre analyse.

Organisationsforskeren Karl E. Weick (1936) fra Indiana USA har en ph.d. i psykologi fra Ohio University, 1962. Weick har haft fokus på, hvordan man som individ fungerer og arbejder i organisationer, samt hvilken betydning menneskene har for hvordan en organisation fungerer. En af Karl Weicks centrale teorier er meningsskabelse og de syv karakteristika, hvilket udgør en skitse af undersøgelsen af meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2014 s. 23). *"Meningsskabelse skal forstås bogstaveligt - ikke metaforisk." (Weick 1995: 16).* Meningsskabelse sker ubevidst hele tiden og det er umuligt ikke konstant at forsøge, at få ting til at give mening. Det opleves oftest som udfordrende, hvis det ikke giver mening. Hvis man ser et billede eller lignende, som på billedet til højre, hvor en altan står ud af muren, vil individet søge at finde en forklaring og stille spørgsmål. Hvorfor er der ingen dør? Eller er det fordi at huset ved siden af bygget er senere og det dermed ser underligt ud at altanen er der?
Man søger hele tiden efter mening. Historien bag billedet er, at en kunstner ville skabe en kunstnerisk installation i samarbejde med kommunen og forskellige firmaer. Måske giver det mere mening nu? (Hammer & Høpner, 2014 s. 90).

Billede: Altanen, en kunstnerisk installation (Hammer & Høpner, 2014 s. 90)

Når der tales om meningsskabelse ser Lave og Wenger mening som noget værdifuldt i forhold til Læring. Set i henhold til deres teori om situeret læring, herved praksisfællesskaber, ser Lave og Wenger mening som vores egen kompetence til, at opleve verden og vores optagethed som meningsfuldt, hvorfor læringen skal producere dette (Lave & Wenger, 2003 s. 131). Mening er altså vores egen metode til individuelt og i fællesskab, at føle og opleve vores liv, samt verden som noget meningsfuldt (Ibid, s. 132).

Lave og Wenger fremhæver, at mening ses i perspektiv til det sociale element, hvor de deltagende individer i fællesskabet handler engageret og interesseret (Ibid, s. 47). Karl Weick hævder, at i forhold til meningsskabelse er der ikke et rigtigt eller forkert svar. Det er altså os selv, der famler rundt og leder efter en forståelse af verden. Dette kan man også se i henhold til meningsskabelse som en social aktivitet, hvor skabelsen af mening sker i interaktionen med andre (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Dette fremhæver Lave og Wenger også som en del af deres måde, at se meningsskabelser eller mening på (Lave & Wenger, 2003 s. 47).

Det der komplicerer meningsskabelse er, at verden ændrer sig hele tiden, hvilket gør at forsøget på at gengive verden, forbliver som den er her og nu. Derudover spiller ens forestillingsevne ind og de projektioner vi vælger, har også indflydelse på, hvordan vi skaber verdenen omkring os. Weick mener, det både er en individuel og social aktivitet at skabe mening. Han hævder, at det er svært, at kunne separere de to fra hinanden. Det vil sige, at man selv skaber meninger ud fra de begivenheder man oplever, men de personer man oplever begivenhederne med, kan påvirke til, at man skaber en anden mening (Hammer & Høpner, 2014 s. 92).

Karl Weick har syv elementer, som han mener er væsentlige og betydningsfulde for meningsskabelsen, men at disse er en ´rough guideline´ der giver et bud på, hvordan og hvad meningsskabelse er (Hammer & Høpner, 2014 s. 93).

3.3.1 De syv karakteristika

1. meningsskabelse er en *social proces*
2. meningsskabelse tager udgangspunkt i *identitet*
3. meningsskabelse sker *retrospektivt*
4. meningsskabelse er fokuseret på og udgår fra *ledetråde*
5. meningsskabelse er en *kontinuerlig proces*
6. meningsskabelse er drevet af *plausibilitet* - ikke af akkuratesse
7. “enactment” (at skabe i handling) er centralt i meningsskabelse (ibid).

3.3.1.1 Meningsskabelse som social proces

Meningsskabelse er en social proces, da man skaber mening sammen med andre. Når man for eksempel får præsenteret et nyt tiltag fra lederen, sidder medarbejderne og kigger på hinanden for at tyde ens kollegers reaktioner. Dermed forsøger man at skabe mening i en social sammenhæng. Selvom man ikke altid er i interaktion med andre, har det sociale stadigvæk stor betydning for meningsskabelse. Hvis man for eksempel skal holde tale, tænker man det ind i forberedelsen af talen: hvad tænker andre om det jeg vil sige og hvordan tager de imod det?. Så det er både i interaktionen og i forestillingen om det, meningsskabelsen bliver påvirket (Hammer & Høpner, 2014 s. 94).

3.3.1.2 Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet

Meningsskabelse har udgangspunkt i personen, der forsøger at skabe mening. Vores opfattelse af omverden ændre sig efter, hvordan man opfatter sig selv. Det vil sige, at hvis man eksempelvis ser sig selv i 'forældrerollen', agerer og tænker man som en forældre, men er man i 'venne-rollen' er man på en anden måde. Den måde vi opfatter os selv på, har betydning for det man opfanger og lægger mærke til i omverden. Dét der er vigtigt i meningsskabelse er, at der er en sammenhæng mellem ens 'jeg' og de omgivelser man befinder sig i (Hammer & Høpner, 2014 s. 96).

Hvis den organisation man arbejder i får dårlig omtale, har det betydning for, hvordan man opfatter og forstår sig selv. Det har en betydning, hvis andre opfatter ens arbejdsplads negativt eller positivt. Man skaber altså mening ud fra ens eget 'jeg', og dem har man mange af. Det kan på den ene side gøre, at man ikke bliver chokeret og overrasket ved nye ting, da man har mange forskellige 'jeg'er' at kunne tackle det med. På den anden side kan det skabe forvirring for personen, da det er mange 'jeg'er', man skal forholde sig til. Det vil sige, at den måde man opfatter sig selv, har stor betydning for den meningsskabelse, der sker (Hammer & Høpner, 2014 s. 97).

3.3.1.3 Meningsskabelse sker retrospektivt

Ifølge Weick har det retrospektive stor betydning for meningsskabelse, men på samme vis kan det virke abstrakt. Dét man sanser, her og nu, er virkeligheden, mens man efterfølgende forsøger, at tolke på de indtryk man har fået og prøver at få dem til, at give mening. Man finder først ud af, hvordan processen har været og vurdere den, efter man har fået resultatet. For eksempel kan eksaminatorer og censorer blive enige om, hvad resultatet af eksamen er og først derefter sidde og argumentere, hvorfor denne karakter passer. På den måde skaber vi mening efter, at handlingen har fundet sted, altså retrospektivt.

Ens meningsskabelse er påvirket af ens forforståelse. Vi har erfaringer og indtryk med, når vi møder verdenen, man kan altså ikke møde og forstå verdenen uden at have ens forforståelse med, men samtidig har den indflydelse på, hvordan man møder verdenen (Hammer & Høpner, 2014 s. 100-102).

3.3.1.4 Meningsskabelse er en kontinuerlig proces

Meningsskabelse begynder aldrig, da man altid kastes ind i begivenhederne og i verdener, samt man er altid midt i noget. Hvis man sætter det i forhold til en organisation, vil medarbejderne og lederne altid blive kastet ud i nye begivenheder, som de skal forholde sig til. I disse forskellige begivenheder er man nødt til, at anvende sin intuition og forhenværende midler. I disse situationer kan man ifølge Weick ikke undgå at handle, også uden at vide, hvad disse handlinger kommer til at betyde for situationen. Det er først bagefter, man begynder at reflektere. De situationer man bliver kastet ud i hele tiden er forskellige projekter. Man vil altid være i gang med nye projekter, omlægninger, fusion etc. Men det er først, når man får skabt en mening efter projekterne, at man får skabt overblik over, hvad man har været igennem. Det vil sige at, når man er i selve projektet skaber man mening løbende (Hammer & Høpner, 2014 s. 106).

3.3.2 Organisatorisk meningsskabelse

Meningsskabelse sker som tidligere nævnt i alle aspekter af ens liv. Karl Weick hævder, at ved de organisatoriske sammenhænge, er der flere anledninger af meningsskabelse end i privatlivet. I hverdagen er mange ting tilrettelagt på forhånd og flere ting er ikke til diskussion. Der er altså mange anledninger for meningsskabelse i en organisation, hvor meget kan diskuteres og forhandles, samtidig med at omverdenen også har en stor betydning. Weicks kollega, W. Richard Scott professor i sociologi på Stanford University, har lavet en opdeling af forskellige perspektiver på organisationer, som beskriver forskellige karakteristika der er ved organisationen. (Hammer & Høpner, 2014 s. 119-121).

1. *Organisationen som et rationelt system:* Et system er orienteret mod specifikke mål, som har en øget social struktur.

2. *Organisationen som et naturligt system:* En organisation hvor deltagerne har en fælles interesse i, at systemet overlever. Her indgår man i kollektive aktiviteter der er uformelt struktureret.

3. *Organisationen som et åbent system*: Her udvikles der mål gennem forhandling. Strukturen og aktiviteterne er i høj grad påvirket af de ydre faktorer.

Det sidstnævnte system kan beskrive organisationer som er karakteriseret af, at være åben for omgivelserne omkring og løse koblinger i organisationer. Dette system er også ifølge Weick den, hvor man bør være optaget af meningsskabelse. Disse organisationer er mere optaget af processer end strukturer. Organisationer med åbne systemer kan være sygehuse, uddannelsesinstitutioner, kommuner etc (Hammer & Høpner, 2014 s. 119).

3.3.3 Teoretiske overvejelser

Organisationen vi tager udgangspunkt i er en uddannelsesinstitution, hvilket ifølge Weick er et åbent system, hvor det er vigtigt at have fokus på meningsskabelse. Vi har hermed valgt, at have fokus på dette, for at se hvordan Playful Learning har fokus på at skabe mening lige fra ledelsen og underviserne til de studerende. Vi har valgt, at interviewe et udvalg af ledere, undervisere og studerende om Playful Learning projektet, da meningsskabelse starter ved den enkelte person. Men personerne bliver påvirket af omgivelserne. Det har stor betydning for, hvordan man skaber mening og det vi vil have fokus på er, hvordan de forskellige informanter har oplevet, at skabe mening ved Playful Learning projektet. Vi har fokus på, hvordan det socialt fungerer for hver enkelt deltager, grundet det er i samspil og interaktion med andre, man skaber mening. I Playful Learning projektet foregår samarbejdet gennem praksisfællesskaber, hvor der er nye undervisere eller studerende, der skal præsenteres for projektet og hver især skal de få det til at skabe mening. Derudover bliver mening skabt retrospektivt, hvilket gør at under vores interview med informanterne har, de kunnet fordøje og reflektere over deres oplevelser ved projektet, hvorfor de dermed der har mulighed for bedre at kunne skabe mening.

Man kan argumentere for, at selve projektet stadigvæk er under udviklingsfasen, hvilket gør, at informanterne kan reflektere over det, de hidtil har været igennem. Da meningsskabelse er en kontinuerlig proces er det vigtigt for deltagerne i Playful Learning projektet at de kan være omstillingsparate og klar til, at det er en proces, der fortsætter. Fokusset er også på de undervisere vi har interviewet. De er en del af mange forskellige projekter og er dermed vant til, at blive kastet ud i forskellige ting, de skal forholde sig til, men kan de blive ved med at få det til at give mening? Da vi tager udgangspunkt i praksisfællesskaber, har vi fokus på Playful Learning projektets opstillede praksisfællesskaber. Disse er forskellige og har løbende nye aktører, som skal forholde sig til projektet og få det til at give mening, i forhold til deres rolle. Dette er interessant for os, da deltagerne i disse praksisfællesskaber lærer gennem dem, der allerede er tilstede. De skal sammen være med til, at få projektet til at give mening og hermed kunne se, hvordan det bruges i deres praksis.

4.0 Metodologiske overvejelser

Det følgende kapitel har til formål, at beskrive de anvendte forskningsmetoder, som har dannet grundlaget for specialet. Første del tager afsæt i den empiriske forskningsmetode, hvormed kapitlets anden del tager udgangspunkt i den anvendte analysemetode. Ved dette kapitel vil der være gennemgående refleksioner og redegørelser for vores metodologiske overvejelser og valg.

4.1 Empirisk metode

I dette afsnit ses en redegørelse for vores empiriske metode, som vi har anvendt i vores speciale. Der tages afsæt i litteratursøgning, feltarbejde, observationer og interview, samt redegøres der for anvendelsen af disse metodologiske former og de dertilhørende overvejelser.

4.1.1 Litteratursøgning

I vores speciale er der anvendt metoden, litteraturstudie, hvorfor dette har været en væsentlig metode til, at få indsigt i allerede eksisterende viden set i relation til vores emne og problemformulering (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 37). Denne litteratursøgning har også været grundlæggende for vores allerede eksisterende viden inden for Playful Learning, samt dannet baggrund for nogle af vores spørgsmål til vores interviews. Litteraturstudie som metode har været med til, at vi har dannet os et overblik over, hvilke projekter som allerede er igang, hvorfor dette har medført, at vi er nået frem til vores emne og tilhørende problemformulering (Harboe, 2013, s. 109). For at opnå denne viden og få indsigt i allerede eksisterende forskning har vi set os nødsaget til, at gå mere bag om emnet Playful Learning og se på, hvilke kvaliteter og emner, som knytter sig til dette. Vi har lavet elektroniske søgninger, samt været på databasen for Aalborg Universitetsbibliotek (Jørgensen, et al. 2020 s. 56). Søgeordene har blandt andet været; “Leg”, “Playful Learning”, “LEGO Fonden”, “Legekultur”, “international forskning i leg”, “Legens mange kvaliteter”, “Hvad betyder Leg” og “Hvorfor netop Playful Learning”. Vi har anvendt søgedatabaser som Google, Google Scholar, Aalborg Bibliotek og Aalborg Universitetsbibliotek, samt vi har ladet os inspirere fra andre specialer (Ibid).

Det har været svært at få indsigt i forskning og eksisterende viden, samt international forskning inden for Playful Learning, men ved at gå mere i dybden med bagvedliggende emner, som netop leg og legens kvaliteter, fandt vi ud af hvor meget forskning der har været på emnet og dette har vi dermed benyttet os af. Dette har været artikler, tidsskrifter og Playful Learnings egen bog, også kaldet Playbook (Jørgensen et al., 2020 s. 57).

4.1.2 Feltarbejde

Når der tales om feltarbejde, ses det som en overordnet betegnelse, hvorfor det implicerer forskellige metodologiske tilgange, der anvendes i en antropologisk forskningstilgang. Der skabes en variation af metoder og teknikker, som udgør skabelse af empirisk data (Saltofte, 2016 s. 23). Det må herved betragtes som, at feltarbejde er grobunden for antropologisk forskning, hvor konteksten spiller en central rolle. Konteksten skaber forbindelse mellem aktører og det anses som både socialt, kulturelt og fysisk, hvor det har en gennemgribende rolle for empiriske studier af individers livsverden. Feltarbejde fører til vidensdannelse om og/eller i en konkret kontekst og felt, set ud fra et livsverdensperspektiv (Saltofte, 2016 s. 23). Vores antropologiske vidensskabelse udspringes af vores tilstedeværelse i 'felten'. Vi har dannet relationer til de individer, vi udforsker, samt tager vi del i 'felten' og de udforskede individers liv over en længere periode for, at få et mere fyldestgørende indtryk. I dette speciale er feltarbejdet foregået med udgangspunkt i 9. semesters praksisforløb, hvor vi har deltaget i udviklingsprojektet, Playful Learning, samt taget del i undervisning med de forskellige Playful Learning aktører. Vi har ved dette specialet set det udfordrende at være deltagende på samme vis, grundet Covid-19, men der er foretaget interviews, som benyttes i specialet.

4.1.2.1 Voksne som informanter

I dette speciale anvendes undervisere og lokal ledelse fra en professionshøjskole i Nordjylland som informanter. Disse respektive informanter betegnes gennem specialet som værende aktører og ambassadører, samt benævnes og citeres den lokale ledelse. Vores informanter er ikke nævnt ved navn, grundet anonymisering (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 52).

Vi har arbejdet med en gruppe specifikke undervisere, hvorfor vi forud for specialet har haft kendskab til vores informanter. Dette kan implicere, at vi har en forforståelse om vores informanter, hvilket kan ses som både positivt og negativt. I henhold til vores hermeneutiske tilgang kan det ses besværligt, at give afkald på denne forforståelse for informanterne, da vi har indsigt i vores informanters meninger og holdninger (Ingemann, 2017 s. 116). Omvendt set kan det betragtes som positivt på baggrund af, at informanterne kan føle sig trygge og fortrolige i forhold til, at de også har et kendskab til os som forskere inden dataindsamlingen begyndte. Brinkmann og Tanggaard henviser til, at interviewforskning opstår ved relationer, hvorfor interaktionen anses som væsentlig for opnåelsen af tilstrækkelig viden (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 38). Ved vores dataindsamling har vi udvalgt informanter, som har højtstillede uddannelsesbaggrunde, såsom adjunkt og lektor. Det kan betragtes, at ved udvælgelse af informanter i en organisation leder hen imod et magtforhold, hvilket Saltofte beskriver som en asymmetrisk relation (Saltofte, 2016 s. 105). Vi er bevidste om, at denne magtrelation ikke skal have betydning for indsamlingen af vores empiriske data, hvorfor der også gøres et stort arbejde i, at skabe ligeværdige relationer til vores informanter, så vi får indsamlet den bedst mulige data (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 38).

4.1.2.2 Adgang til felten

Adgangen til felten blev etableret på baggrund af vores forhenværende projekt ved 9. semester, hvor det blev henledt til et videre arbejde med Playful Learning projektet. Efter endt 9. semester blev professionshøjskolens studieleder kontaktet for, at få bekræftet at vi kunne lave feltarbejde samme sted. Studielederen etablerede videre kontakten til en ambassadør, hvorfor vi senere tog kontakt til de andre informanter ved vores feltarbejde. I begyndelse af specialeforløbet afholdte vi møder med den lokale leder (studieleder) ved Playful Learning projektet og en ambassadør, for at aftale hvordan arbejdet med specialet skulle foregå, samt hvilke temaer vi ønskede at have i fokus. Kirsten Hasse hævder herved at feltarbejde er meget kompleks, hvorfor man som forsker ses nødsaget til at identificere sig med et specifikt tema og afgrænse feltet (Hasse, 2020 s. 67). Vi gjorde også brug af, at konkretisere vores genstandsfelt i henhold til, at kortlægge over for professionshøjskolen, hvor vi gerne ville hen med vores speciale og hvilke tematikker vi fandt relevante ved Playful Learning projektet.

Det har været væsentlig fra feltarbejdes begyndelse, at vores position som forskere ikke blev anset som asymmetrisk i relationen til vores informanter, hvorfor Hasse hævder, at man bør grundigt overveje sit arbejde i felten inden det indtræffer (Ibid, s. 68). Vores overvejelser har netop også været i henhold til relationen til felten og informanterne, hvor vi har fundet det vigtigt at deltage i 'øjenhøjde', da vi undersøger andres felt og deltager engageret i deres arbejde (Ibid).

4.1.3 Observation

I det nedenstående afsnit ses en beskrivelse af vores observationsmetode, overvejelser omkring dette, samt en beskrivelse af, hvordan vi har udført det i praksis. Afslutningsvis beskriver vi, hvordan vores egen rolle har været i disse observationer.

4.1.3.1 Observation som metode

Vi har valgt at gøre brug af observationer som metode, hvilket skal ses som et supplement til vores semistruktureret interviews. Når vi gør brug af observationer tages der udgangspunkt i iagttagelser, hvor vi søger at finde svar på hvordan, hvor og hvorledes vi ser forskellige fænomener. Gennem vores observationer ser vi på undervisernes adfærd i forskellige kontekster, samt de studerendes roller (Andreasen, et al., 2017 s. 130). Observationerne ses i kombination til vores interviews, hvorfor dette giver anledning til at stille mere dybdegående og opfølgende spørgsmål til vores interviews, set ud fra det vi har oplevet (Andreasen et al., 2017 s. 132). Ved at vi kombinerer observationerne med interviews, gøres det muligt at få større indsigt i underviserne, de studerende og kulturen på professionshøjskolen.

Vores observationer er meget åbne og vi har gjort brug af deltagerobservationer, hvor vi er deltagende i felten. Dette kan dog både have sine fordele og ulemper. Det ses som en ulempe at lave deltagende observationer i forbindelse med, at os som observatører kan have en påvirkning på felten og dermed ikke få de direkte oplevelser, på grund af at de observerede kan holde sig tilbage og ikke agerer som normalt. Fordelen er, at vi kan observerer i flere kontekster, hvorfor det åbner op for nyere viden og perspektiver på de undersøgte fænomener og sammenhænge (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 108).

Vores deltagende observationer er lavet i sammenhæng med vores 9. semesters praksisforløb, hvor vi tog del i forskellige undervisninger af pædagogstuderende, samt underviste pædagogstuderende om Playful Learning og dertilhørende aktiviteter. Vi har ikke kunnet få adgang til, at lave observationer under dette speciale, grundet Covid-19 pandemien og har derfor valgt, at gøre brug af observationer foretaget i efteråret 2020. Som forsker i et kendt felt, er det vigtigt at overveje hvilke observationsmetoder vi gør brug af og hvordan dette kan påvirke vores empiriindsamling. I den nedenstående afsnit ses en kortlægning af vores rolle i felten og hvilken påvirkning dette kan have på vores observationsmetode.

4.1.3.2 Observationer i felten - hvorfor og hvordan?

Ved deltagerobservationer er vi ude i et felt og undersøge andre mennesker, deres hverdagsliv og dertil undersøge det, som andre individer forstår (Saltofte, 2016 s. 28). Inden vores observationer fandt sted, gjorde vi os mange overvejelser i forhold til, hvordan vi skulle gøre og hvilken rolle vi skulle have.

Jf. Saltofte kan en forskers rolle have påvirkning på aktørernes ageren, hvorfor det skal opleves som naturligt (Ibid). Derfor har det været væsentlig, at vi har overvejet vores rolle. Overvejelserne har gået på, at vi ikke har skullet agerer "fluen på væggen", men netop få skabt os en relation til dem, vi har observeret, hvorfor dette også kunne give en mere naturlig følelse og oplevelse af, at vi netop observerede i rummet. Det har i praksis betydet, at både underviserer og studerende har ageret mere naturligt og vi har fået direkte oplevelser (Ibid, s. 29).

Vi har været i interaktion med både undervisere og studerende inden vores observationer fandt sted for netop, at nedbryde distancen mellem os som forskerer og de observerede. Vi har anset det som en vigtighed, at vi har været deltagende og indlevet os i observationer på en systematisk måde for, at forstå de observerede. Det har dernæst været svært, at bevare sin rolle som forsker i felten, da man har dannet gode relationer til både undervisere og studerende, hvorfor nogle observationer kan virke for opstillede og for unaturlige (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 113).

Gennem vores observationer har vi ikke haft en forståelse af, at vi har gjort os nogen ulejlighed i at være deltagende, tværtimod har både undervisere og studerende udvist stor interesse i, at vi har været deltagende. Det skal hertil nævnes, at vi forud for observationer havde en samtale med de studerende om, hvilken rolle vi ville have i deres undervisning. Vi lavede en beskrivelse af, hvorfor vi netop var der, så de også kunne få en forståelse og viden om os som forskere i deres felt. Dette gav os oplevelsen af, at vi kunne bidrage i undervisningen.

4.1.3.3 Vores rolle i felten

Dette afsnit har til formål at beskrive vores rolle i felten. Det omhandler vores rolle som studerende i et kendt felt. Vi har skulle navigere rundt i forskellige roller. Afsnittet beskriver også at vi fik formidlet vores rolle og tilgang til felten for samtidig, at have vores autoritet afklaret.

4.1.3.3.1 Overvejelser over vores rolle i felten

Det har været en udfordring for os at finde ud af, hvilken rolle vi skulle have under vores praksisforløb. Spørgsmålet var og er stadig om vi er studerende, forskere eller undervisere på professionshøjskolen. Det har været en svær størrelse at navigerer rundt i, hvorfor det også har stillet os over for nogle til- og fravalg. For det første har vi valgt, at fortælle både de studerende og underviserne, samt ledelsen, at vi selv har været studerende på professionshøjskolen, dengang på pædagoguddannelsen, for netop også at sætte dem ind i, at vi er bekendt med kulturen på stedet og dagligdagen derved. Vi har dernæst også forklaret, at vi læser en kandidat og er i gang med forskellige undersøgelser af netop professionshøjskolen og Playful Learning projektet, hvilket skal ende ud i en kandidatafhandling (specialet).

Det har været væsentligt for os, at beskrive de mange aspekter, som vi ser os selv som. Vi ser os både som studerende på Universitetet, men samtidige som forskere i et velkendt felt, men også som undervisere på professionshøjskolen, grundet at vi har undervist pædagogstuderende på forskellige semestre. Vi har skullet navigerer i forskellige roller, hvilket til tider har været udfordrende.

I nogle tilfælde har vi været mere tilbageholdende og accepteret os selv som studerende, men dermed har vi også trådt i karakter, når vi har undervist pædagogstuderende, hvorfor vi skal ses som en autoritet over for de studerende. Det har været i forskellige kontekster, at disse roller har været til stede. Efterfølgende har vi kunnet se dette som en fordel, at vi netop har kunnet navigerer i forskellige roller og nu ser vi det som en kompetence, at vi kan tilpasse os de forskellige sociale og vidensmæssige kontekster vi stilles over for (Saltofte, 2016 s. 34).

4.1.4 Interview

Det er som udgangspunkt et godt valg at lave interviews, hvorfor dette skaber indsigt og viden om andre individers oplevelser, meninger, holdninger og livsverden. Interviews giver anledning til ny viden og kan udgøre mulighed for udvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 35). I dette speciale har vi valgt at interviewe seks forskellige projektdeltagere ved Playful Learning, som i projektet har forskellige roller, såsom ambassadører, aktører og lokal leder. Ved disse seks interviews spørger vi ind til deres oplevelser med Playful Learning og LEGO Fondens medvirken, samt hvilke kulturelle forandringer der mærkes på professionshøjskolen, UCN. Ved at interviewe disse Playful Learning deltagere søger vi, at komme nærmere ind på deres erfaringer og oplevelser med Playful Learning, samt en tilnærmelsesvis besvarelse af problemformulering for dette speciale.

4.1.4.1 Respondent Udvælgelsen

Brinkmann og Tanggaard hævder, at informeret samtykke er en væsentlig del, inden der foretages interviews, hvorfor dette gøres i forbindelse med information om undersøgelsens formål, samt fordele og risici ved deltagelsen i selve interviewet. Når der tales om informeret samtykke sikres det også, at informanterne frivilligt deltager og det gøres muligt for dem, at trække sig, hvis det anses som nødvendigt (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 598). Jf. Brinkmann og Tanggaard er det vigtigt, at have det forskningsetiske for øje og få fortalt, hvad undersøgelsen går ud på, da det kan mistolkes af de deltagende informanter (Ibid). Vi har på baggrund af det forrige haft en række overvejelser, inden foretagelsen af vores interviews. Vi kontaktede informanterne inden via Mail, da vi netop ville give dem mulighed for, at tænke over om de havde lysten til, at medvirke eller ej.

Vi havde på baggrund af vores forforståelse for projektet og de respektive deltagere, fået en fornemmelse af, hvilke informanter som var gode at tage med. Disse kunne netop give os nogle gode svar på vores interviewspørgsmål, samt der var mulighed for at kunne stille uddybende spørgsmål. Vi valgte at kontakte seks personer, hvilket var blandet mænd og kvinder, samt blandet i deres faglige profession. Ved et hermeneutisk perspektiv ses udvælgelsen som en del af vores forforståelse og videre fortolkning om, hvordan svarene ved vores interviews vil være. Forud for vores interview har vi dannet os en relation til vores informanter, allerede ved vores 9. semesters praksisforløb, hvor vi har fulgt nogle af dem og taget del i deres arbejde med netop Playful Learning. Saltofte henviser til, at empiriske undersøgelser der indeholder voksne som informanter i organisationer eller virksomheder, oftest vil have et asymmetrisk forhold til forskeren og/eller omvendt (Saltofte, 2016 s. 105). Netop derfor vælger vi, at skabe en relation til vores informanter og kontakte dem pr. Mail inden interviewet igangsættes for, at sikrer deres deltagelse, samt at tiden og lysten var til det.

4.1.4.2 Mængden af respondenter

Ved igangsættelsen af en undersøgelse, anses det som en vigtighed, at vurdere mængden af informanter ved de pågældende interviews. Det er væsentligt, at man indhenter detaljeret og intensivt data, som kan bringes gennem en analyse. Mængden af informanter er taget i betragtning, hvilket Brinkmann og Tanggaard også refererer til. De beskriver, at der foretrækkes en mindre mængde af informanter ved undersøgelsen for netop, at opnå en mere detaljeret og dybdegående dataindsamling (Brinkmann og Tanggaard, 2020 s. 36). Ved mange uoverskuelige datamængder gøres det besværligt at finde sammenhæng og dermed være analytisk grundige, reflekterende og fortolkende (Brinkmann og Tanggaard, 2020 s. 37).

Inden påbegyndelse af dette speciales dataindsamling gik mange overvejelser på, hvor mange aktører og ambassadører, vi skulle interviewe for netop, at opnå en dybdegående, intensiv og detaljeret analyse. Overordnet set er der 36 ambassadører ved Playful Learning projektet og ca. 60 antal aktører. Vi har valgt at interviewe en fra projektledelsen, tre ambassadører og to aktører. Disse informanters fortrolighed og anonymitet er sikret, da de ikke nævnes ved navn og der anvendes ikke andre kendetegn, så de kan genkendes. Dette vil være gennemgribende for hele specialet.

4.1.4.3 Samtykke

Set ud fra et forskningsetisk perspektiv ser vi det som en vigtighed, at der er informeret samtykke. Dette indebærer at vores interview informanter behandles med respekt og værdighed (Brinkmann og Tanggaard, 2020 s. 210). Vores informanter skal tilgodeses og hvis de ikke ønsker, at deltage i vores undersøgelse alligevel, bliver det respekteret og de udgår naturligvis af undersøgelsen. Informeret samtykke stiller os overfor en masse valg omhandlende, hvor meget information vores interview informanter skal have om vores speciale og undersøgelsen. Vi vil som forskere i et kendt felt ikke undlade væsentlige aspekter, som kan have en betydning for vores informanter. Dog vil vi heller ikke være med til, at påvirke informanterne i en retning, så vi ikke får deres direkte oplevelse eller erfaring om de givne fænomener i vores undersøgelse (Ibid).

Forskningsetisk har vi haft overvejelser i forhold til, hvor dybdegående vores forklaring af dette speciales undersøgelse skulle være og hvad vi ville spørge ind til i interviewet. Vi vil netop ikke ende ud i, at vores informanter kommer med oplagte svarmuligheder. Vi vil have deres reelle holdninger, opfattelser, erfaringer og livsverden. Inden interviewstart blev der informeret om, at interviewet bliver audiooptaget, efterfølgende transskriberet og afslutningsvis slettet. Vores interview informanter blev også informeret om, at alle spørgsmål ikke skulle besvares, hvis de ikke fandt det relevant.

4.1.4.4 Semistruktureret interview

Empiriindsamlingen ved dette speciale har sit omdrejningspunkt ved semistruktureret interviews. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard hævder, at denne interviewform er en blanding mellem løst-struktureret og fast-struktureret interview (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 43). Ved semistruktureret interviews ses en interaktion mellem informanternes svar og forskerens stillede spørgsmål. Nogle af spørgsmålene er på forhånd planlagte og dikteret ved brug af en interviewguide, dog er der ved denne interviewform plads til direkte reaktioner og pludseligt opståede spørgsmål, som er uafhængig af interviewguiden (Ibid).

Gennem semistruktureret interviews søger vi, at få informanternes direkte reaktioner og meninger, hvorefter vi fortolker os frem til et nærmere svar på vores problemformulering. På baggrund af vores forhenværende arbejde med Playful Learning og deltagelsen i dette projektet, samt vores forforståelse for felten, havde vi forudantagelser for vores interviews, hvilket bar præg af større viden om vores interviewede informanter. Denne viden er oparbejdet på baggrund af deltagelse i Playful Learning projektet, observationer fra 9. semesters praksisforløb og uformelle samtaler med informanterne, hvilket har skabt en forforståelse for informanternes faglige og personlige meninger og holdninger. Yderligere supplerede vi vores viden om emnet ved, at lave internetsøgning og læse om emnet, hvilket ville gøre det nemmere for os, at afvige fra vores allerede planlagte spørgsmål i interviewguiden. Vi læste om selve Playful Learning projektet og forskningen om dette. Vi havde uformelle samtaler med Playful Learning ambassadører og vi læste om Lave og Wengers teori om situeret læring, nærmere praksisfællesskaber.

Svend Brinkmann og Lene Tanggaard hævder, at det anses som en vigtighed, at man som forsker ikke låser sig fast på interviewguiden, hvorfor vi også skal være opmærksomme på, at lade interviewpersonen fortælle om det, som han/hun er mest optaget af (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 43). Ved udarbejdelse af vores semistrukturerede interviews fandt vi frem til, at hvis vi sad og lyttede til interviewpersonen og lod dem fortælle frit, skete der oftest det, at vi kom rundt om de planlagte spørgsmål. Det skabte tillid og tryghed, at vi var aktivt lyttende og stillede spørgsmål ind til det, som interviewpersonen havde interesse i at fortælle. Vi valgte at lave semistrukturerede interviews på baggrund af, at vi ville have interviewpersonernes direkte oplevelser og erfaringer om vores givne emne, nemlig Playful Learning projektet og LEGO Fonden.

Vores fabrikerede interviewspørgsmål var centreret om vores interviewguide, men der var mulighed for afvigelse i form af, at vi kunne spørge direkte ind til dét, som interviewpersonen havde i fokus. Det skabte en kreativitet og interesse, som var uafhængig af vores præfabrikerede spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 44). Dette resulterede i, at interviewpersonerne åbnede sig mere op og fortalte om deres forskellige erfaringer og oplevelser, hvorfor vi ikke stoppede dem i at tale, men derimod rettede vores spørgsmål mod det, de fortalte.

4.1.4.5 Interviewguide

Vores interviews er udarbejdet på baggrund af en interviewguide, som i højere eller mindre grad har været styrende for vores interviews. Jf. Elmholdt og Tanggaard udføres semistruktureret interviews netop på baggrund af en interviewguide, hvilket også har resulteret i, at vi har ladet os inspirere af deres interviewguide-metode, hvor den opstilles i en tabel med henholdsvis forsknings- og interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 44). Vores interviewguide kan ses i bilag 8. Elmholdt og Tanggaard beskriver, at årsagen til at der forefindes en opdeling mellem forsknings- og interviewspørgsmål er, at forskningsspørgsmålene sjældent er lige så livsverdensnære. Interviewspørgsmål er ofte mere mundrette og ligefremme, hvorfor dette kan være med til, at informanterne bedre forstår og ser mening i spørgsmålene (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 46).

Vi har som tidligere beskrevet valgt, at lade os inspirere af Elmholdt og Tanggaards interviewguide, hvilket vi gør på baggrund af, at den skaber et godt overblik over, hvad vi som forskere søger, at få viden om og dertil hvilke spørgsmål som kan sættes i perspektiv til informanternes livsverden, så de netop forstår spørgsmålene. Nedenfor ses et eksempel fra vores interviewguide, hvor man tydeligt ser opdelingen af forsknings- og interviewspørgsmål.

Forskningsspørgsmål	**Interviewspørgsmål**
Er der oplevet en kulturændring på UCN igennem Playful Learning projektet?	Hvordan oplever du, at Playful Learning og hele projektet har været med til at udvikle kulturen på UCN?

Tabel 1: Tabellen viser vores interviewguide. Der ses hvordan vi har opstillet forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål.

Vores interviewguide har sit omdrejningspunkt inden for forskellige vidensområder, som vi søger at kortlægge. Vi vil gerne have mere viden om Playful Learning, LEGO Fondens medvirken ved Playful Learning og informanternes oplevelser af at LEGO Fonden (en koncern) medvirker i et projekt på professionshøjskolerne. Tematisk set indeholder interviewguiden spørgsmål, som vi anser som vigtige, men dette er ikke ensbetydende med, at andre tematikker ikke kan have lige så meget indflydelse.

Vi er netop også bevidste om, at det er semistruktureret interviews vi laver, hvorfor der gøres plads til uddybelse og ændringer af spørgsmål undervejs, så det giver mening (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 47). Vores interviews har specifikke formål og strukturer, men der skabes også en fleksibilitet, så samtalen holdes i gang og vi som forskerer er aktivt lyttende over for informanternes oplevelser og erfaringer (Ibid).

4.1.4.6 Virtuelt interview

Ved udførelsen af vores semistruktureret interviews vil vi have så meget information ud af respondenterne som muligt. Fra start havde vi planlagt, at vores interviews skulle laves ansigt til ansigt, men planmæssigt kunne dette ikke lade sig gøre grundet Covid-19 pandemien. Af samfundsmæssige delvise nedlukninger og sundhedsmæssige årsager var det ikke muligt, at foretage disse interviews ansigt til ansigt, hvorfor vi derfor måtte omstrukturere, så vores interviews afholdes over Skype/Microsoft Teams. Dette anses som den bedst mulige løsning for, at lave en fyldestgørende empiriindsamling. Fontana og Prokos hævder også, at elektroniske interviews vil blive anvendt mere i fremtiden, hvorfor det også kan give anledning til at interviewe personer, som man ellers ikke ville have adgang til (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 42). Ifølge Brinkmann og Tanggaard kan man pr. definition ikke sige noget om, at ansigt-til-ansigt interviews har bedre forudsætninger end hvis de laves virtuelt. Det der betegnes som afgørende for interviewforskningen er, at interaktionen er til stede mellem interviewer og interviewpersonen for på den måde, at skabe den viden der skal findes (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 38). Forud for vores interviews blev informanter gjort opmærksomme på, at de skulle afholdes virtuelt og med video for, at vi havde de bedste forudsætninger for, at kunne aflæse deres kropssprog, mimik og skabe et nærværende rum, hvor informanterne frit kunne udtale sig i forhold til interviewspørgsmålene (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 41).

4.1.4.6.1 Virtuelt interview i praksis

Sat i perspektiv til det forrige afsnit omhandlende virtuelle interviews, ser vi i dette afsnit på, hvordan udførelsen af disse interviews fandt sted. Rent praktisk blev vores seks interviews afholdt virtuelt og med video, hvorfor det gav os mulighed for, at aflæse og iagttage informanternes mimik, kropssprog og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 41).

Vi tog kontakt til informanterne inden interviewet fandt sted for at sikre, at deres interesse blev opretholdt, selvom interviewet blev virtuelt. Vi stod i den situation at Covid-19 pandemien var på sit højeste og samfundet var lukket ned, så det var ikke en mulighed i forhold til ansigt-til-ansigt interviews. Derved var vi nødsaget til at være innovative og finde andre veje til empiriindsamling så vi kunne få data, som kunne benyttes til dette speciale. Ved vores interviews var det tydeligt at mærke, hvor lille en betydning det virtuelle aspekt havde for deres svar. Det vurderes dermed, at det ikke har haft en større betydning for kvaliteten af dataindsamlingen.

Ved vores interviews havde vi som interviewere, delt interviewspørgsmålene op, så vi begge kom til orde og vores informanter kunne få fornemmelsen af, at vi begge to var til stede og var aktive ved de virtuelle interviews. Det har tidligere været vores erfaring, at de andre deltagere slår lyden fra, når en person ved interviewet taler. Så er der ingen støjgener, hvilket også gjorde at de auditive optagelser blev væsentlig bedre. Undervejs blev der taget notater, så vi havde styr på, om der var yderligere, vi gerne ville have uddybet. Alle vores interviews blev optaget og efterfølgende transskriberet. Det var en vigtighed for os og vores informanter, at vi ikke optog dem med video, da de gerne ville anonymiseres, hvilket vi udviste forståelse for (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 52).

4.2 Analysemetoder

I følgende afsnit redegøres der for de analysemetoder, som er anvendt i specialet. Afsnittet beskriver transskription og kodning af interviews, hermeneutisk meningsfortolkning og sidst formidlingen af vores forskningsresultater. I afsnittet beskrives det, hvorledes vi har anvendt disse metodeformer, samt hvilke overvejelser vi har haft om dette.

4.2.1 Transskription

Som en del af vores analysemetoder anvender vi transskription. Dette har vi gjort brug af efter vores interviews er foretaget. Transskriptionen er sket skriftligt, hvorfor det anses som en fordel, da det oftest huskes nemmere og ydermere giver det anledning til analysering (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 50).

Transskribering er ikke en nem størrelse, da der ved interviews ofte benyttes talesprog, hvilket kan være udfordrende at omdanne til skrift. Talesprog er ofte en strøm af ord, hvor nogle sætninger er uafsluttet eller vender tilbage til noget tidligere uforløst, samt noget af dataen kan gå tabt (Ibid). Vores interviews er blevet transskriberet af os begge, da vi begge har deltaget under alle interviews og har dermed også samme forudsætning for, at høre hvad der nævnes og derefter skriftliggøres i transskriberingen. Ved at vores interviews er optaget auditivt havde vi mulighed for, at vende tilbage til de steder som eventuelt var utydelige og genspille, det indtil det gav mening for os. Jf. Brinkmann og Tanggaard hævder de, at det anses som en fordel, at man relativt kort efter at interviewet er fundet sted, laver transskriptionen, hvorfor man ofte husker bedre, hvad der er blevet sagt under interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 51).

Ved en transskription kan det dog ofte forekomme kedeligt og ligegyldigt, men det kan altså ses som en god mulighed for, at komme tættere på dataen og materialet, samt det kan give mere indsigt og skabe ny viden, som man ikke ellers havde haft for øje (Ibid). Det kan også give anledning til en tidlig begyndelse på en analysering, hvor vi søger at fortolke os frem til, hvad informanterne egentlig giver svar på, set i forhold til vores problemformulering og undersøgelsesspørgsmål. Eftersom vi begge to har taget del i transskriptionerne har vi talt om, hvordan det skulle gøres. Vi har ikke lavet en manual, da vi ikke anså det som en nødvendighed, men vi har begge to undladt at tage ord med som “øh”, “åh” og “og øh”. Vi har dernæst også udeladt afbrydelser og generelle ufuldendte ord. Ved vores transskriptioner har vi fastholdt en anonymisering af interviewinformanterne, hvorfor disse ikke forekommer ved navn i dette speciale. Omend vil de betegnes ved et bogstav eller ved et pseudonym. I transskriptionerne er der ikke yderligere nævnt andre navne, hvorfor disse er blevet slettet, hvis vores informanter har talt om andre under interviewet. Vi vil fastholde den grundige anonymisering, hvilket også har været et klart ønske fra vores informantgruppe (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 52).

4.2.2 Kodning

Som tidligere nævnt kan analysen allerede påbegyndes under transskriberingen af vores interviews. Vi søger en fortolkning og afklaring af, hvad informanterne svarer, set i perspektiv til vores problemformulering og undersøgelsesspørgsmål. Dette har også gjort sig gældende

i vores tilfælde, hvor vi har forsøgt at kode vores materiale og empiri. Ved en hermeneutisk kodning har vi lagt vægt på at finde mening, hvorfor der her refereres til meningskondensering. Vi søger at korte udtalelserne fra vores interviews ned til mindre 'meninger' (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 60). Vores kodninger er nøgleord, som kobles til transskriptionen for efterfølgende at kunne skabe overblik (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 56). Vi har valgt at lave kodninger i transskriptionsmaterialet, da vi vil skabe struktur og overblik over centrale emner ved vores interviews. Vores kodninger er begrebsdrevne, hvilket ses som værende, at de er fastlagt på forhånd, da vi tager udgangspunkt i vores teoretiske viden og eksisterende litterære indsamling (Ibid). Vi tager udgangspunkt i Lave og Wengers teori om situeret læring, herunder Praksisfællesskaber, samt Meningsskabelse af Karl Weick. Disse forskellige teoretiske baggrunde er blevet brugt under vores kodning af transskriptionerne (Herunder kommer en tabel over, hvordan dette ser ud rent praktisk). Vores kodninger er lavet ud fra disse nøgleord: Risici ved Playful Learning, situeret læring/praksisfællesskaber, Meningsskabelse og den udvidede Leavitt-models komponenter.

Interviewcitat	**Meningskondensering**	**Kodning**
"Det er jo et stort og omfattende projekt som havde mange ambitioner og det har været spændende at være med i starten, vil jeg sige, så kom Corona lige og lavede selvfølgelig rigtig mange benspænd for faktisk alle de aktiviteter vi havde tænkt. Jeg vil ikke sige, at gassen er gået af ballonen, men det er som om vi lige er sat lidt på stand by på det hele. Vi skal sådan finde på noget nyt online leg og det er vi selvfølgelig nødt til at gøre, for at holde skruen i vandet. Det er også værd at undersøge synes jeg, men det bliver lidt kunstigt sat op for, vi er sat kunstigt hen, hvor jeg sådan tænker; okay, nu har det ikke noget med virkeligheden at gøre, nu er det noget vi forsøger jeg leger, så det bliver sådan lidt kunstigt sat op nu, der hvor vi er, så jeg glæder mig helt vildt til at vi kommer tilbage". (Bilag 1, interview d. 01.03.21)	Inden der kom corona og nedlukning af professionshøjskolen fandt underviseren det mere virkelighedspræget, at deltage i playful learning. Efter Covid-19 og ved online undervisning har underviseren en følelse af, at det er mere kunstigt og at online undervisning ikke kan give det samme som fysisk undervisning i forhold til Playful Learning og den legende tilgang til læring.	Risici ved Playful Learning Praksisfællesskaber (Ambassadøren vil helst være i nærvær og kontakt med andre mennesker end lave online undervisning) Meningsskabelse

Tabel: Ved denne tabel ses et eksempel på, hvordan der ud fra vores interviews laves meningskondensering og videre kodning.

4.2.3 Hermeneutisk meningsfortolkning

Ved afsnit 2.0 står det beskrevet, at den hermeneutiske tilgang er gennemgående for dette speciale. Dermed ses en analysemetode også gennem hermeneutikkens meningsfortolkning til bearbejdelse af specialets indsamlede empiriske data. Ved tilstræbelse af en nærmere forståelse, som henledes mod en besvarelse af specialets problemformulering, benytter vi en hermeneutisk meningsfortolkning, hvorfor formålet ses ved fortolkning (Egholm, 2014 s. 90). Som tidligere beskrevet søger vi at forstå hvordan vores interviewinformanter opfatter bestemte fænomener, hvilket i dette tilfælde er Playful Learning projektet, organiseringen af projektet, samt informanternes oplevelse af at være en del af dette (Ibid). For at tilstræbe os et svar på vores problemformulering har vi lavet semistruktureret interviews, observationer og uformelle samtaler, hvilket er gjort på baggrund af, at få en bredere viden og forståelse om vores interview informanter. Gennem vores empiriindsamling har vi fået adgang til informanternes tanker, forståelser og oplevelser, hvorfor dette sættes i perspektiv til det allerede oplevede, så der afslutningsvis kan skabes en mening og forståelse (Egholm, 2014 s. 100). Ved en hermeneutisk meningsfortolkning benytter vi vores teoretiske referenceramme og vores empiriske data til, at skabe en dybere indsigt i de forskellige undersøgte fænomener (Ibid, s. 101).

Dette speciale er udarbejdet ved en induktiv hermeneutisk forskningstilgang, hvorfor målet har været, at skabe en sammenhæng og mening ud fra vores empiriske data, teori og fortolkninger, hvilket slutteligt ender ud i en samlet helhed (Ibid). Herved kan der henvises til den hermeneutiske spiral, hvor vi samler en masse små dele og stykker det sammen til en helhed. Altså vi bearbejder hele tiden vores forforståelse, hvilket kan føre til nuanceringer af de undersøgte fænomener (Ibid, s. 102). Ved at vi har været studerende på professionshøjskolen og har et kendskab til stedet, har vi en allerede eksisterende forforståelse i forhold til professionshøjskolen, de informanter vi har benyttet, samt kulturen på stedet. Vi har oplevet det som en smule vanskeligt, at arbejde i et allerede kendt felt, men vi valgte at udfordre vores forforståelse for felten i henhold til, at arbejde videre i bestræbelsen om bredere viden inden for feltet, hvorfor dette har kunnet muliggøre nuanceringer af vores forståelser, meninger og skabe nye helheder hos os som forskere (ibid).

4.2.4 Formidling af forskningsresultater

Ved dette speciale ses det som en væsentlig del af analyseringen af det indsamlede empiri, at kigge på formidlingen af forskningsresultater. I specialet ses formidlingen af forskningsresultater ud fra en skriftlig form, hvilket omfatter grundige overvejelser i henhold til hvilken målgruppe man skriver til, samt hvilke akademiske begreber og metoder der anvendes, hvorfor det bør tages i betragtning, at formidlingen gøres så detaljeret som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 672). Ved denne formidling anses vigtigheden også i, hvordan man formidler og beskriver ens informanter og deres praksis, hvorfor Brinkmann og Tanggaard også henviser til, at man som forsker skal være bekendt med, at der kan opstå følelsesmæssige og genkendelige oplysninger, som gør informanterne genkendelige (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 597). Det er derfor også valgt at informanterne anonymiseres gennem hele specialet, hvorfor der kun beskrives, at informanterne er henholdsvis aktører, ambassadører og lokal ledelse. For at sikre vores informanters anonymisering er vores empiriske data slettet på forsvarlig vis, hvorfor dette også skaber fortrolighed over for vores informanter (Ibid, s. 598).

5.0. Analyse

I det følgende kapitel vil vi analyserer ud fra tre teorier; udvidede Leavitt Model, situeret læring og Meningsskabelse. Vi benytter Harold Jack Leavitts organisationsmodel, *den udvidede Leavitt-model,* til analysering af de organisatoriske faktorer ved professionshøjskolen og Playful Learning projektet, hvilket ses som første del af analysen. I anden del af analysen inddrager vi Lave og Wengers teori, situeret læring, hvor begreberne; praksisfællesskaber og legitim perifer deltagelse benyttes til analyseringen af Playful Learning deltagernes viden, læring og samarbejde. Afslutningsvis ses tredje analysedel, hvor vi inddrager Karl Weicks teori om Meningsskabelse, hvilket bruges til analyseringen af hvilke processer aktørerne og ambassadørerne bruger i Playful Learning projektet til skabelse af mening og sammenhæng. Hvert analyseafsnit afsluttes med en delkonklusion, hvilket har til formål at opsamle centrale pointer og skabe struktur, samt overblik over de enkelte analysedele.

5.1 Analysedel 1: Det organisatoriske perspektiv på Playful Learning og dets betydning

Det nedenstående afsnit har til formål, at belyse vores empiriske data. Omdrejningspunktet for denne analysedel er det organisatoriske indblik i Playful Learning og hvilken betydning denne kan have for undervisning og underviserne på professionshøjskolen. Afsnittet skal med udgangspunkt i den udvidede Leavitt-model kortlægge, hvordan Playful Learning projektet er opbygget. Vi inddrager Lave og Wengers teori om situeret læring og meningsskabelse af Karl Weick. Vi har valgt, at benytte den udvidede Leavitt-model, da den kan skabe et overblik over organisationen, deltagerne ved Playful Learning og skabe en struktureret analyse over de forskellige elementer. Analysedelen har til formål at tilstræbe sig en besvarelse af underspørgsmålet: *Hvordan er det organisatoriske samarbejde mellem LEGO Fonden og Playful Learning projektets ambassadører og aktører?* Afsnittet er opdelt i underafsnit, set ud fra den udvidede Leavitt-models opstillede punkter, hvortil der slutteligt ses en delkonklusion.

5.1.1 Opgaver (i Playful Learning)

5.1.1.1 Playful Learning projektets formål.

Playful Learning projektets omdrejningspunkt er, at leg er værdifuld og ses som en vigtig del af børns udvikling, trivsel og læring. Projektets mål er, at styrke børns eksperimentelle og kreative tilgang til den verden de er en del af, samt give dem motivation for den legende læring. Playful Learning er et langsigtet partnerskab mellem landets professionshøjskoler og LEGO Fonden, hvorfor de vil udvikle og fremme den legende tilgang til læring. Projektet tager udgangspunkt i morgendagens pædagoger og lærere på det nationale plan. Disse pædagoger og lærere har en allerede legende tilgang i praksis, hvilket der skal sættes fokus på og derfor er de centrale for, at projektet kan lykkes (Playful-Learning, 2019). Det centrale ved Playful Learning projektet er, at LEGO Fonden tager del i projektet, hvor de deltager med en finansiering og økonomisk støtte, hvorfor det muliggør at projektet lever. En af ambassadørerne ved Playful Learning projektet udtaler i et interview, at:

> "LEGO Fondens rolle er den, at de har udviklet idéen i sin tid. De har selvfølgelig drøftet det med topledelsen inden for professionshøjskolerne og de gik så sammen med dem om at lave rammen for hvad Playful Learning skulle være. De har finansieret projektet" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Herudfra kan det fortolkes, at ambassadøren oplever, at LEGO Fonden har udviklet idéen, men det er drøftet med ledelsen og derudfra har de skabt en ramme for selve Playful Learning projektet. Dette kan være med til, at give en bedre forståelse af, hvordan deltagerne i projektet ser LEGO Fondens rolle og indflydelse. Ifølge LEGO Fondens formål, laver de partnerskaber med forskellige organisationer for, at få den legende tilgang til læring integreret (The LEGO Foundation, 2018). Samtidig beskriver ambassadøren, at LEGO Fonden finansierer projektet og ikke videre deltager i projektet. Dog udtaler en af Playful Learning projektets aktører:

> "Altså det ved jeg faktuelt ikke, da jeg bare er aktør. Det er andre som kan svare på. Men hvis i spørger til hvad min oplevelse af det er.. Jeg har ikke noget med LEGO at gøre og jeg oplever sådan set heller ikke at de blander sig i det vi laver.

> Jeg ved jo at det er dem som finansierer projektet og giver en masse penge, hvor de har valgt at prioriterer pædagog- og læreruddannelsen" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21)

Ud fra aktørens udtalelse i interviewet gives der en forståelse af, at der ikke oplyses, at LEGO Fonden har haft en rolle i rammeskabelsen. Aktøren står uden viden om, hvilken rolle LEGO Fonden egentlig har, udover den økonomiske. Aktøren hævder, at der ikke mærkes noget til LEGO Fonden og oplevelsen er, at de ikke blander sig. De forestående citater henledes i en retning mod, at der er en vis uklarhed om LEGO Fondens rolle. De giver blot en del penge til projektet. Yderligere udtales i et interview med en ambassadør, hvor stor LEGO Fondens rolle egentlig er i selve projektet.

> " (...) Der er hele tiden, i forhold til indholdet i projektet, tale om en armslængde princip, som betyder at professionshøjskolerne får autonomi (...). Den er meget lille den rolle, altså i selve indholdet. Det er den fra starten af. Det står også i samarbejdsaftalen, at der juridisk skal være dette armslængdeprincip" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Ved dette interviewcitat kan det tolkes, at ambassadøren ser det som en fordel, at LEGO Fondens rolle er minimal og der er det såkaldte armslængdeprincip, hvorfor dette betyder at professionshøjskolerne får en vis autonomi til projektet. Deltagerne kan identificerer sig i højere grad med projektet ved at der er denne autonomi og de kan få en oplevelse af, at være en del af et større projekt og praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003 s. 7).

5.1.1.2 Playful Learning projektet sigter mod paradigmeskifte

Ved de første år af Playful Learning projektet bliver der arbejdet med tre forbundne indsatser. Formålet er, at ruste underviserne og de studerende på pædagog- og læreruddannelsen, så der skabes en kædereaktion, som på sigt kan øge nysgerrighed, kreativitet og lysten til, at eksperimentere for de danske børn. Disse tre indsatser består af *Playlab, kompetenceudvikling* og *eksperimenter til en legende tilgang til undervisning.* Disse indsatser forklares yderligere under punktet *styringssystemer.*

Playful Learning projektets formål er på sigt, at inspirere til et paradigmeskifte via de forskellige eksperimenter udført af underviserne på pædagog- og læreruddannelsen. På denne måde er Playful Learning projektet ikke defineret på forhånd. Projektet er udviklet af undervisere til undervisere for, at muliggøre vidensdeling og erfaringsudveksling (Playbook 1, 2019 s. 51). Samtidig afholdes der jævnligt møder, hvor underviserne (aktørerne) og ambassadørerne, samt ledelsen i plenum kan drøfte deres erfaringer, viden og de eksperimenter som er udarbejdet i praksis (ibid).

5.1.1.3 Aktørernes udfordringer ved Playful Learning projektet

Ved et interview med en af aktørerne, gives der udtryk for en mangelfuld viden om Playful Learning projektet. Aktøren udtaler:

> "(...) LEGO Fonden var med til og vurderer processen. De indgik i diskussioner med projektet og projektet overordnet aktører om hvordan projektet folder sig ud. Det ved jeg jo ikke om det gør. Men det er altid en god ide at få feedback på, hvordan pengene bliver brugt. Det gør alle andre projektet jo også. Om de så gør det her, det ved jeg netop ikke" (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

Aktøren oplever en manglende viden om, at LEGO Fonden har tilknytning til den nationale styregruppe. Denne gruppe er bindeled mellem LEGO Fonden og den lokale ledelse på professionshøjskolerne. De er løbende i dialog om, hvordan det går med projektet på stederne og dermed får LEGO Fonden et indblik i, hvilke behov professionsskolerne har i forhold til deres videre arbejde. Under dette interview blev vi som interviewere, formidlere af denne struktur ved projektet. Samtidig fortæller den lokale leder i et interview, at ambassadørernes rolle på professionshøjskolerne er, at videregive og formidle information til de aktører, der er en del af projektet.

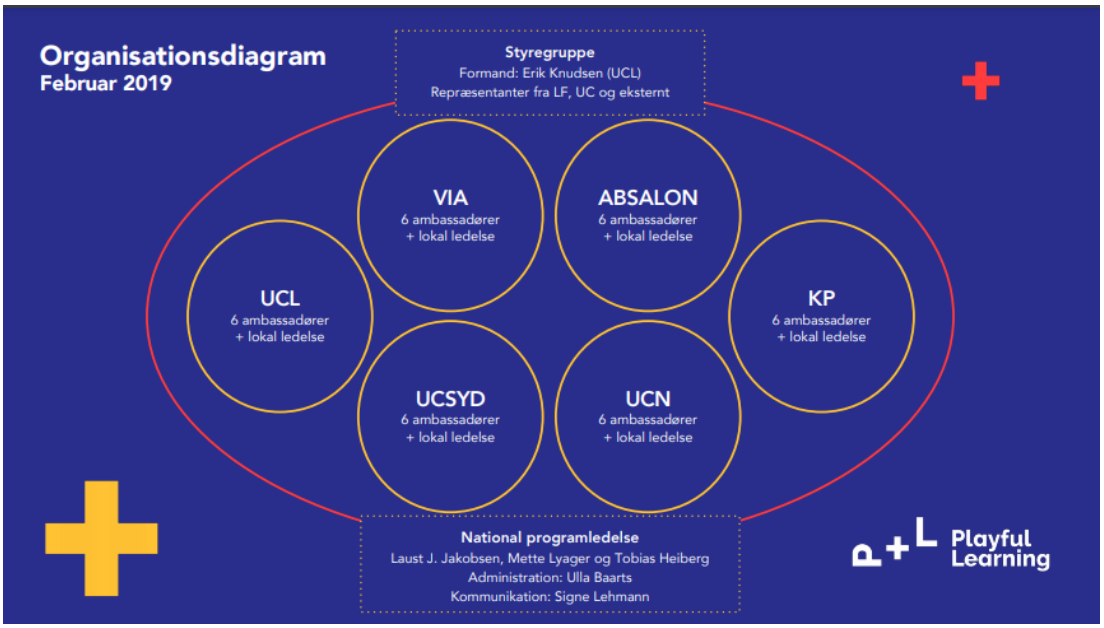
> "Deres opgave det er både at de skal stå til rådighed for aktørerne, der hvor de har brug for sparring og feedback på noget af det de gør og det er formuleret lidt som sådan en opsøgende måde at arbejde på for dem (...).

> Og det foregår både på sådan nogle løbende aktørmøder, værksteder kalder vi dem (...) og den anden del er den mere uformelle, hvor man laver sådan nogle, vi kalder det pitstop, hvor de fungerer mere i hverdagen. Man mødes måske ved kaffemaskinen eller mødes over frokosten, hvor man sådan lige kort kan give hinanden en tilbagemelding på, hvad har du gang i, og hvordan går det (...)" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21)

Dette kan henvise til, at denne formidling ikke har været tilstrækkelig, da vi blev formidlere af, hvordan strukturen ved Playful Learning projektet er, hvilket er ambassadørernes opgave eller rolle ifølge den lokale ledelse. Derudover hævder den lokale leder, at der er mange metoder til, at skabe dialog og uformelle samtaler så man kan vende ting med hinanden, også mellem aktørerne og ambassadørerne. Det væsentlige er, at Playful Learning projektet skal ses som et stort praksisfællesskab, hvor der gøres plads til forskellige deltagere, både oldtimers og newcomers (Nielsen, 2013 s. 177). Wenger påpeger, at man ved et praksisfællesskab kan have mulighed for at dele egne meninger og skabe en oplevelse af meningsfuldhed (Wenger, 2003 s. 170). Ved deltagelse i et praksisfællesskab hvor der både er oldtimers og newcomers, ses der mulighed for at komplementere hinanden, hvilket Playful Learning projektet gøre brug af i henhold til deres løbende møder og feedback (Ibid). Ud fra de tidligere nævnte citater kan det udledes, at nogle deltagere i praksisfællesskabet står udenfor og mangler viden, samt erfaring med Playful Learning projektet (Wenger, 2004 s. 91).

5.1.2 Struktur

Playful Learning består af en styregruppe og national programledelse. Den nationale programledelse har til formål, at styre den nationale rammesætning, samt koordinering af programmet. Derudover har de ansvaret for kvaliteten og progressionen for programmet (Playful-Learning, 2019). Nedenfor ses en model over Playful Learning projektets hierarkiske opdeling (Playful-Learning, 2019). I modellen ses en styregruppe og national programledelse som kredser rundt om professionshøjskolernes lokale ledelse og ambassadører (ibid). Dog skal der tilføjes, at på hver professionshøjskole er der et vis antal aktører, hvilket er underviserne på pædagog- og læreruddannelsen. Disse udfører prøvehandlinger i praksis for, at se hvilke tiltag inden for Playful Learning, der virker (Bilag 7, 2019 s. 7).



Billede: Organisationsdiagram for Playful Learning, Februar 2019 (Playful Learning, 2019).

I et interview beskriver en informant, hvilken rolle aktørerne har i selve Playful Learning projektet. Der udtales: *"Aktørernes rolle er, at lave prøvehandlinger"* (Bilag 3, interview, d. 15.03.21). Dog kan denne rolle omdiskuteres, da nogle aktører ikke mener, at de udfører prøvehandlinger, men blot underviser. En aktør udtaler i interviewet at:

> "Det har jeg jo sagt, både til chefen og andre som jeg diskuterer det med, at jeg laver ikke prøvehandlinger, jeg underviser" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

Det kan tolkes, at aktøren giver en modstand i forhold til at lave prøvehandlinger i praksis, hvilket er en af Playful Learning projektets indsatser. Som beskrevet ovenfor er en af de grundlæggende faktorer for aktørerne nemlig, at lave disse prøvehandlinger for, at finde frem til hvilke tiltag, der fungerer ved Playful Learning projektet. Prøvehandlinger skal også udarbejdes for at skabe udvikling og erfaring med Playful Learning projektet, samt vidensdele deres oplevelser med disse. Ifølge Karl Weick kan meningsskabelse ses som en kontinuerlig proces (Hammer & Høpner, 2014 s. 106-110). Sat i perspektiv til aktørens udtalelse ved interviewet har aktøren udfordringer ved, at skabe en mening ved dette projekt og de tilhørende prøvehandlinger. Det opleves, at aktøren har svært ved løbende at skabe mening på baggrund af, at aktøren ikke laver prøvehandlinger, men underviser (ibid).

5.1.2.1 Er Playful Learning projektet bottom-up-styret?

Playful Learning havde sin start i 2018 og ifølge en af vores informanter er projektet blevet forlænget til 2027:

> "Den fulde finansieringen har været gældende til og nu er det så blevet forlænget og mulighed for at vi kan arbejde videre med projektet i vores ambassadørteam frem til 2027" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

I citatet står det beskrevet at ambassadørteamet har frem til 2027, hvilket betyder at projektet har mange år til, at blive etableret og mulighed for at arbejde videre med projektet, samt udvikle det. Den lokale ledelse på UCN udtaler i et interview, at Playful Learning projektet adskiller sig fra andre projektet grundet en helt bestemt faktor:

> "Det her er sådan meget bottom up styret. Det her tager meget udgangspunkt i undervisernes behov og deres virkelighed. Det synes jeg det adskiller sig helt tydeligt fra, og det handler også om den måde det er organiseret på nationalt. Det er sådan et bottom up projekt" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Grundet at det er et bottom up projekt skal der være tid til, at få basen grundlagt, før man kan se en udvikling. Bottom up projekt vil sige, at deltagerne er med til at skabe projektet. Der ikke kommer nogen udefra der bestemmer hvordan indholdet skal være, men deltagerne arbejder med et udgangspunkt og udarbejder det, der skal bruges i praksis (Barkholt, 2013).

5.1.2.2 Playful Learning projektet deltagere

I 2019 var der 36 ambassadører tilkoblet Playful Learning projektet. Disse ambassadører er udvalgt af underviserne selv og den lokale ledelse på professionshøjskolerne. Ambassadører har til opgave at identificere kendetegn ved den legende tilgang til læring, hvilket de har erfaret gennem forskellige eksperimenter, der er gennemført på lærer- og pædagoguddannelsen over hele landet.

Disse kendetegn er blevet reformuleret til tre principper som ambassadørerne har udarbejdet og gennemgået i løbet af 2019, men af den grund er principperne ikke statiske (Playbook 1, 2019 s. 36). Disse tre principper er; *at skabe fælles forestillinger, at vove uforudsigelighed og at insistere på meningsfuldhed.* De skal gentænkes og udvides når der kommer nye undervisere med på projektet, hvorfor dette kan sættes i perspektiv til Lave og Wengers teori om situeret læring og praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2017 s. 7).

Playful Learning projektets deltagerer er villige til, at nytænke og revidere i principperne hvis der kommer nye deltagere (newcomers) til projektet. Hvis disse nyankomne deltagere har en anden fornøden viden eller erfaring ses der er fleksibilitet i Playful Learnings projektets tre principper. Disse kan nytænkes via nye prøvehandlinger og didaktiske refleksioner, samt de vil på sigt danne fælles grundlag for en didaktik i projektet Playful Learning (Playbook 1, 2019 s. 36). I Playful Learning projektet ses også deltagere som er betegnet, aktører. Disse aktører er henholdsvis undervisere ved pædagog- og læreruddannelsen. Vi tager udgangspunkt i professionshøjskolen, University College Nordjylland, hvor vi har været i kontakt med den lokale ledelse, tre ambassadører og to aktører. Den lokale ledelsen udtaler i et interview, at:

> "Der er 60 medarbejdere med og det er jo folk der har haft en interesse i at være med, altså folk der har spurgt om de kunne have lyst til at være en del af programmet og have lyst til at bruge noget tid til at udvikle deres undervisning" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Den lokale ledelse udtaler, at der på den ene professionshøjskole er tilkoblet 60 medarbejdere og folk har stor interesse i at deltage. Playful Learning anses som værende et stort projekt, som udvikler sig drastisk i takt med årene. Ud over den store tilflugt af medarbejdere, er der også tilkoblet Playguides, hvilket betegnes som studerende fra både pædagog- og læreruddannelsen, der har til opgave at understøtte driften af Playlabs, samt at kunne facilitere brugen af disse. Ved Playful Learning projektet er der ansat to Ph.D studerende ved UCN, der i samarbejde med de to seniorforskere skal sikre forskningsbaseret eksperimenter i Playlabs, samt en forskningsbaseret udvikling af Playful Learning projektet (Bilag 7, 2019 s. 3).

Ved et interview beskriver en aktør, at der ikke er samme fornødne viden om selve Playful Learning projektet.

> "Et af problemerne her er jo også at man ikke har defineret leg og henholdsvis spil, fordi spil og leg er ikke det samme. Det ene er regelstyret og det andet er åbent. når man så går ind i selve lege-begrebet, så er det også flere forståelser af hvad leg er og det tænker jeg også at, når man beskæftiger sig med noget, så er man også nødt til at vide, hvad det er man snakker om. Det er jo god forskningspraksis, at man ligesom har noget at forholde sig til. Hvilket jeg så synes der har manglet" (Bilag 5, interview, d. 17.03.21)

Informanten giver udtryk for, at der ikke er en klar definition af leg og spil, hvorfor dette kan være med til, at skabe en uklarhed om projektet. Der skabes en forvirring om selve Playful Learning projektet struktur, samt manglende definition af legebegrebet og hvordan det skal forstås i forhold til Playful Learning projektet. Det kan fortolkes, at hvis strukturen havde været klarlagt fra start, ville dette angiveligvis kunne have været undgået. Der ville have været mulighed for, at alle kunne få en klar forståelse af, hvad projektet går ud på og hvad der forventes af eksempelvis aktørerne. Man kan diskutere om det er vigtigt, at alle deltagerne i projektet har brug for viden om hele strukturen. Dette kan dog være med til, at give en bedre forståelse af projektet og ikke skabe tvivl i forhold til Playful Learning projektets mål og som informanten udtaler i det ovenstående citat, er det god forskningspraksis, hvis man har noget at forholde sig til. Det ville derfor give mening, hvis alle har den samme forståelse for leg og Playful Learning projektets formål.

5.1.3 Styringssystemer

5.1.3.1 Playful Learning projektets indsatser

Ved punktet, *Opgaver,* bliver tre indsatser præsenteret som en del af opgaverne i Playful Learning projektet. Indsatserne beskrives som, *Playlab, Kompetenceudvikling* og *Eksperimenter med den legende tilgang i undervisningen.*

Disse indsatser er udarbejdet ved de fem nationale seminarer hvor formålet er, at give ambassadørerne mulighed for erfaringsudveksling på tværs af professionshøjskoler og uddannelser. Ved disse seminarer ses også inspirationskilder ved forskellige nationale og internationale samarbejdspartnere, som har ledt til nye erfaringer og viden (Playbook 1, 2019 s. 61).

5.1.3.1.1 Første indsats - Playlab

Playlab henviser til det læringsmiljø, der giver motivation til at benytte sig af den mere legende tilgang og dermed bryde op med de allerede eksisterende måder at undervise på. Disse Playlabs giver redskaber til, at kunne eksperimentere i undervisningen og kan bidrage med at sætte muligheder for lærer- og pædagoguddannelsens praksis. Disse Playlabs er forskellige udfra hvilken professionshøjskole de ligger på. De er udviklet af deltagerne på skolerne og er lavet ud fra, hvad de finder bedst muligt. Den lokale ledelse fra UCN udtaler i et interview:

> "Jeg tænker at det her med at arbejde med den legende tilgang i et fysisk rum, det kan se ud på rigtig mange måder og jeg synes faktisk at det er en rigtig stor styrke at vi prøver noget forskelligt af. Og det er noget af det vi også udveksler i vores projektlederforum og vi mødes jo også nationalt med alle ambassadørerne, så det er jo også et sted hvor vi udveksler erfaring med det" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Ud fra dette citat ser vi, at ledelsen betragter det som en fordel at arbejde med den legende tilgang i det fysiske rum, hvor det muliggør afprøvelse og eksperimenter. Ledelsen lægger vægt på, at ledelsen for alle UC'er mødes med ambassadørerne for Playful Learning projektet for at udveksle erfaringerne med disse Playlabs. Dette vidner også om, at de reviderer og taler om, hvordan disse Playlabs fungerer og kan derudfra skabe nye tiltag i praksis, så disse Playlabs kan forbedres og tilpasses. Et udvalgt Playlab har valgt at opdele det i zoner, som danner ramme for deltagelse og skabelse af læreprocesser set ud fra et legende perspektiv.

Zonerne er markeret med differentierede former for designs og læringsmidler. Der er *Market zone, Performance zone, Show and Tell zone, Workzone, VR Play zone* og *Technology zone.* Disse zoner er udarbejdet for, at udfordre en allerede eksisterende ramme for læring, hvorfor zonerne skal være med til, at skabe nye muligheder inden for leg og læring (Playbook 1, 2019 s. 6).

5.1.3.1.2 Anden indsats - Kompetenceudvikling

Anden indsats beskrives som *Kompetenceudvikling,* hvilket ses i forhold til de undervisere, som er tilknyttet projektet via aktionslæringsforløb i de forskellige ambassadørkorps. Disse forløb har bestået af eksperimenter i undervisningen, som efterfølgende er blevet opsamlet i de forskellige korps. Der er afholdt fem nationale seminarer, hvor der er delt erfaringer mellem de deltagende undervisere, samt inspiration fra både nationale og internationale forskere (Playbook 1, 2019 s. 6).

5.1.3.1.3 Tredje indsats - Eksperimenter med en legende tilgang til undervisningen

Eksperimenter med en legende tilgang til undervisningen er tredje indsats og bygger på at man på lærer- og pædagoguddannelsen skal have en oplevelse af mangfoldighed i den legende tilgang til læring hvilket forudsætter, at der bliver eksperimenteret og afprøvet med forskellige former for undervisning, der har fokus på den legende tilgang. Dette har ambassadørerne eksperimenteret med i form af prøvehandlinger for på den måde, at have udviklet et repertoire med netop det formål, at gøre undervisningen mere legende (Playbook 1, 2019 s. 6). Under et interview med en ambassadør gives der udtryk for, hvordan der er eksperimenteret med en legende tilgang til undervisningen. Ambassadøren udtaler:

> "(...) Der har jeg prøvet at få møblet om til mine studerende, så de prøver at lege på de her Playful Learning præmisser og de præmisser, dem har vi sådan twistet ind og snakket om, hvordan man så kan gøre det i indskoling og kan man også gøre det her, eller hvad vil det give, velvidende om, at jeg har ingen, og det er ulempen i forhold til der hvor vi er lige nu, at jeg har ingen effekter af, altså vi kalder det Playful Learning, man lærer de mere med det her end de ellers ville

> have gjort, og det er jo et af de store spørgsmål jeg står med tilbage" (Bilag 1, interview, d. 01.03.21).

Underviseren eksperimenterer med en legende tilgang til undervisningen og er i dialog med de studerende om, hvilke effekter Playful Learning kan give både til de studerende men også til den pædagogiske praksis. Ud fra interview citatet opleves det, at underviseren ikke er sikker på, om disse tiltag virker endnu og om dette projekt har større udbytte i forhold til hvad der ellers ville være gjort.

5.1.3.2 Internetside

Playful-learning.dk er Playful Learning projektets officielle hjemmeside, som har nogle forskellige funktioner. Der er mulighed for at hente information om selve Playful Learning projektet og dets formål. Ved at navigere en smule rundt på hjemmesiden forefindes der seneste nyheder, videoer og lydklip, som henviser til beskrivelser af projektet. Playful Learning projektets egen Playbook er der også adgang til via hjemmesiden. Denne Playbook udkommer årligt, hvorfor den giver et indblik i programmets erfaringer (Playful Learning, 2019). Ved et interview med den lokale ledelse på UCN giver vi som forskere udtryk for, at hjemmesiden anses som en smule kaotisk og svær at navigere rundt i, samt informationen om Playful Learning ses i en minimal grad. Den lokale leder kommenterer hertil:

> "Jamen det er jo noget af det vi mangler at få lidt mere ud, og det er nok fordi vi sådan indtil videre har været mere optaget af det interne end at formidle det. Og så har vi sagt, at denne formidling, den ligger nationalt. Der er jo en Playful Learning hjemmeside nationalt som vi jo har henvist til indtil videre og det er faktisk noget af det vi er i gang med nu" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Den lokale leder giver udtryk for, at formidlingen af projektet endnu ikke er optimal og dette ikke har været et fokus fra start. Der har været mere fokus på det interne i selve projektet. Det kan udledes, at hjemmesiden er noget de vil arbejde med nu og dermed bedre ville kunne formidle projektet ud til folk, der ikke har direkte tilknytning til projektet, da den lokale leder ser det som en fordel, at formidlingen sendes til så mange som muligt.

Playful Learning projektets kommunikation går gennem deres hjemmeside, hvorfor der også findes stor behov for at hjemmesiden opretholdes.

5.1.4 Aktører

I Playful Learning projektet er der, som tidligere nævnt, tilknyttet en styregruppe og en national programledelse. Derudover har seks professionshøjskoler del i projektet, som er repræsenteret af seks ambassadører og en lokal ledelse på hver uddannelsessted. Samtidig er der tilknyttet ni seniorforskere og 12 Ph.D studerende som har til formål, at skulle undersøge den eksperimenterende og legende tilgang til læring, samt hvordan denne tilgang kan styrke de kommende lærere og pædagoger (Playful-Learning, 2019). Ved Playful Learning er der tilknyttet ambassadører, som har til opgave at formidle viden videre til de andre deltagere i projektet. Ambassadørerne har haft en væsentlig rolle fra projektets begyndelse. De har foretaget eksperimenter, som er endt i de tre indsatser, hvilket kan opleves som tiltag. Disse tiltag skal de andre deltagere ved Playful Learning projektet også arbejde med, samt videreudvikle på. Ved projektet er der også tilknyttet aktører i form af undervisere fra henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen, hvor deres opgave er at lave prøvehandlinger i deres undervisning. Aktørerne skal hermed didaktisere Playful Learning projektets tiltag for, at se hvilke tiltag, der fungerer og ikke fungerer i praksis (Ibid). Disse aktører er blevet tilknyttet et år inde i Playful Learning projektet og har dermed ikke været med fra start (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

5.1.5 Omverden

5.1.5.1 LEGO Fondens formål

LEGO Fonden har udviklet idéen til Playful Learning projektet i samarbejde med professionshøjskolerne i Danmark. LEGO Fondens formål er, at skabe en fremtid hvor den legende tilgang til læring giver mulighed for øget kreativitet og motivation (LEGO Fonden, 2018). Playful Learning projektet bygger på samme formål, hvilket suppleres med Mitchel Resnicks teori om “Lifelong kindergarten” (Resnick, 2019 s. 43). Han hævder, at en livslang lyst til læring skabes sammen med andre og det er aldrig for sent, at udvikle denne evne (ibid).

5.1.5.2 Evaluering af Playful Learning

Den globale rådgivningsvirksomhed Rambøll laver, på LEGO Fondens vegne, årlige evalueringer på Playful Learning projektet. Disse evalueringer har til formål, at kunne fremskaffe viden om, hvordan den legende tilgang til læring kan blive udnyttet bedst muligt på lærer- og pædagoguddannelsen. Disse evalueringer sker på baggrund af kvalitative og kvantitative data, indsamlet på tværs af de seks professionsuddannelser. Dataen består af spørgeskemaer, samt interviews med de studerende og underviserne, som er deltagere i projektet (Playbook 1, 2019 s. 68).

5.1.5.3 Lovgivningsmæssig grundlag

Udover LEGO Fondens målsætning, ses der også nogle lovmæssige grundlag for Playful Learning projektets opstående. Der står beskrevet i bekendtgørelsen for lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, at:

> "§ 3. stk. 2. Uddannelserne skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (retsinformation, 2019).

Det kan udfra den forestående paragraf i bekendtgørelsen for lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser tolkes, at professionshøjskolerne skal være med til, at udvikle de studerende og deres evne til at samarbejde, samt skabe fornyelse og være udviklingsorienteret. Playful Learning projektet kan på den måde bidrage til samarbejde, udvikling og fornyelse. Dette kan henvises til Lave og Wengers teori omhandlende praksisfællesskaber, hvorfor de studerende også indgår i praksisfællesskaber, når de arbejder med Playful Learning (Lave & Wenger, 2003 s. 7). En ambassadør udtaler i et interview, at de studerende også integreres aktivt i undervisningen, når der benyttes Playful Learning. Ambassadøren udtaler:

> "Og det tredje spor er at vi fokuserer på hvordan de studerende aktivt kan inddrages i undervisningen og hvad kan de bidrage til. Hvilke idéer har de selv til udfoldelsen af didaktikken og lege mere i undervisningen og hvad er det for nogle teorier de vil gå i dybden med. Så vi kommer til at lave nogle tiltag, så de studerende inddrages aktivt i undervisningen" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Ud fra den lokale ledelses udtalelser ved et interview beskrives det, at Playful Learning og samarbejdet mellem LEGO Fonden og de seks professionshøjskoler er bygget på folkeskoleloven og dagtilbudsloven, hvorfor dette også danner grundlag for deres samarbejde. I interviewet udtaler den lokale ledelse:

> "(...) hvad kunne legende tilgang i undervisning være for at skabe øget motivation for børn og unge og tage udgangspunkt i børnenes perspektiv og alle de her rigtig fine intentioner som vi kender også fra både folkeskoleloven og fra dagtilbudsloven, det er jo sådan set det der ligger til grund for samarbejdet (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Ud fra dette citat ser den lokale ledelse, at grundlaget for samarbejdet bygger på dagtilbudsloven og folkeskoleloven. Den lokale ledelse finder mening i samarbejdet mellem LEGO Fonden og professionshøjskolerne. Der opleves en vis positivitet fra den lokale ledelse. Set i perspektivet af Karl Weicks meningsskabelses karakteristika ses det, at den lokale ledelse oplever meningsskabelse som en kontinuerlig proces, da der hele tiden skabes og designes nye ting i forhold til Playful Learning projektet (Hammer & Høpner, 2014 s. 106-110).

Den lokale ledelse ser gode intentioner og muligheder ved, at benytte folkeskoleloven og dagtilbudsloven i samarbejdet ved Playful Learning projektet, hvilket har betydning for de kommende målgrupper som projektet kan henvende sig til. På baggrund af at, det er de kommende pædagoger og lærere, der er i fokus ved dette Playful Learning projektet, er det væsentlig at se på, hvad disse kan bidrage med, når de skal ud og arbejde med børn i forskellige mål- og aldersgrupper. Eksempelvis står der i Folkeskoleloven Kap. 1, §1 stk. 2:

> "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (retsinformation, 2009).

Dette citat kan sættes i perspektiv til Playful Learning projektets tre principper, som ambassadørerne i samarbejde har udviklet. Det tolkes, at Playful Learning projektets princip omhandlende *'at skabe fælles forestillinger'* læner sig op af folkeskolelovens §1, stk. 2, hvor der udvikles arbejdsmetoder til etableringen af kreativitet og fantasi (Playbook 1, 2019 s. 38). Der ses en sammenhæng mellem både dagtilbudsloven, folkeskoleloven og selve Playful Learning projektet, hvilket den lokale ledelse også udtrykker i det nedenstående citat fra et interview.

> "Ja, altså man kan sige at det man gerne vil med Playful Learning det er jo at udmønte, selvfølgelig også den lovgivning der ligger, altså inden for lovgivningens rammer kan man sige, så det man arbejder for, det er jo netop at få noget mere kreativitet og leg ind i undervisningen og børnenes hverdag i skoler og i dagtilbud og det med at tage udgangspunkt i børnene behov og deres hverdag og det de er optaget af" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Der er flere lighedspunkter inden for lovgivningen og Playful Learning projektet, hvorfor der tages højde for at fremme læring, kreativitet og leg i undervisningen. Dette omhandler skabelse af praksisfællesskaber, hvor der er mulighed for udvikling af læring (Lave og Wenger, 2003 s. 8). Nedenfor ses et uddrag fra dagtilbudsloven, hvor der henvises til, at de skal fremme læring og udvikling gennem gode læringsmiljøer, hvorfor dette kan sættes i perspektiv til Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber (ibid, s. 8).

> "§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv" (Retsinformation, d. 15.08.19).

Ved dette uddrag kan det tolkes, at udgangspunktet er den legende tilgang og etableringen af praksisfællesskaber, hvor der opstår læring og udvikling. Det er væsentligt at have for øje, at i de etablerede praksisfællesskaber vil der være både oldtimers og newcomers (Nielsen, 2013 s. 177). Disse kan have forskellige metoder til opnåelse af læring og udvikling.

Ved Playful Learning projektet ses leg som det grundlæggende element. Der kan dog stilles spørgsmålstegn ved om børn og voksne leger ens. Som Mitchel Resnicks hævder, så eksisterer leg gennem hele livet, hvorfor det henviser til hans teori om 'lifelong kindergarten' (Resnick, 2019 s. 16). I det følgende citat, kan det udledes, at aktøren oplever at børn og voksne ikke leger på samme vis.

> "Jeg synes at jeg har svært ved at se den positive afsmitning på, at vi bliver mere legende. Det er også fordi jeg tænker at voksne mennesker, de leger ikke som små børn gør. Voksne mennesker har det legende element med ind i spil, sport og kunstneriske udtryksformer. Her er det de voksne leger. Det kræver jo at vi bliver klædt på til at lege. Det kan man ikke bare gøre" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

Aktøren har en oplevelse af, at voksne og børn ikke leger på samme vis. Playful Learning projektet har dette udgangspunkt fra dagtilbudsloven. Det beskrives, at det er gennem leg der opstår læring, hvilket også er LEGO Fondens fokus. Informanten udtrykker, at det kan være svært, at få voksne til at lege, da det legende element benyttes i spil, sport og kunstneriske udtryksformer. Aktøren giver dernæst også udtryk for, at det væsentlige ved den legende tilgang er, at der er fokus på, at voksne og børn ikke leger ens.

5.1.6 Delkonklusion

Playful Learning projektets formål er, at legen er værdifuld, hvorfor dette har stor betydning for børns trivsel og læring. Playful Learning projektet er et langsigtet samarbejde mellem Danmarks professionshøjskoler og LEGO Fonden. Det konkluderes, at LEGO Fonden har udviklet idéen, men rammerne for Playful Learning projektet er udarbejdet i samarbejde med ledelsen på professionshøjskolerne.

Derudover kan det konkluderes, at LEGO Fondens rolle er, at de har et 'armslængdeprincip', hvor de holder sig på afstand og yder en økonomisk bistand. Playful Learning projektets deltagere ser dette princip, som en fordel grundet større autonomi og oplevelse af deltagelse i et større praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Playful Learning projektet sigter mod et paradigmeskifte i henhold til, at bryde op med den traditionelle undervisningsform og i stedet for, inddrage den legende tilgang til undervisning. Det kan konkluderes, at Playful Learning projektets struktur er bestående af LEGO Fonden, den national programledelse/styregruppe, lokal ledelse på professionshøjskolerne, ambassadørerne og aktørerne. Playful Learning projektet er et bottom-up styret projekt, hvilket defineres ved, at deltagerne er med til at forme projektet. Dog kan det konkluderes, at aktørerne mangler en definition af begreberne leg og spil. Dette skaber en utydelighed i henhold til hvad Playful Learning projektet vil og hvor det på længere sigt skal ende.

Ved Playful Learning projektet er der udarbejdet tre indsatser, som projektet har sigtet mod fra begyndelsen; *Playlab, kompetenceudvikling og eksperimenter med den legende tilgang i undervisning* (Playbook 1, 2019 s. 61). Det konkluderes at *Playlab* er et læringsmiljø, som giver mulighed for, at eksperimentere med den legende tilgang i det fysiske rum. *Kompetenceudvikling* ses i forbindelse med, at underviserne udvikler deres kompetencer i fællesskab og deler deres erfaringer med andre ved de afholdte nationale seminarer. Ved *Eksperimenter med den legende tilgang i undervisning* kan det konkluderes at ambassadørerne har eksperimenteret gennem prøvehandlinger for, at finde frem til, hvilke tiltag der fungerer ved Playful Learning (Ibid). Afslutningsvis kan det konkluderes, at Playful Learning projektet har lovmæssige grundlag for udarbejdelse af projektet, hvorfor der henvises til Bekendtgørelse for lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser §3, stk. 2, samt dagtilbudsloven §7 og folkeskoleloven Kap. 1, §1 stk. 2.

5.2 Analysedel 2: Playful Learning projektets fællesskaber

I det følgende afsnit tager vi udgangspunkt i vores indsamlede data i form af interviews, som omhandler hvordan der opstår læring ved Playful Learning, samt samarbejdet på tværs af professionsuddannelserne. Afsnittet har også til formål, at belyse hvordan formidlingen af selve Playful Learning projektet fungerer og om den er fyldestgørende. Ved dette analyseafsnit inddrager vi perspektiv fra Lave og Wengers teori om situeret læring, hvor vi inddrager teoretiske perspektiv som; Praksisfællesskaber, Legitim Perifer deltagelse og karakteristika, hvorfor dette skal bidrage til en nærmere besvarelse på projektets underspørgsmål; *På hvilke måder kan LEGO Fonden og Playful Learning projektet påvirke samarbejdet mellem projektets deltagere?.* Der inddrages også teoretiske perspektiver set ud fra meningsskabelse af Karl Weick, samt den udvidede Leavitt-model af Harold Jack Leavitt, for at understøtte analysen og besvarelsen af underspørgsmålet. Afsnittet er yderligere opdelt i mindre underafsnit for, at skabe struktur og overblik for læseren. Slutteligt afrundes afsnittet med en opsamling af de centrale pointer.

5.2.1 Praksisfællesskaberne ved Playful Learning projektet

Gennem vores semistruktureret interviews ses en øget rettethed mod læringen ved Playful Learning, samt hvordan læringen opstår. Dette er væsentligt at forholde sig til, da Playful Learning er et stort projekt, som har mange forskellige deltagere i spil. En del af Playful Learning projektet omhandler samarbejde i teams. Hvis vi refererer til Lave og Wengers teori taler de om praksisfællesskaber som værende en del af situeret læring og en metode til opnåelse af viden og læring. Overordnet set er Playful Learning projektet et stort praksisfællesskab, hvor der er erfarne deltagere, altså oldtimers, hvortil der inddrages nye deltagere, newcomers, hvorfor de skal lære af oldtimers (Nielsen, 2013 s. 177). I dette store praksisfællesskab udspringer der mindre praksisfællesskaber, som hver især bidrager med udviklingen af Playful Learning projektet. I et interview fortæller en ambassadør at:

> "Playful Learning har gjort, at jeg har mødt nogle kolleger både på pædagoguddannelsen, men også på læreruddannelsen som jeg egentlig ikke har haft noget med at gøre før, men pludselig så er Playful Learning blevet et fælles

> tredje, dvs at det er et punkt hvor vi mødes, udveksler nogle ting og et par af mine kolleger har jeg noget undervisning sammen med, hvor vi begge to udveksler og observere hinandens undervisning" (Bilag 1, interview, d. 01.03.21)

Ved dette uddrag ses det, at Playful Learning er med til at skabe udvikling og læring hos deltagerne ved dette projekt. De indgår pludselig i nogle praksisfællesskaber, som de ellers ikke ville have deltaget i. Deltagerne mødes på tværs af uddannelser og lærer af hinandens erfaringer, hvilket Lave og Wenger også refererer til i deres teori omhandlende situeret læring og praksisfællesskaber. Ambassadøren taler om, at de får skabt et fælles tredje i forbindelse med deltagelsen ved Playful Learning, hvorfor dette henledes mod, at der skabes nye kontakter og læring ved denne deltagelse, samt Playful Learning bidrager til ny kommunikation på tværs af professionsuddannelser, men også underviserne imellem. Som supplement til det forrige interview citat, udtaler en anden ambassadør også, at:

> "En af de ting vi ser for os er, at siloerne bliver nedbrudt, både silo i forhold til adresser… det de gør på de andre professionshøjskolerne er anderledes end det vi gør, men også siloen mellem lærer og pædagoguddannelsen. Vi kan tale sammen på tværs af fagligheder og arrangerer ting sammen. Vi kan undervise sammen på tværs af fagligheder og adresser. Det synes jeg at der kommer meget større nysgerrighed omkring. Altså hvad folk gør på læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Det er ret bemærkelsesværdigt" (Bilag 2, interview d. 03.03.21).

Ud fra citatet ses det, at det ikke kun underviserne som bemærker, at der er ved at ske en forandring på professionshøjskolen. Det er også projektets ambassadører som oplever, at projektet har skabt større nysgerrighed både blandt de forskellige professionshøjskoler, men også uddannelser imellem. Det har vakt opsigt, at der sker nogle tiltag og der inddrages legende tilgang til undervisning. Flere og flere undervisere ønsker deltagelse i projektet, hvilke tyder på, at Playful Learning projektet er på vej mod, at blive større og derved skabe et stort praksisfællesskab, hvor det gøres muligt, at få ny viden fra oldtimers. Newcomers kan bidrage med deres eksisterende viden i de praksisfællesskaber, som de indgår i.

Det kan dog diskuteres om disse oldtimers er gode nok til at få inddraget den nyankomne, så de kan føle sig som en del af praksisfællesskabet og derved kan bidrage med deres viden og erfaring. Ved et interview fortæller en aktør hvilke oplevelser der er fundet sted.

> "Jeg synes mere, i forhold til det jeg kunne bidrage med, der handler det mere om organiseringen på professionshøjskolen. At man er åben over for hvem der kan byde ind med hvad og er lyttende og undersøgende, i stedet for at det bliver så styret fra start. Det er ligesom når man topstyrer noget, så er der mange deltagerer som lukker øjnene for de input der kommer undervejs. Man har ikke den åbenhed, for det er der ikke plads til, da det ikke lige passer ind i konceptet og det har jeg måske nok manglet (...)." (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

Denne udtalelse kommer fra en underviser som har en aktørrolle, hvilket betyder at underviseren laver prøvehandlinger og har en aktiv rolle i Playful Learning projektet i den forstand, at underviseren benytter en legende tilgang i undervisning og eksperimenterer med denne. Det er tydeligt, at underviseren har nogle inputs, viden og erfaring som ikke høres i disse praksisfællesskaber. Der skabes en distance og det ser aktøren som en mangelfuld del i projektet (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Ved det forestående uddrag fra vores interview, ses det at underviseren er en newcomer i praksisfællesskabet, som forsøger at byde ind med viden og erfaring. Denne underviser mener, at der er en mangelfuld åbenhed og inddragelse i fællesskabet. Det kan tolkes, at denne underviser ikke har fået den fornødne viden om selve Playful Learning projektet, og praksisfællesskabets oldtimers har ikke fået overført en tilstrækkelig viden til denne underviser, så der kunne skabes en mening. Ifølge Karl Weick er der inden for meningsskabelse ikke noget rigtig eller forkert. Vi søger mening på hver vores måde, men at det sker oftest i interaktion med andre (Hammer & Høpner, 2014 s. 91). Det kan opleves, at der er mange forskellige perspektiver på hvordan deltagerne synes Playful Learning projektet fungerer og hvordan praksisfællesskaberne hænger sammen (Nielsen, 2013 s. 177).

Projektledelsen for Playful Learning beskriver projektet som et bottom-up projektet, hvor der menes, at projektet skabes af selve professionshøjskolerne og de tilhørende deltagere (Bilag 7, 2019 s. 2). Der udtales i interviewet at:

> "Ja, det synes jeg det gør udfra at det her er sådan meget bottom up styret. Det her tager meget udgangspunkt i undervisernes behov og deres virkelighed. Det synes jeg det adskiller sig helt tydeligt fra, og det handler også om den måde det er organiseret på nationalt. Det er sådan et bottom up projekt" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Der arbejdes i praksisfællesskaberne for at finde vejen og formålet med Playful Learning projektet sammen og på tværs af uddannelserne. Projektledelsen og LEGO Fonden har overordnede mål, men vejen mod målet defineres af Playful Learning projektets ambassadører og aktører. Hvis det sættes i forhold til Karl Weicks meningsskabelse er dette en organisation med et åbent system, hvilket betyder at der udvikles mål via forhandling. På samme tid er strukturen påvirket af de omgivende faktorer. Denne organisation er ifølge Weick der vores meningsskabelse skal være i højsæde (Hammer & Høpner, 2014 s. 119). Ud fra et citat af en aktør kan man se, at det ikke er alle deltagere, der har denne oplevelse af projektet og den åbne organisation som dette projekt er en del af:

.

> "Men altså jeg synes det er rigtig godt at de har lagt op til at vi skal have en mere dynamisk organisering af det, hvor der skal være noget dialog frem og tilbage, så folk kan byde ind med det de er optaget af, og brænder for. Og det vil lige være i ånden af det legende og det kreative, at man gør det. Men jeg ved ikke om det er noget specifikt for Playful Learning, men jeg synes det har været båret præg af at være meget topstyret og ja konceptualiseret. (...) Det er ligesom når man topstyrer noget, så er der mange deltagere som lukker øjnene for de input der kommer undervejs. Man har ikke den åbenhed, for det er der ikke plads til, da det ikke lige passer ind i konceptet og det har jeg måske nok manglet (...)" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

Aktøren oplever, at projektet er blevet styret fra start af og der er mangel på åbenhed, samt være lyttende over for, hvad deltagerne kan byde ind med. Aktøren oplever udfordringer med selve organiseringen ved Playful Learning projektet og det er der problemet kan stamme fra.

I forhold til Lave og Wengers praksisfællesskaber kan det tolkes, at denne aktør mangler accept som newcomer i projektet. Accepten mellem deltagerne er en del af praksisfællesskaberne, for at der kan skabes læring, hvilket aktøren oplever som mangelfuld (Lave & Wenger, 2003 s. 38). I starten af Playful Learning projektet bestod deltagerne af de udvalgte ambassadører på de forskellige professionshøjskoler. Men et år inde i projektet blev de første aktører også tilknyttet, hvilket havde stor betydning ifølge en af vores informanter. En ambassadør ved Playful Learning projektet, udtaler:

> "Men det jeg har bemærket fra første år i Playful Learning, hvor det var ambassadørgruppen der var involveret, så blev aktørgruppen, altså underviserne, inddraget i 2019. Det der var fra 2018 og til nu er den forskel i, at der nu er meget større accept af, at det er nu det vi gør og selvfølgelig gør vi det. Leg er vigtigt og selvfølgelig skal leg indgå i undervisningen og vi skal lege mere med de studerende" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Da praksisfællesskaberne i starten kun bestod af ambassadører, kan det udledes at de andre undervisere på lærer- og pædagoguddannelsen ikke havde den store viden om, hvad selve projektet gik ud på. Ifølge vores informant opstår der en større accept af projektet, efter aktørerne bliver en del af disse praksisfællesskaber. Ifølge Lave og Wenger er det vigtigt, at de erfarne 'oldtimers' acceptere de nyankomne 'newcomers', også kaldet legitim deltagelse. Man kan fortolke, at informanten i det ovenstående citat har det indtryk, at accepten skete da der kom aktører ind i projektet. De kom ind som 'newcomers' og fik en større indsigt i, hvad projektet går ud på og har til formål, da de allerede eksisterende medlemmer af praksisfællesskabet, kunne formidle deres viden videre. På den måde kan det ses, at flere undervisere fik indsigt i, hvad leg kan og hvordan dette kan arbejdes med i undervisningen og med de studerende (Nielsen, 2013 s. 177). Derudover udtaler samme informant sig om hvordan de forskellige siloer er blevet nedbrudt, både i forhold til professionshøjskolerne, men også lærer- og pædagoguddannelserne imellem:

> "En af de ting vi ser for os er, at siloerne bliver nedbrudt både silo i forhold til adresser… det de gør på de andre professionshøjskolerne er anderledes end de vi gør, men også siloen mellem lærer og pædagoguddannelsen. Vi kan tale

> sammen på tværs af fagligheder og arrangere ting sammen. Vi kan undervise sammen på tværs af fagligheder og adresser. Det synes jeg at der er kommet meget større nysgerrighed omkring. Altså hvad folk gør på læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Det er ret bemærkelsesværdigt" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Ved det ovenstående citat beskrives det, at Playful Learning projektet har været med til, at nedbryde de såkaldte siloer på professionshøjskolerne. Man kan udlægge at praksisfællesskaberne, hvor deltagerne har kunnet formidle viden og skabe læring, har været med til at nedbryde de barrierer, der muligvis har været mellem de forskellige uddannelser. På samme vis har disse praksisfællesskaber, ifølge informanten, skabt en nysgerrighed for hinandens fag og herved fået underviserne til, at arbejde sammen og arrangere ting i fællesskab, hvilket kan tolkes som at det giver mulighed for en større forståelse for hinandens fag. Det muliggør skabelse af læring i samarbejde og interaktion med hinanden (Lave & Wenger, 2003 s. 38). I dette analyseafsnit har der hovedsageligt været fokus på de praksisfællesskaber, der er blevet skabt underviserne imellem, men et praksisfællesskab vi endnu ikke har haft fokus på, er det mellem underviserne og de studerende. I praksisfællesskabet vil underviserne blive betegnet som 'oldtimers', mens de studerende vil være 'newcomers' (Lave & Wenger, 2003 s. 38). I et af vores interviews giver en ambassadør udtryk for, hvilke udfordringer disse praksisfællesskaber har haft under corona-pandemien:

> "Så derfor jeg tænker jeg på den lange bane, men alt det vi gør, så er det sådan lidt kunstigt, der gør at det bliver lidt svært at få omsat i praksis og jeg tænker for mig er det relationen der brister her. Altså jeg er jo ikke tæt på mine studerende længere, jeg kan jo høre når de er frustreret, helt vildt, og har dem ind til studiedage, hvor de sidder nærmest og er ved at bryde sammen, fordi deres hverdag fungere ikke og de snakker ikke med nogen og man kan ikke engang trøste dem" (Bilag 1, interview, d. 01.03.21).

Ambassadøren belyser netop de problematikker der kan opstå, når man ikke kan være fysisk sammen i praksisfællesskaberne.

Oldtimers skal ifølge Lave og Wenger have et samspil med de nyankomne, hvilket ambassadøren oplever som udfordrende, i forhold til det digitale. Legitim perifer deltagelse giver mulighed for, at skabe relationer mellem oldtimers og newcomers, men ud fra interviewet giver ambassadøren udtryk for, at det opleves, at relationen brister, når det foregår digitalt. Dette kan skabe udfordringer i dette praksisfællesskab, da relationen og samspillet mellem deltagerne, ifølge vores informant, ikke er tilstrækkelig. (Nielsen, 2013 s. 177). Et stort praksisfællesskab der ses i Playful Learning projektet er, når ambassadørerne fra de forskellige professionshøjskoler mødes til de nationale seminarer og erfaringsudveksler. Vores informant har herved haft positive oplevelser ved dette:

> "På intet tidspunkt i nogle af de her arenaer eller systemer har jeg oplevet at det ikke har været givtigt eller lærerigt. Vi lærer så meget af hinanden. Det er et frirum. Jeg har aldrig leget så meget sammen med mine kolleger før. Bare det at vi også skal det. Det med at man bliver undervist i at man skal ud og lege med børnene, men man er måske også nødt til lige at få det i egne hænder før man egentlig kan det. Det er lidt det der sker i den ambassadørgruppe også. Man bliver udfordret til at gøre ting, som man aldrig nogensinde havde tænkt at man ville gøre. Sige ting, skabe sig på mærkelige måder, fordi det er det" (Bilag 4, interview, d. 05.03.21).

Informanten oplever, at ambassadørerne lærer af hinanden under disse møder, hvilket er praksisfællesskabernes hovedmål; at man skaber læring gennem en social handling. Samtidig kan man fortolke, at hver ambassadør kommer med hver sin identitet og karakteristika, altså deres perifere deltagelse. De leger sammen og får en anden forståelse og viden om, hvad det vil sige at lege og have en legende tilgang til læring. Derudover er situeret læring den dynamik der sker mellem deltagerne i praksisfællesskabet. Disse dynamikker sker mellem ambassadørerne på møderne, da vores informant udtaler i citatet ovenfor, at de bliver udfordret med ting, de aldrig troede de ville gøre. Samtidig gives der udtryk for, at disse møder altid er lærerige og givtige (Lave & Wenger, 2003 s. 38).

5.2.2 Delkonklusion

Ved dette analytiske afsnit kan det konkluderes, at Playful Learning projektet er med til, at skabe læring og udvikling for deltagerne i projektet, hvilket gøres gennem de opstillede praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Ud fra vores interviews kan det konkluderes, at Playful Learning projektet skaber rum for, at deltagerne inddrager deres egen karakteristika, hvor de kan bidrage med deres egne erfaringer og viden (Nielsen, 2013 s. 177). Dog kan der stilles spørgsmålstegn ved, om alle aktørerne ved projektet oplever denne inddragelse i praksisfællesskabet. Ud fra vores analyse kan det konkluderes, at nogle aktører finder det udfordrende, at blive inddraget med deres allerede eksisterende viden, hvorfor dette kan skabe en distance til Playful Learning projektet. En ambassadør hævder, at covid-19 har skabt udfordringer ved deltagelse i praksisfællesskaberne. Det konkluderes, at samspillet og relationerne krakelerer, når det foregår digitalt.

5.3 Analysedel 3: Meningsskabelse ved Playful Learning projektet

Denne analysedel tager udgangspunkt i Karls Weicks teori omhandlende meningsskabelse. Vi benytter hans teori til analyseringen af meningsskabelse ved Playful Learning projektet, samtidig med vi vil belyse, hvordan deltagerne oplever at kunne skabe mening ud fra Playful Learning projektets tiltag og formål. Omdrejningspunktet er Karl Weicks syv karakteristika, hvortil vi har valgt, at tage udgangspunkt i fire af dem. Disse fire beskrives; *Meningsskabelse er en social proces, Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet, Meningsskabelse sker retrospektivt* og *Meningsskabelse er en kontinuerlig proces.* Ved denne analysedel inddrages relevante uddrag fra vores indsamlede data, samt inddrages der perspektiver fra Lave og Wengers teori om situeret læring.

I afsnittet vil der også drages perspektiver til Playful Learning projektets grundlæggende fokus og mål. Dette afsnit har til formål at besvare underspørgsmålet; *Hvilke metoder bliver benyttet af Playful Learning projektets ambassadører og aktører for, at de kan skabe en forståelse og mening, set ud fra Karl Weicks definition af meningsskabelse?* Afsnittet er yderligere opdelt i mindre underafsnit for, at skabe struktur og overblik for læseren.

5.3.1 Meningsskabelse er en social proces

Karl Weick hævder, at meningsskabelse sker ubevidst og hele tiden. Vi som individer søger, at finde en mening og forståelse af verdenen omkring os. Meningsskabelse kan både ses individuelt og i en social kontekst, hvor individet skaber mening i interaktion med andre (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Hvis vi ser på meningsskabelse som social proces og i kontekst til Playful Learning projektet, ses det i forbindelse med det etablerede samarbejde mellem deltagerne ved Playful Learning projektet. En aktør hævder i et interview, at *"Det er enormt samskabende, for at sige det meget afgrænset. Jeg oplever det som et samskabelsesprojekt" (Bilag 4, interview, d. 05.03.21)*. Udfra denne udtalelse kan det tolkes, at aktøren ser projektet give mening ved det sociale og det samskabende element. Playful Learning projektet inddrager mange forskellige undervisere og det giver mulighed for, at skabe noget i samarbejde og interaktion med andre. Set i perspektiv til Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber ses det, at meningsskabelse som social proces og praksisfællesskaber hænger sammen, i takt med at deltagerne ved Playful Learning projektet indgår i et socialt fællesskab, hvor der gøres plads til deltagernes forskellige evner (Lave & Wenger, 2003 s. 31). De skaber og finder meningen i disse praksisfællesskaber ud fra diskussioner, vidensdeling og sparring, hvorfor samme ambassadør udtaler i interviewet, at Playful Learning projektet er begyndt, at få styrke og karakter, hvortil der begyndes at finde en mening. Ambassadøren udtaler:

> "Så det er endelig begyndt, synes jeg, at få noget styrke og karakter idet, at aktørerne begynder at se en mening i at de kan anvende nogle af de teorier og idéer til undervisning. Der ligger jo rigtig meget vidensdeling og sparring i at arbejde med Playful Learning, og så er vi begyndt at tale rigtig meget om begreber (...). Her har der været rum for at vi kan diskuterer og lege. Det skaber rum for at lære med andre og ens kolleger" (Bilag 4, interview, 05.03.21).

Ud fra dette citat kan det ses, at Playful Learning projektet er begyndt at skabe en mening hos den pågældende deltager ved projektet. Denne mening skabes ved dialog, diskussioner og vidensdeling, samt sparring med de andre deltagere i projektet, hvilket giver anledning til en tolkning om, at meningsskabelsen opstår ved sociale processer.

Ambassadører henviser også, at Playful Learning projektet giver anledning til, at lære med og i samarbejde med kollegerne, hvilket kan sættes i perspektiv til praksisfællesskaber. Her kan det tolkes, at ambassadøren ser muligheder i, at lære med de andre deltagere ved Playful Learning projektet og kan se meningen i, at kunne dele sin viden og erfaring med disse deltagere. Dette giver mulighed for, at Playful Learning projektets oldtimers og newcomers kan lære af hinanden og skabe dialoger, hvor det muliggør nye erfaringer ved at arbejde med Playful Learning, samtidig med at det kan skabe rum for, at udvide egne horisonter og viden inden for projektet (Nielsen, 2013 s. 177). Ud fra Karl Weicks første meningsskabelseselement; meningsskabelse som social proces, ses det at man skaber mening i en social sammenhæng og det er i interaktionen med andre, meningen opstår (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Ved et interview taler en aktør om, hvorvidt disse interaktioner og sociale fællesskaber kan skabe brudflader allerede ved starten af Playful Learning projektet.

> "Jeg synes også det problematiserer den måde samarbejdet foregår på. Det problematiserer samarbejdet på tværs fordi så sætter man måske 28 mennesker sammen om at samarbejde om noget og de 28 har så vidt forskellige nuancer på hvad det er det her handler om. Og det skaber så de her brudflader til at starte med" (Bilag 5, interview d. 17.03.21).

Ud fra det forestående citat kan det tolkes, at aktøren problematiserer samarbejdet på tværs af uddannelserne, når det sættes i kontekst til Playful Learning projektet. Det handler om, at aktøren ser et problem i, at deltagerne ved Playful Learning projektet har forskellige nuancer af, hvad selve projektet omhandler og det skaber disse brudflader. Dette kan henvise til, at det besværliggøre en mulig meningsskabelse ud fra en social proces og ved interaktion med de andre deltagere, da der er forskellige holdninger.

Ud fra Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber, kan det opleves, at aktøren finder det svært, at deltage i Playful Learning praksisfællesskabet, når man har en anderledes nuancering af Playful Learning projektet, hvorfor netop disse brudflader kan opstå (Lave & Wenger, 2003 s. 7).

Playful Learning projektets aktører anses som værende newcomers i praksisfællesskaberne, hvor de indbringer deres egne meninger og forståelser, hvilket kan give udfordringer i henhold til praksisfællesskabets oldtimers og deres rolle i fællesskabet (Wenger, 2003 s. 170). Senere i interview fortæller aktøren også, at:

> "Men det er jo min forståelse og den går så i karambolage med nogle som jeg så er sat sammen med, fordi man ikke har været opmærksom på de her holdningsforskelle og så clasher det. Så man har manglet noget klargøring af holdninger og sikkert også vidensaspekter hos de aktører som er blevet sat i gang" (Bilag 5, interview, 17.03.21).

Det kan tolkes, at aktøren har en anden holdning til Playful Learning projektet end de deltagere, som aktøren er sat i praksisfællesskab med, hvorfor det gøres besværligt at opnå en enighed. Aktøren henviser til, at der er holdningsforskelle, hvilket også kan være med til, at praksisfællesskabet og meningsskabelsen er svær at opnå (Lave & Wenger, 2003 s. 8). Ved aktørens udtalelse opleves det, at aktøren mangler kortlægning af holdninger til Playful Learning projektet, hvorfor dette kunne bryde disse brudflader. Aktøren giver udtryk for, at forståelserne ikke altid har været de samme i praksisfællesskaberne og dermed har disse holdningsforskelle gjort det svært. Ifølge Wenger opstår der fælles virksomhed i praksisfællesskaberne gennem forhandlinger mellem deltagerne, men disse deltagere behøver nødvendigvis ikke være enige. Hvis man ser dette ud fra det ovenstående citat, oplever aktøren et behov for enighed, hvilket ikke er nødvendigt i et praksisfællesskab for, at skabe fælles virksomhed (Wenger, 2004 s. 96). Dog taler aktøren om, at relationer ved pædagog- og læreruddannelsen ses ændret i forbindelse med deltagelsen ved Playful Learning projektet. Aktøren udtaler, at:

> "Men jeg synes det har ændret noget på relationer mellem lærer og pædagoguddannelsen, og potentielt også hos os uddannere indenfor uddannelserne. Det præger jo dialoger. Det gør det helt sikkert. Det udvider også dialogerne (...)". (Bilag 5, interview d. 17.03.21).

Ved aktørens udtalelse ved vores interview kommer det til udtryk, at aktøren kan se at der skabes relationer på tværs af pædagog- og læreruddannelsen, hvilket opleves som en positiv del af deltagelsen ved Playful Learning projektet. Det tolkes, at aktøren oplever, at disse relationsdannelser præger dialogerne, hvorfor dette henviser til, at der alligevel begynder at blive skabt en mening i samspil med andre deltagere ved Playful Learning projektet. I forhold til at deltagerne er i et stort praksisfællesskab, ses der et gensidigt engagement fra alle parterne, hvor de inddrager deres egne meninger, hvilket ender med, at de afslutningsvis kan skabe meningsfuldhed gennem deres interaktioner (Wenger, 2003 s. 170). Dette henledes til et interview med en ambassadør, hvor der gives udtryk for at Playful Learning projektet også handler om at få indkluderet deltagerne, så de kan identificere sig med projektet og blive en del af et større fællesskab. Ambassadøren udtaler i interviewet:

> "Det vi er blevet meget klogere på i ambassadørgruppen er, at vi gik fra, at vi ikke ville skabe en os og dem mentalitet/kultur. Dem der er med i Playful Learning og de gør sådan her og så er der alle de andre. Det her er jo også et inklusionsprojekt (...). Dem der er med, de er medskabere og meddesignere, medforskere… Men alle dem som ikke er med de er jo også velkomne i det her (...)." (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Citatet henledes mod en tolkning om, at der skabes et socialt praksisfællesskab, hvor det muliggør medskabelse og inklusion. Ambassadøren taler om, at de vil undgå en 'os og dem kultur', hvorfor det ses, at Playful Learning projektet skal være et åbent projekt, hvor der er plads til alle. Playful Learning projektets deltagere skal være en del af et praksisfællesskab, hvor de skal have oplevelsen af at være medskabere, meddesignere og medforskere. Lave og Wenger henviser også til, at ved deltagelse i et praksisfællesskab generes der læring (Lave & Wenger, 2003 s. 8).

Ved meningsskabelse som social proces opleves det, at deltagerne ved Playful Learning projektet finder mening i at tage del i et inklusionsprojekt, hvor de oplever et ligeværdigt socialt forhold og via de forskellige indbyrdes dialoger, får skabt mening i en social proces (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Ambassadøren fortæller yderligere i samme interview:

> "Endnu en ting som fungerer er, at vi har været meget respektfulde over for den her modsat og skepsis vi har mødt undervejs. Folk er begyndt at føle at de er en del af noget og de søger inspiration til at udfolde egen undervisning og de finder ud af der er kolleger på de andre professionshøjskoler i UCN der også gør noget lignende, så dem må jeg hellere tale med. Der begynder at opstå en form for samhørighed. En følelse af at vi er i Playful Learning." (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Ved denne udtalelse opleves det, at ambassadøren ser sig som en del af et praksisfællesskab, hvor ambassadøren kan søge inspiration, samt have dialoger med sine kolleger og der kan opstå samhørighed. Ambassadøren er begyndt at skabe en mening set ud fra et socialt perspektiv, da der opleves en samhørighed mellem deltagerne i projektet, og dermed kan de i fællesskab identificere sig med projektet (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Deltageren søger at finde inspiration til udvikling og udfoldelse af deres undervisning, samt skabes der dialog og diskussioner på tværs professionshøjskolernes uddannelser.

5.3.2 Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet

Ifølge Karl Weick starter meningsskabelse ved sig selv og sin egen identitet har påvirkning på hvordan man opfatter verden omkring en. Det vil sige, at sammenhængen mellem ens selv og den omverden man befinder sig i, har stor betydning for meningsskabelse. Under et interview med en af ambassadørerne i Playful Learning, gives der udtryk for, hvilke roller de forskellige deltagere har i projektet og hvad de hver især kan bidrage med.

> "Jeg tænker det er en gensidig win win, altså vi taber ikke noget på, at det er dem der donerer midler eller viden ind til vores område, tværtimod så har de jo nogle eksperter, nogle forskere, som vi kan læne os op af, og hvis vi flipper den over til den anden side, så har vi jo også noget pædagogisk viden, hvor vi netop omsætter den ekspertviden de har på leg til pædagogisk praksis, sammen med vores studerende og kollegaer, og formidler tilbage igen på universitetsniveau, så de her seniorforskere der er tilknyttet og Phd'ere, så bliver de jo ligesom filtreret med ind i alt det der sker og for det vidensomsat til noget som forhåbentlig er noget alle kan lukrere af" (Bilag 1, interview, d. 01.03.21).

Ambassadøren har en oplevelse af, at hver deltager i projektet bidrager med hver deres rolle eller identitet. I citatet gives der udtryk for, hvordan disse roller spiller sammen og supplerer hinanden. Ambassadøren kan skabe en sammenhæng mellem den omverden, deltagerne er en del af, altså Playful Learning, samt hvilken rolle man ser sig selv i, i denne sammenhæng (Hammer & Høpner, 2014 s. 97). Ifølge Lave og Wenger skal der være accept af hinandens forskelligheder i et praksisfællesskab for, at der kan opstå læring. Dette oplever ambassadøren finder sted i projektet, da der gives udtryk for, at det er vigtigt, at alle byder ind med hver deres kompetencer og karakteristika (Nielsen, 2013 s. 177).

Ambassadørens fokus på hvilken rolle og identitet deltagerne har i projektet, bliver også belyst i citatet nedenfor, hvor der gives udtryk for, at det er vigtigt, at vide hvad hver individ kan bidrage med og hvilke kompetencer man har med hver især.

> "Hvad er det for et individ der deltager i de har projekter. Vi kigger på underviserne som enkelte individer. Hvad er det for nogle kompetencer de hver især kommer med og hvordan sørger vi for at de føler sig rustet, styrker og empowered i projektet. Hvad er det for et mindset de kommer med ind i projektet. Hvad er det for en indstilling til leg, til undervisning og til læring, samt hvordan kan vi blive klogere på, at hjælpe de enkelte undervisere, men også få bragt deres kompetencer mere i spil på individniveau" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Det kan tolkes, at ambassadøren har en oplevelse af, at det er en vigtig faktor i projektet, at den enkelte deltager finder sin plads og rolle. Set i forhold til meningsskabelse er det den måde, man opfatter sig selv på, som er med til at ændre, hvordan man ser omverden. I denne sammenhæng kan det ses, at individet er i fokus ved Playful Learning projektet. Der er mulighed for flere forskellige indstillinger til projektet, da man kan se omverdenen på flere måder, ud fra hvordan man opfatter sig selv i denne sammenhæng (Hammer & Høpner, 2014 s. 97). Under et interview med en aktør på projektet, kan det tolkes, at oplevelsen som ambassadøren beskriver ovenfor, ikke er det alle deltagere i projektet oplever. Denne aktør har ikke ændret noget ved tilgangen til undervisningen og er i tvivl om, de andre undervisere på projektet er blevet inspireret til, at have mere fokus på den legende tilgang.

> "Det har ikke ændret noget som helst i min praksis og heller ikke i forhold til dem jeg arbejder tæt sammen med. Om dem som så underviser i de såkaldte teorifag, at de er blevet inspireret til at have en mere legende tilgang til det, det er jeg lidt i tvivl om. Jeg synes jo så, at vi mangler at have en diskussion om, hvad det er vi skal bruge den her legende tilgang til læring til. Hvorfor skal vi have den? For mig at se så kan legen have en positiv indflydelse på deltagernes motivation og lærelyst. Men det er ikke altid at de befordrer en bedre læring end hvis man tager sig sammen, læser noget teori, selvom det er kedeligt og ikke sjovt, ikke kropsligt og sanseligt, men det er sommetider nødvendigt" (Bilag 3, interview, 15.03.21).

Denne aktør har den opfattelse, at det ikke er den legende tilgang til læring, der er den bedste tilgang i alle sammenhænge. Aktøren giver udtryk for, at der nogle gange er behov for, at gå mindre sanseligt og kropsligt til værks for, at befordrer den nødvendige læring. Set i forhold til at meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet, kan det opleves, at aktørens 'jeg', som underviser, ikke passer sammen med de omgivelser aktøren befinder sig i, da aktøren ikke oplever at den legende tilgang er den rigtige måde at lære på i alle sammenhænge, hvilket ses som Playful Learning projektets fokus (Hammer & Høpner, 2014 s. 97). Det kan tolkes, at denne aktør ikke har oplevet nogen ændring eller læring gennem projektet og i denne sammenhæng ikke har fået accept fra de andre og mere erfarne deltagere i de praksisfællesskaber, aktøren er tilknyttet projektet. Da aktørerne ikke var med i projektet fra start, men blev en del af det et år inde, er de 'newcomers' i Playful Learning, mens ambassadørerne opleves som 'oldtimers'. For at der skal opstå læring i disse praksisfællesskaber, skal der foregå et samspil mellem 'newcomers' og 'oldtimers', men da aktøren udtaler i interviewet, at diskussionen om hvordan den legende tilgang skal anvendes, ikke har fundet sted, kan det tolkes, at dette samspil ikke har været tilstrækkelig (Nielsen, 2013 s. 177). Aktøren har svært ved, at få skabt mening i Playful Learning projektet, da aktøren ikke kan finde sin rolle og identitet. I citatet nedenfor bliver der givet udtryk for, at aktøren oplever mangel på åbenhed for alle deltagere og hvad de hver især kan bidrage med. Det kan tolkes at aktøren har en oplevelse af, at kunne byde ind med nyttig viden, men ikke bliver hørt, da projektet er styret fra start.

> "Jeg synes mere, i forhold til det jeg kunne bidrage med, der handler det mere om organiseringen i UCN. At man er åben over for hvem der kan byde ind med hvad og er lyttende og undersøgende, i stedet for at det bliver så styret fra start (...) Man har ikke den åbenhed, for det er der ikke plads til, da det ikke lige passer ind i konceptet og det har jeg måske nok manglet, men det tror jeg mere har noget at gøre med organiseringen i UCN at gøre" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

I forhold til Karl Weicks meningsskabelse er udgangspunktet, at det er individet der forsøger at skabe mening. Ud fra interview citatet kan det tolkes, at aktørens opfattelse af sig selv, ikke passer ind i den givne omverden, hvilket kan have udfordringer i henhold til at skabe mening ved Playful Learning projektet (Hammer & Høpner, 2014 s. 97).

Ifølge en ambassadør har dette projekt skabt mere skarphed som underviser og uddyber dette med, at det er projektets ressourcer, der har givet mere tid til forberedelse. Samtidig giver ambassadøren udtryk for, at der er blevet mere opmærksomhed på, hvad den legende tilgang kan bidrage med.

> "Jeg har aldrig haft så meget forberedelse til mine undervisninger og det har jeg fået, netop fordi der har været midler til det, hvilket også gør at jeg bliver skarpere på at undervise (...). Jeg ved ikke om det er den legende tilgang til undervisning eller om jeg er blevet mere opmærksom på, at der er noget i den legende tilgang som man kan inddrage. Men det tror jeg virkelig" (Bilag 4, interview, d. 05.03.21).

Grundet dette projekt har denne ambassadør en oplevelse af, at være blevet en bedre underviser og samtidig fået en bedre forståelse for, hvad den legende tilgang kan bidrage med. Ud fra meningsskabelse kan det forstås, at ambassadøren har kunnet få tilpasset sit 'jeg' ind i denne sammenhæng og de omgivelser, der er skabt via Playful Learning. Ambassadøren har fundet sin rolle som underviser og fået en forståelse af, hvad den legende tilgang til læring kan bidrage med. Det kan dermed sættes i relation til, at der er blevet skabt mening ud fra ambassadørens egen identitet (Hammer & Høpner, 2014 s. 97).

5.3.3 Meningsskabelse sker retrospektivt

Karl Weick hævder, at meningsskabelse kan ske retrospektivt, hvilket betyder at dét der opleves og sanses i nuet, først bliver fortolket bagefter og derudfra prøver man at skabe mening. Weick giver også udtryk for, at man ikke kan skabe mening uden forforståelsen og samtidig ikke kan møde og forstå verden uden at have forforståelsen med (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Hvis vi ser meningsskabelse som retrospektivt i forhold til Playful Learning projektet, giver en aktør udtryk for, at projektet begynder at åbne sig op, når deltagerne med samme tilgang til leg, bliver sat sammen i praksisfællesskaberne (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Aktøren hævder i interviewet, at der bliver skabt nysgerrighed og tiltro til hinanden.

> "Jeg vil gerne være med til at diskutere hvordan man kan gøde jorden for det her, men det gør vi allerede og nu kan jeg mærke hvordan tingene åbner sig, når jeg bliver sat sammen med nogle som har lidt samme tilgang. Så skaber det tillid og nysgerrighed på de andre. Man begynder allerede her at skabe den her samhørighed og det rum, hvor legen kan vokse. Jeg kan jo spille spil med hvem som helst, men jeg kan ikke lege med hvem som helst i forhold til den tredje forståelse for leg. Det synes jeg er meget væsentligt" (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

Udfra denne udtalelse kan det tolkes, at aktøren har sin forforståelse med, i forhold til forståelsen for leg. Aktøren finder det vigtigt, at have den samme forståelse, når der samarbejdes for dermed, at kunne få legen til at vokse (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Informanten giver i det ovenstående citat udtryk for, at man kan spille spil med hvem som helst, men man ikke kan gøre det samme, når det ses i forhold til leg. Det kan dermed forstås at informanten finder det vigtigt, at få defineret hvilket begreb der arbejdes med i dette projekt.

Aktøren udtaler, at det opleves, at tingene begynder at åbne sig, hvilket kan fortolkes, at det ikke har været den oplevelse fra start. Aktøren giver i denne sammenhæng også udtryk for, at leg ikke er blevet defineret fra start.

> "Et af problemerne her er jo også at man ikke har defineret leg og henholdsvis spil, fordi spil og leg er ikke det samme. (...) når man beskæftiger sig med noget, så er man også nødt til at vide hvad det er man snakker om. Det er jo god forskningspraksis, at man ligesom har noget at forholde sig til. Hvilket jeg så synes der har manglet" (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

Aktøren hævder, at der har været mangler i starten af projektet i forhold til definitionen af begrebet leg, men der ses en oplevelse af, at det begynder at åbne sig, hvilket kan tolkes, ud fra meningsskabelse. Aktøren har vurderet processen og har forsøgt at få skabt mening retrospektivt (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Ifølge Jan Kampmann og Peter Ø Andersen er der sket en vækst i legeforskningen, hvilket også har haft stor betydning for, hvordan legen forestilles. Forskningen har dog resulteret i diskussioner omhandlende begrebet leg og hvordan dette skal defineres, hvilket ikke har givet enighed om definitionen (Andersen & Kampmann, 2002 s. 67). Ud fra dette kan det tolkes, at det kan være en udfordring for deltagerne I Playful Learning projektet, at få skabt en definition af leg, da forskningen har oplevet udfordringer om det selv samme, hvorfor deltagerne kan have problemer med, at få skabt den overordnede mening med projektet fra start. En ambassadør giver nedenfor udtryk for, at der var mulighed for bekymringer, da det blev formidlet, at en stor koncern ville sætte et projekt i gang på uddannelsesinstitutionen, da man inden begyndelsen ikke ville vide hvor stor indflydelse, de ville få:

> "Det kunne være lidt blandet, hvis ikke jeg havde indsigt i hvad deres vision er. Man kan jo som uddannelsesinstitution og uddannelser, nu handler det mest om pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, så kan man godt blive en smule bekymret når der kommer en økonomisk stor maskine/koncern, som kommer og vil sætte så stort et aftryk på en uddannelse. At man så tænker, hvad er intentioner, får de så lov til at bestemme en masse og hvor meget indflydelse får de på at vi skal lave uddannelserne om. Men når man så læser deres vision, så passer det bare så meget på den måde jeg tænker undervisning, læring og uddannelse" (Bilag 4, interview, d. 05.03.21).

Det kan tolkes, at den forforståelse man kan have for en koncern som LEGO Fonden, kan påvirke det indtryk man får, inden et projekt som Playful Learning bliver igangsat. Man kan blive usikker på, hvilken rolle koncernen vil få i projektet og hvilken betydning dette ville få for uddannelsen. På den måde spiller ens forforståelse ind i forhold til, hvordan man møder projektet fra start, hvilket kan have betydning for at kunne skabe mening i det projekt, man er en del af. Men i citatet giver ambassadøren udtryk for, at LEGO Fondens vision passer ind til den forforståelse, som ambassadøren har for undervisning og læring. Dette sker altså retrospektivt, da ambassadøren har en forforståelse af LEGO Fonden og hvilken vision de har. Dette påvirker den måde man møder verden på (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Ifølge LEGO Fondens formål, udvælger de projekter, som de finder brugbart i forhold til deres visioner og formidling af den legende tilgang til læring. LEGO Fonden har taget del i opstarten af Playful Learning projektet med det formål, at få skabt indsigt i, hvordan den legende tilgang til læring kan benyttes i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvorfor dette også ses som et af LEGO Fondens tre komponenter i henhold til deres formål (The LEGO Foundation, 2018).

I vores interview gives der udtryk for, at der har været mangel på teoretiske redegørelser og grundlag og alle ikke har været en del af diskussionen om de forskellige begreber, hertil leg og legende tilgang til læring. I citatet nedenfor giver en aktør i projektet udtryk for, at kreativitet er en vigtig del af undervisningen:

> "Jeg arbejder meget reflekteret med kreativitet og udvikling af kreativitet og kreativitet som et middel i læring, hvis det er nødvendigt, men samtidig synes jeg også det handler om at få teori på det kreative og på det legende. Ikke bare gøre det i praksis. Det er jo en af de ting som har været min anke i forhold til det her Playful Learning. Det med at vi ikke er startet med at redegøre for det teoretiske grundlag, at vi alle har været involveret i forståelse og diskussion af centrale begreber, med alle de referencer som kan være til leg og det legende. Men det har vi sprunget let og elefant over, men det har de åbnet op for nu, hvor det skal være en mere dynamisk proces og folk skal fordybe sig i det, de er optaget af (...) Det synes jeg det er meget positivt" (Bilag 3, interview, d. 15.03.21).

Der bliver udtalt, at kreativitet er noget aktøren har arbejdet med før, hvilket giver en forforståelse for selve begrebet og dermed kan det tolkes, at aktøren går ind til dette projekt med en viden om leg og kreativitet, hvilket kan være med til, at påvirke måden projektet bliver mødt på (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Samtidig udtaler aktøren, at ikke alle har været en del af processen i dannelsen af det teoretiske grundlag, hvorfor det opleves, at denne aktørs viden ikke er blevet en del af projektet. Set i perspektiv til meningsskabelse som social proces kan det udlægges, at aktøren ikke har taget del i redegørelsen af det teoretiske grundlag, hvilket har fundet sted gennem dialoger og deltagelse i praksisfællesskaberne (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Aktøren hævder dog i interviewet, at diskussionerne om leg og det legende, så småt begynder at åbne op, hvorfor dette skal være en del af de dynamiske processer, der finder sted ved Playful Learning projektet, så alle deltagerne kan finde en mening og fordybe sig i det, de er optaget af. Den lokale leder giver udtryk for, at den skepsis der har været der, i forhold til Playful Learning projektet, har været med til at skabe forskellige former for dialog, der ifølge lederen har skabt muligheder for, at drøfte hvad leg betyder for den enkelte.

> "Og jeg vil også sige, det har også betydet noget sådan i forhold til de her skeptikere vi har snakket om tidligere, altså det har faktisk skabt nogle gode dialog rum, hvor man har fået drøftet det der, altså hvad betyder leg for dig og hvordan bruger du leg ind i din undervisning (...)" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Den lokale leder og aktøren fra citatet (s. 97) har ikke haft den samme oplevelse af, hvordan begrebet leg er blevet diskuteret og drøftet, hvilket kan sættes i forhold til meningsskabelse. Når meningsskabelse er retrospektivt, skabes der først mening, når handlingen har fundet sted. Det kan tolkes at Playful Learning projektet er en proces og dermed er selve handlingen ikke afsluttet og dette kan muligvis skabe forvirring omkring processen og selve meningen (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Der bliver løbende lavet nationale evaluering af den globale rådgivningsvirksomhed, Rambøll, hvor de opsøger de seks professionshøjskoler og interviewer deltagerne ved Playful Learning projektet.

Disse evalueringer bliver lavet på vegne af LEGO Fonden og har til formål, at oplyse og give viden om hvordan lærer- og pædagoguddannelsen kan forbedres via den legende tilgang til læring (Playbook 1, 2019 s. 68).

> "Rambøll laver også hvert år sådan et fokusgruppeinterview, sammen med studerende, undervisere og ledere på tværs af UC'erne, og så kan man sige, at så er de jo i løbende dialog i sådan en national styregruppe" (Bilag 6, interview, d. 19.04.21).

Den lokale ledelse på professionshøjskolerne får adgang til de løbende evalueringerne og har dermed mulighed for, at arbejde videre ud fra den nye opståede viden (Bilag 6, interview, d. 19.04.21). Hvis man ser det ud fra meningsskabelse, kan det tolkes, at disse evalueringer er med til, at sætte Playful Learning projekt i perspektiv og skabe mening retrospektivt. Evalueringerne fra Rambøll er resultatet fra deres undersøgelser og ifølge Karl Weick forsøger man, at skabe mening efter man har fundet resultatet. Det kan dermed tolkes, at deltagerne løbende vil forsøge at skabe mening, når evalueringerne er blevet kigget igennem og samtidig vil deltagerne prøve, at skabe en forståelse af disse evalueringer ud fra deres egen forforståelse (Hammer & Høpner, 2014 s. 100).

5.3.4 Meningsskabelse er en kontinuerlig proces

Denne analysedel tager udgangspunkt i meningsskabelse som en kontinuerlig proces. Karl Weick beskriver denne karakteristika ved, at meningsskabelse aldrig begynder, da man altid kastes ud i nye ting, hvor man skal bruge sin intuition og erfaringer, hvorfor dette også betyder, at man løbende skaber mening, når man deltager i et projekt eller lignende (Hammer & Høpner, 2014, s. 106). Dette henledes mod et interview med en ambassadør, hvor der udtales:

> "Er der noget her som ikke giver mening for os? Er vi selv legende? Vi er hele tiden evaluerende i forhold til hvor meget leg vi implementerer i vores eget arbejdsliv. Vi er meget opmærksomme på forholdet mellem driftsopgaver og de processer som er vigtige for os" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

Ud fra det forestående interview citat opleves det, at ambassadøren ser Playful Learning som et projekt, hvor der løbende skabes mening i henhold til, at der hele tiden evalueres og skabes en øget opmærksomhed på hvilke processer, der er vigtige. Playful Learning projektet er altså et evaluerende projekt, hvor der kontinuerligt stoppes op og stilles spørgsmål til, hvordan det giver mening eller om det giver mening, hvorfor dette kan muliggøre refleksioner og vidensdeling, samt erfaringsudveksling. Ved et interview med en anden ambassadør beskrives Playful Learning projektet som rart og samskabende, hvor der gøres brug af andres idéer til, hvordan man kan benytte den legende tilgang i undervisning. Ambassadøren udtaler:

> "Jeg oplever det som enormt rart og samskabende. Det er også fordi de er så kloge alle dem der er der. Jeg er så vild med at høre på andre der har alle mulige vilde idéer. Og hvis man skal varierer sin undervisning så er man nødt til at møde nogen som faktisk gør det. Ellers er man tom for idéer og det er det der sker når man er sammen med andre, for så hører man hvad de laver" (Bilag 4, interview, 05.03.21).

Ud fra dette interview citat beskrives det, at deltageren ved Playful Learning projektet synes det er et samskabelsesprojekt, hvor der er plads til, at man kan drage nytte af andres erfaringer og viden. Derudover kan det tolkes, at ambassadøren finder det positivt, at der kontinuerligt stoppes op og laves idéudvekslinger, så andre også kan benytte dem. Dette kan henledes mod Karl Weicks beskrivelse af meningsskabelse som kontinuerlig proces, hvor det beskrives, at ved deltagelse i projektet skabes der løbende mening (Hammer & Høpner, 2014 s. 106). Ved det forestående interview citat kan det udlægges, at ambassadøren løbende skaber mening, hvorfor dette sker, når ambassadøren er i samspil med andre og genererer idéer og muligheder for den legende tilgang til undervisning. Ambassadørens udtalelse kan sættes i perspektiv til et interview med en aktør. I det interview gives der udtryk for, at der anvendes et mere kritisk syn på Playful Learning projektet. I den forbindelse henvises der til, hvilken oplevelse aktøren har haft i forhold til processen, samt hvordan aktøren får skabt en mening med selve Playful Learning projektet. Aktøren udtaler i interviewet:

> "Jamen så skal man fastholde fokus på hvad det er man vil med det her. Det er det jeg synes der har været utydeligt. Der skal være en fastholdelse i, hvad man bruger de her 50 millioner til. Alle de timer der er givet… hvor er det man vil hen og hvad er det for en kultur man gerne vil oparbejde? Er det en kultur hvor vi hver især går ind i vores lokale og laver spændende eksperimenter og går ud igen. Det er en form for didaktisk enhedskultur eller skal det være en strømning hvor man mærker det på campus ligeså snart man træder ind ad døren, for så er det jo nogle helt andre ting. Den diskussion skal holdes i live. Og der tænker jeg også at det er vigtigt at ledelsen også sætter en retning. Det synes jeg er vigtigt, at man fastholder og er klar i spyttet" (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

Aktøren har endnu ikke fået skabt en mening og det er svært for aktøren at se, hvor Playful Learning projektet er på vej hen. Det ses at aktørens oplevelse er, at der er en utydelighed i projektet, hvor der ikke ses en fokuseret retning, som deltagerne ved Playful Learning projektet kan rette sig mod. I forhold til meningsskabelse som kontinuerlig proces, kan det tolkes, at aktøren allerede på nuværende tidspunkt har fået skabt en 'negativ' mening, ud fra hvad aktøren har oplevet ved deltagelse i Playful Learning projektet (Hammer & Høpner, 2014 s. 106). Aktørens mening er skabt løbende ved deltagelse i projektet, hvorfor aktøren netop stiller spørgsmål til Playful Learning projektets formål og fokus. Det opleves, at aktøren kontinuerligt stopper op og skaber overblik for derved, at skabe en mening med projektet. Aktøren er samtidig optaget af, at ledelsen skal finde en retning, fastholde denne og være mere klar i spyttet. Dette kan ses som, at aktøren ikke oplever, at ledelsen får skabt en mening hos Playful Learning projektets deltagere, hvorfor det kan besværliggøre, at deltagerne individuelt får skabt en mening kontinuerligt ved deltagelse i projektet (Ibid).

Det kan diskuteres om det er ledelsen opgave, at skabe denne retning og mening for deltagerne i Playful Learning projektet. Der henvises til, at Playful Learning er et langsigtet projekt, hvor deltagerne via prøvehandlinger og eksperimenter skal søge, at finde den bedst mulige vej henimod den legende tilgang til læring. Et af Playful Learning projektets principper omhandlende *meningsfuldhed*, kan give projektets deltagere mulighed for at re-designe, gennemtænke, skabe faglig meningsfuldhed og ejerskab ved deltagelse i ligeværdige fællesskaber (Playbook 1, 2019 s. 38).

I henhold til dette princip ses det, at deltagerne i projektet selv er med til, at skabe mening ud fra de eksperimenter de udfører via deres prøvehandlinger. Det kan dermed opleves, at der er et samspil mellem alle deltagere og det opleves ikke som om, at projektet er topstyret (Ibid).

Ved deltagelse i praksisfællesskaberne kan deltagerne i Playful Learning projektet skabe en mening, som kan give anledning til udvikling og læring inden for legende tilgang. Når aktøren udtaler *"og der tænker jeg også at det er vigtigt at ledelsen også sætter en retning. Det synes jeg er vigtigt, at man fastholder og er klar i spyttet"* (Bilag 5, interview, d. 17.03.21), kan det betyde at aktøren ikke har fået skabt en mening i de opståede praksisfællesskaber og ikke kan se, hvordan Playful Learning skal bruges (Lave & Wenger, 2003 s. 8). Et paradigmeskifte eller kulturforandring sker ikke bare sådan lige. Det omhandler, at alle Playful Learning projektets deltagere skal være indstillet på, at det skal ske og de skal være enige om, hvad formålet og fokusset skal være, samtidig med at der skal være plads til diskussioner og forskelligheder. En ambassadør fortæller netop i et interview, at Playful Learning projektet er blevet forlænget, hvorfor dette kan vidne om, at projektet kontinuerligt har evalueret, skabt overblik og erfaringsudvekslet, hvilket er endt ud i en forlængelse. Ambassadøren udtaler i interviewet:

> "Det tager tid. Og det er også derfor at projektet er forlænget til 2027, fordi det tager bare så sindssygt lang tid at skabe kulturforandringer" (Bilag 2, interview, d. 03.03.21).

5.3.5 Delkonklusion

Ved dette analyseafsnit analyseres der ud fra Karl Weicks teori omhandlende meningsskabelse, set i perspektiv til de karakteristika, som betoner forskellige former for meningsskabelse. Det kan konkluderes at deltagerne ved Playful Learning projektet skaber mening ved sociale processer, set ud fra dialoger, vidensdeling og sparring i samspil med andre (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). Dog kan det konkluderes, at der skabes nogle brudflader uddannelserne imellem i henhold til, at deltagerne har forskellige oplevelser af Playful Learning projektet.

Dette kan skabe udfordringer, når deltagerne indgår i interaktion med de andre deltagere, hvorfor det konkluderes at deltagerne har vanskeligheder ved at skabe mening i den sociale proces, når der ses forskellige holdninger og meninger til Playful Learning projektet og dets formål (Ibid). Det opleves, at deltagerne på tværs professionsuddannelserne skaber relationer, hvorfor det også kan konkluderes, at der skabes mening i samspil og fællesskab med andre deltagere i Playful Learning projektet. I henhold til meningsskabelse med udgangspunkt i identitet kan det konkluderes at deltagerne inddrager egen identitet i Playful Learning projektet og derved skaber en sammenhæng med den omverden, de er en del af (Hammer & Høpner, 2014 s. 97). Identiteten kommer til udtryk ved, at fokusset ligger hos individet, hvilket giver mulighed for forskellige nuanceringer, som kan indbringes i Playful Learning projektet (Ibid). Det kan også konkluderes, at nogle aktører ikke ser en ændring i tilgang til undervisningen, grundet aktørens identitet som underviser ikke hænger sammen med den omverden, aktøren befinder sig i. Aktøren er kritisk i forhold til om den legende tilgang er den rigtige metode til læring.

Ved dette analyseafsnit kan det konkluderes, at der opstår meningsskabelse retrospektivt, hvilket kommer til udtryk ved, at Playful Learning projektets deltagere oplever og sanser, hvorefter de fortolker og afslutningsvis skaber mening (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Det kan konkluderes, at en aktør har skabt mening retrospektivt, grundet Playful Learning projektet i starten har været mangelfuld i forhold til definitionen af leg. Aktøren har kontinuerligt vurderet projektet og prøvet at skabe mening ved at kigge tilbage, men det er først nu projektet er begyndt at give mening hos aktøren (Ibid). Ved retrospektivt meningsskabelse skabes meningen først, når handlingen har fundet sted. Det konkluderes, at Playful Learning projektet er en proces, hvor handlingen ikke er afsluttet, hvorfor dette kan skabe forvirring ved processen og selve meningsskabelsen (ibid, s. 100). I dette analyseafsnit beskrives det, at meningsskabelse er en kontinuerlig proces, hvilket kan konkluderes ved, at Playful Learning projektet er en løbende og evaluerende proces, hvor der stilles spørgsmålstegn ved, om det giver mening. Dette kan give anledning til refleksioner, erfarings- og vidensdeling. Det konkluderes, at deltagerne ved Playful Learning projektet finder det positivt, at de drager nytte af hinandens erfaringer, hvilket kan medvirke til løbende meningsskabelse. Det kan samtidig konkluderes, at deltagerne løbende stopper op, skaber overblik over projektet og får skabt en mening (Ibid).

6.0 Diskussion

I dette kapitel omhandlende diskussion tages der udgangspunkt i et kritisk perspektiv på vores empiriindsamling og den tilhørende metode. I kapitlet diskuteres specialet metodiske tilgang, hvortil der inddrages fordele og ulemper.

6.1 Videnskabsteoretisk tilgang

I den videnskabsteoretiske tilgang er omdrejningspunktet hermeneutikken, herunder den hermeneutiske spiral. Hans-Georg Gadamer hævder, at ved en hermeneutisk tilgang vil man altid have sine forforståelse og fordomme med sig, hvorfor dette kan have betydning for undersøgelsen af givne fænomener (Egholm, 2014 s. 95). I vores speciale benyttes hermeneutikken på baggrund af vores markante forforståelse for felten og informanterne. Vi har på forhånd skabt relationer til vores informanter i henhold til vores 9. semester projekt og praksisforløb. Ved at vi gør brug af vores forforståelse om felten og informanten, kan dette give anledning til tilegnelse af nye forståelser og erkendelser af det undersøgte felt. Hans-Georg Gadamer mener hermed, at dette kan anses som en metode til at rykke ved ens forforståelse og fordomme (Ibid). Når vi benytter en hermeneutisk tilgang søger vi, at fortolke os frem til en bredere indsigt og forståelse af forskellige fænomener, hvorfor dette kan sættes i perspektiv til vores informanter, hvor vi gradvist vil tilstræbe os deres meninger og derigennem skabe en horisontsammensmeltning, hvilket Gadamer hævder som værende det sted, hvor vi som forskere i sammenspil med informanterne skaber en fælles forståelse for de givne fænomener (Ingemann, 2017 s. 115).

Gennem diskussioner af de metodiske valg fandt vi fænomenologien udfordrende at benytte, grundet vores markante forforståelse for felten og informanterne. Vores forforståelse vil have en for stor betydning ved en fænomenologisk tilgang. Edmund Husserl hævder, at fænomenologisk tilgang anses som væsentlig i henhold til, at man undersøger andres livsverden og tager del i deres liv for netop, at erfare og beskrive bestemte fænomener (Jacobsen, et al. 2020 s. 284). Men det vigtige ved en fænomenologisk tilgang er, at man kan sætte sine egne forudsætninger og forforståelse i parentes for, at tilgå andres livsverden på en måde, så ens forforståelse ikke bliver sat i fokus.

Man skal kunne møde andres verden med nysgerrighed og undren. Husserl mener, at ens forforståelse og forudsætninger ikke må påvirke opfattelsen og åbenheden over for andres livsverden (Jacobsen, et al. 2020 s. 281). Vores forforståelse er opstået på baggrund af vores praksisforløb ved 9. semester, samt vores forhenværende rolle som studerende på professionshøjskolen. Dette ser vi som en kvalitet ved et hermeneutisk udgangspunkt, da vi har forståelse og fordomme, som kan indbringes i empiriindsamlingen, analysen og fortolkningen. Hvis tilgangen havde været med udgangspunkt i fænomenologien, havde det været en udfordring, at undlade vores forforståelse, hvormed vi ikke kunne lave en fortolkning på samme måde som ved hermeneutikken.

6.2 Vores rolle som uddannet pædagoger i forhold til vores felt

Ved begyndelsen af vores speciale blev opmærksomheden rettet mod vores valg af felt. Vores respektive data er indsamlet ved en professionshøjskole, hvilket er et felt vi har tilknytning til. Vi er begge uddannet pædagoger fra denne professionshøjskole og har dermed et bredt kendskab til stedet, samt underviserne. I 9. semester havde vi vores praksisforløb på denne professionshøjskole og har i den forbindelse stiftet bekendskab til Playful Learning projektet, samt de fysiske rum, som vi ikke var en del af, da vi var studerende på professionshøjskolen. Vi har en forforståelse for tilrettelæggelsen af uddannelsen, organisationen, Playful Learning projektet og pædagoguddannelsen. Set ud fra et hermeneutisk perspektiv bliver vores forforståelse forstærket i henhold til kendskabet til felten, informanterne og organisationen. Ved et kritisk perspektiv i forhold til vores indgangsvinkel til felten har det været meget positiv, men det har været en udfordring at forholde os kritisk til felten. Dette oplevede vi blandt andet under vores semistruktureret interviews, hvor det blev meget personbåret og vores interviews bar præg af, at vi havde et godt kendskab til informanterne. Dog er vi opmærksomme på, at det er vigtigt, at have skabt en relation til informanterne ved vores interviews, men til tider blev vi udfordret på, at kunne holde interviewet så professionelt som muligt. Eksempelvis ses dette i et interview med en aktør, hvor der udtales: *"Har du flere guldkorn?". "Masser.. Jeg synes bare det er så væsentlig en diskussion og derfor bliver jeg nok lidt skinger. Haha."* (Bilag 5, interview, 17.03.21).

I forhold til vores hermeneutiske tilgang, kan det være besværligt for os, som forskere at give afkald på den forforståelse vi har tilegnet os, og på den måde have en indsigt i vores informanters holdninger og meninger. Dette kan gøre vores rolle som forsker og interviewer udfordrende i forhold til den professionelle del. På samme vis kan det ovenstående citat være udtryk for, at vi som interviewer er med til, at gøre informanterne trygge og fortrolige, da de har kendskab til os som forskere (Ingemann, 2017 s. 116). Under empiriske undersøgelser vil der oftest være et asymmetrisk forhold mellem voksne informanter og forskerne. Dette er blandt andet grunden til, at vi som forskere vælger, at skabe en relation inden og dermed forsøge at sikre en lyst til deltagelse (Saltofte, 2016 s. 105). På den måde ses det, at vi inden arbejdet i felten, har været opmærksomme på dette og grundigt har overvejet vores arbejde ude i den respektive felt, inden det har indtruffet (Hasse, 2020 s. 67).

Kommunikationen mellem os som forskere og deltagerne ved Playful Learning projektet har ofte været åbent, hvilket der kan ses fordele og ulemper ved. Fordelen kan ligge i, at deltagerne føler sig mere trygge i, at deltage i interviews og observationer. Ulempen er, at det kan medvirke til en for tæt relation og skabe en mindre professionel tilgang for os som forskere. Da vi har været opmærksomme på, at vores position som forskere ikke skulle opleves som asymmetrisk i forhold til relationen med informanterne, har vi overvejet vores tilgang og arbejde i felten grundigt inden. Det har været vigtigt for os, at vi som forskere har været i 'øjenhøjde' med den respektive felt og dens deltagere, da det er andres felt, vi undersøger og tager del i (Hasse, 2020 s. 68).

6.3 Udvælgelsen af felt og informanter

Under feltarbejdet har vi været opmærksomme på, hvordan vores informanter er blevet udvalgt, samt hvilken felt vi har valgt at lave vores feltarbejde ved. Det kan dog diskuteres og kritiseres om udvælgelsen har givet os den bedst mulige data. Vi har lavet interviews med tre ambassadører, to aktører og én lokal leder på én professionshøjskole, hvoraf ⅔ dele af disse informanter er fra pædagoguddannelsen. Disse informanter er udvalgt på baggrund af deres syn og holdninger til Playful Learning projektet. Udvælgelsen er sket gennem vores forforståelse af informanten, hvor denne er opstået under vores 9. semesters praksisforløb.

Informanternes baggrund som underviser på lærer- og pædagoguddannelsen har bidraget til forskellige perspektiver på Playful Learning projektet og organiseringen. Det kan hertil diskuteres om, vi skulle have valgt flere undervisere fra læreruddannelsen, som muligvis havde et andet syn på Playful Learning projektet. Vi er opmærksomme på, at vores forforståelse kan have påvirket udvælgelsen af informanterne, da vi havde mere kendskab til underviserne ved pædagoguddannelsen end underviserne på læreruddannelsen grundet vores egen baggrund som pædagogstuderende. Dette kan både ses som positivt og negativt, da vores udvalgte informanter fra pædagoguddannelsen havde kendskab til os som forskere og dermed kunne have en større oplevelse af tryghed og fortrolighed. Men på den andens side, har vores forforståelse gjort, at vi allerede havde kendskab til disse informanters meninger og dermed holde os til dem, frem for at søge mere ukendte informanters holdninger (Ingemann, 2017 s. 116).

Samtidig har vi kun haft feltarbejde på én professionshøjskole, selvom der arbejdes med Playful Learning projektet på alle seks professionshøjskoler i Danmark. Dette kan ses som kritisk, da der ikke arbejdes ens alle stederne. På baggrund af dette kan vores indsamlede empiri, fremstå en smule ensporet dette (Playbook 1, 2019). Vi kunne med fordel have indsamlet data på flere forskellige professionshøjskoler for, at få et mere vidtstrakt billede af Playful Learning projektet.

I dette speciale har vi valgt, at have vores fokus på underviserne på henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen, samt ledelsen ved UCN. Vi har fravalgt, at have fokus på de studerende på de to bacheloruddannelser, hvilket er gjort på baggrund af, at vi ved dette speciale tager et mere organisatorisk udgangspunkt i forhold til Playful Learning projektet. Vi ser på udviklingen af lærer- og pædagoguddannelserne og hvilken betydning Playful Learning projektet og LEGO Fondens medvirken har haft på denne udvikling. Man kan være kritiske omkring fravælgelsen af de studerende, da vores informanter giver udtryk for, at der har været fokus på inddragelsen af de studerende i projektet, samt hvilken betydning dette har for udviklingen (Bilag 2, interview, d. 03.03.21). De studerendes perspektiv kunne i dette speciale bidrage med en praksisnær oplevelse, i forhold til Playful Learning projektet og undervisningen, samt give et indblik i, hvilken påvirkning projektet har haft på dem og om det har været medvirkende til en ændring på uddannelsen.

6.4 Manglende feltarbejde

Grundet Covid-19 situationen rettes en særlig opmærksomhed til arbejdet i felten og indsamlingen af empiri. Det har været en udfordring, at lave feltarbejde under denne specialeperiode på baggrund af lokale nedlukninger og dermed nedlukning af professionshøjskolen. Vi har ikke kunnet lave feltarbejde netop på grund af nedlukningerne, hvilket har resulteret i at observationer og uformelle samtaler er hentet fra 9. semesters praksisforløb. Dette kan ses som en fordel i henhold til, at vores dataindsamling har været bredere, men samtidig kan det ses som en ulempe, på grund af manglende nyere observationer og uformelle samtaler med undervisere, samt ledelse. Vi har ikke haft samme mulighed for interaktion og relationsdannelse med underviserne og ledelsen som ved praksisforløbet under 9. semester. De manglende observationer under arbejdet med dette speciale kan give udfordringer i forhold til vores distance til vores informanter. Denne distance kan blandt andet nedbrydes via interaktionen med underviserne i felten, hvilket vi ikke har kunne gøre under vores speciale grundet manglende arbejde i felten og dermed også manglende fysisk interaktion med vores informanter (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 113).

6.5 Virtuelle interviews

Specialets empiriindsamling er udarbejdet ved virtuelle semistruktureret interviews grundet Covid-19 pandemien og lokale nedlukninger. Disse interviews blev afholdt med video, hvilket gjorde det muligt at aflæse mimik og kropssprog (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 41). Vi anser det som en fordel, at vores interviews blev afholdt virtuelt, da vi havde mulighed for at indsamle empiri og tale med vores udvalgte informanter, hvorfor dette gav os et indblik den nyeste viden om Playful Learning projektet.

Ulempen ved de virtuelle interviews ses ved tekniske problemer, samt manglende fysisk interaktion. Ved to interviews oplevede vi, at videofunktionen ikke virkede, hvilket resulterede i, at vi manglede mulighed for aflæsning af informanternes kropssprog og mimik. Det var kun lyden, som vi kunne høre, hvorfor det skabte et øget fokus på det auditive i henhold til toneleje og ordvalg for, at fornemme stemningen i interviewet.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard fungere ansig-til-ansigt interviews ikke nødvendigvis bedre end de virtuelle, men det er interaktionen mellem interviewer og interviewpersonen, der er afgørende for at skabe viden (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 38). Under vores interview kan man diskutere om denne interaktion var tilstrækkelig, da der var udfordringer med at kunne se interviewpersonen og dermed var svært det at aflæse kropssproget, hvilket i sidste ende kunne udmunde i misforståelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 41).

7.0 Konklusion

Dette kapitel har til formål, at besvare specialets problemformulering, hvorfor dette gøres på baggrund af grundlæggende pointer fra Playful Learning projektets Playbook, specialets analyse, teoretiske aspekter og diskussion. Ved første del af dette kapitel ses beskrivelser af vores interesse for specialet, hvorfor der efterfølgende opsummeres generelle pointer som kan henledes mod en konkludering af specialets problemformulering.

7.1 Interesse for speciale

Vores interesse opstod under vores 9. semester, hvor vores praksisforløb havde sit omdrejningspunkt ved en professionshøjskole i Nordjylland. Vi tog del i det nationale projekt, Playful Learning, omhandlende en legende tilgang til læring. I dette praksisforløb havde vi fokus på pædagogstuderende og deres forhold til Playful Learning projektet og grundet vores egen baggrund som pædagogstuderende fra samme professionshøjskole, kunne det skabe forståelse for deres rolle. Gennem observationer og uformelle samtaler med underviserne på professionshøjskolen, blev vores nysgerrighed vakt i henhold til deres rolle og oplevelse af Playful Learning projektet, samt hvilke måder denne oplevelse har haft af medvirkning til udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen. Som tidligere nævnt har Playful Learning afsæt i Mitchel Resnicks teori omhandlende *'Lifelong Kindergarten'*, hvilket har til formål, at bryde op med den traditionelle undervisningsform og et øget fokus på, at skabe nye rammer inden for læringen gennem udviklingen af kreative evner (Resnick, 2019 s. 43). Vores interesse tager også udgangspunkt i, om det er muligt, at bryde op med denne undervisningsform eller om det anses som værende for sent. Ifølge Mitchel Resnick er det aldrig for sent, at udvikle på de kreative evner og dermed udfordre den traditionelle undervisning (Resnick, 2019 s. 43). Yderligere blev vi, i vores praksisforløb, nysgerrige på hvilken betydning det har, at en koncern som LEGO Fonden blev en del af et projekt på en professionshøjskole og hvordan deltagerne i projektet oplever LEGO Fondens deltagelse og i hvilket omfang de er en del af selve udarbejdelsen af projektet. Ved en artikel i Weekendavisen omhandlende Playful Learning projektet, gives der udtryk for, at projektet skal indgå i LEGO Fondens pædagogik, hvorfor man skal følge deres principper.

Dog gives der også udtryk for, at professionshøjskolerne og LEGO Fonden har fået en forståelse for hinanden og Playful Learning projektets deltagere oplever frihed og autonomi ved deres arbejde i projektet, hvilket gør at der kræves en indsat af dem (Weekendavisen, 2020). Ud fra vores interesser har vi i dette kapitel fokus på at besvare specialets problemformulering:

På hvilke måder kan Playful Learning projektet og LEGO Fondens medvirkning påvirke udviklingen af pædagog og læreruddannelsen?

7.2 Organisatorisk overblik og struktur

Harold Jack Leavitts systemmodel, den udvidede Leavitt-model, benyttes i specialet som et analyseredskab til det organisatoriske samarbejde med LEGO Fonden og Playful Learning projektets ambassadører og aktører, samt hvilken betydning ydre faktorer har på udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen (Nielsen & Ry, 2014 s. 16). Den Udvidede Leavitt-model er opdelt med henholdsvis fem komponenter; Opgave, struktur, styringssystemer, aktør og omverden, hvilket har til formål, at skabe overblik og struktur over Playful Learning projektet. Dette har endvidere til formål at besvare specialets problemformulering.

7.2.1 Opgaver ved Playful Learning projektet

Playful Learning projektets omdrejningspunkt ses ved, at skabe en legende tilgang til læring, gennem kreativitet og eksperimenter (Playful Learning, 2019). Ved Playful Learning projektet ses der et samarbejde med LEGO Fonden, hvor disse har udviklet idéen til projektet, samt taget del i rammesætning for projektet (Bilag 2, interview, d. 03.03.21). LEGO Fonden har en økonomisk rolle og yder bidrag til at projektet opretholdes, men de tager en vis afstand i forhold til udførelsen af Playful Learning projektet i praksis (Ibid). På sigt skal Playful Learning projektet inspirere til et paradigmeskifte inden for undervisning, hvorfor dette gøres gennem de udførte prøvehandlinger. Dette betyder, at projektet ikke ses som defineret på forhånd, men udvikles løbende af undervisere til undervisere (Playbook 1, 2019). Ud fra vores analyse kan det konkluderes, at nogle deltagere ved Playful Learning projektet ikke har den fornødne viden i henhold til strukturen af projektet, hvorfor det anses, at formidlingen af projektet ikke har været tilstrækkelig.

Ifølge den lokale ledelse er det Playful Learning projektets ambassadørers rolle, at formidle dette til de resterende deltagere ved projektet (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

7.2.2 Struktur

Ved struktur henviser Harold Jack Leavitt til organisationens hierarki, hvorfor der ved Playful Learning projektet tages udgangspunkt i deltagernes roller (Nielsen & Ry, 2014 s. 16). Det konkluderes, at Playful Learning projektet har deltagere, der ikke har oplevelsen af, at deres roller passer ind i de kompetencer, de hver kan byde ind med, hvilket gør at nogle af deltagerne kan have udfordringer ved, at skabe mening ved projektet (Hammer & Høpner, 2014 s. 106). I henhold til det strukturelle ved Playful Learning projektet kan det konkluderes, at der ses en uklarhed i definitionen af begrebet, leg. En deltager giver udtryk for, at lege-begrebet kan have flere betydninger, hvorfor deltageren mener, at det bør være defineret fra start for netop, at skabe denne klarhed for alle Playful Learning projektets deltagere (Bilag 5, interview, d. 17.03.21).

7.2.3 Styringssystemer

Ifølge Leavitt, ses styringssystemer som typer af midler, der kan anvendes til løsningen af forskellige opgaver (Bakka & Fivelsdal, 2019 s. 379). Ved Playful Learning projektet ses denne komponent i form af de tre indsatser, hvilket defineres som: *Playlabs, kompetenceudvikling* og *eksperimenter med en legende tilgang til undervisning* (Playbook 1, 2019 s. 61). *Playlabs* er læringsmiljøer som kan være med til, at skabe motivation i arbejdet med den legende tilgang (Ibid). Den lokale leder ser det som en fordel at have disse Playlabs, hvorfor dette muliggør afprøvelse og eksperimentering af den legende tilgang til læring (Bilag 6, interview, d. 19.04.21). *Kompetenceudvikling* ses ved at Playful Learning projektets deltagere erfaringsudveksler og vidensdeler ved nationale seminarer (Playbook 1, 2019 s. 6). Det konkluderes at, *Eksperimenter med en legende tilgang til undervisning*, belyses i henhold til prøvehandlinger, hvor der indgår en legende og kreativ tilgang til læring. Det kan dog konkluderes, at der endnu ikke er fundet ud af om disse indsatser har den fornødne virkning (Bilag 1, interview, d. 01.03.21).

7.2.4 Omverden

Det kan konkluderes, at LEGO Fonden har samme formål som Playful Learning projektet. LEGO Fonden vil gennem den legende tilgang til læring skabe øget motivation og derigennem læring (The LEGO Foundation, 2018). Playful Learning projektet er understøttet af bekendelse for lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (Retsinformation, 2019). Derudover er projektet opbygget om folkeskoleloven (Retsinformation, 2009) og dagtilbudsloven, hvorfor det må konkluderes, at projektet omfatter lovgivningsmæssige aspekter (Retsinformation, 2019 d. 15.08.19). Ved disse bekendtgørelser og love kan det konkluderes, at der ses et øget fokus på læring og læringsmiljøer, samt leg (ibid). Dette kan sættes i perspektiv til Playful Learning projektet og deres mål, nemlig at få integreret den legende tilgang til læring. Playful Learning projektet tager altså højde for, hvilke retningslinjer der er inden for de forskellige love og bekendtgørelser.

7.3 Praksisfællesskaber ved Playful Learning projektet

Dette afsnit har til formål at konkludere, hvilke måder Playful Learning projektet skaber læring og udvikling gennem de opstillede praksisfællesskaber. Afsnittet har også til formål at konkludere, hvilken indvirkning LEGO Fonden og Playful Learning kan have på deltagernes udvikling. Ud fra vores empiriske data kan det konkluderes, at Playful Learning projektet opstiller praksisfællesskaber, hvor der ses mulighed for læring og udvikling (Lave & Wenger, 2003 s. 7). Disse praksisfællesskaber karakteriseres ved, at der ses deltagere med forskellig baggrund, hvorfor de dermed kan bidrage med deres egen erfaring og viden (Nielsen, 2013 s. 177). Det kan dog konkluderes, at ikke alle deltagere i disse praksisfællesskaber oplever at blive hørt og dermed ikke får formidlet deres erfaringer og viden videre til de andre deltagere (Lave & Wenger, 2003 s. 38). Dette vil sige, at ikke alle deltagere har en oplevelse af, at Playful Learning projektet skaber læring og udvikling for dem som undervisere. LEGO Fondens medvirken har betydning for deltagerne i Playful Learning projektet. Projektledelsen ved Playful Learning og LEGO Fonden har overordnede mål, men grundlæggende er det deltagerne i projektet der definerer vejen til målet.

Ved vores interviews opleves det, at en aktør ser Playful Learning projektet som topstyret og konceptualiseret, hvilket aktøren oplever som et svar på den manglende åbenhed for nye inputs (Bilag 3, interview, d. 15.03.21). Det kan konkluderes, at aktøren finder projektet som meget styret fra begyndelse af, hvorfor dette strider imod projektets organisering og strukturelle grundlag. Den lokale ledelse giver hermed udtryk for, at projektet er bottom-up styret, hvilket implicerer at deltagerne har autonomi og de er med til, at definere Playful Learning projektet og hvilke tiltag der sættes i spil (Bilag 6, interview, 19.04.21).

Set i forhold til specialets problemformulering kan det konkluderes, at LEGO Fonden og Playful Learning projektets medvirken opleves som både positivt og negativt i forhold til udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen. Ud fra vores interviews ses en klar opdeling i, at Playful Learning projektets aktører oplever udfordringer omkring deres position i de forskellige praksisfællesskaber i projektet, samt hvilken erfaring og viden de skal bidrage med (Lave & Wenger, 2003 s. 38). På samme vis kan det konkluderes, at ambassadørerne oplever projektet som positivt og dermed har en forståelse af, hvilken rolle de har i praksisfællesskaberne. Dette giver ambassadørerne en større mulighed for, at formidle deres viden og erfaringer videre. Det kan dog forklares med, at ambassadørerne har været med fra start i projektet og aktørerne er blevet koblet på et år efter. Det kan hermed også konkluderes, at relationerne og samspillet er blevet forstærket ved de undervisere som deltager i Playful Learning projektet.

En ambassadør udtrykker nemlig at 'siloerne' er brudt ned uddannelserne imellem. Dette betyder, at uddannelserne taler sammen på tværs og der ses en øget nysgerrighed inden for hinandens fagligheder (Bilag 2, interview, d. 03.03.21). Det konkluderes, at Playful Learning projektets deltagere kan skabe praksisfællesskaber, hvor det muliggør vidensdeling og erfaringsudveksling, men det skaber også en indsigt i hinandens fagligheder (Lave & Wenger, 2003 s. 38).

7.4 Meningsskabelse for deltagerne ved Playful Learning projektet

Dette afsnit har sit omdrejningspunkt inden for meningsskabelse. Der tages udgangspunkt i hvilke metoder, der benyttes af Playful Learning projektets ambassadører og aktører for, at de kan skabe en forståelse og mening.

Ifølge Karl Weicks meningsskabelsesteori kan det konkluderes, at Playful Learning projektet skaber mening ud fra sociale processer, hvilket ses i forbindelse med møder, dialoger, vidensdeling og sparring i samspil med andre (Hammer & Høpner, 2014 s. 94). I disse sociale processer opleves der ikke meningsskabelse for alle, da nogle deltagere i projektet ser brudflader blive skabt. De er med til, at give udfordringer i forhold til de forskellige meninger og holdninger, der ses ved Playful Learning projektet og dets centrale begreber og formål (ibid). Andre deltagere har en oplevelse af, at der skabes relationer på tværs af professionshøjskoler for dermed, at kunne skabe en mening i fællesskab med øvrige deltagere i projektet. Det kan konkluderes, at der er forskellige oplevelser af, om der skabes mening i de sociale processer. I forhold til at skabe mening ud fra ens identitet, kan det konkluderes at Playful Learning projektets deltagere indbringer deres egen identitet i projektet. Derigennem skaber de en tilknytning til den omverden, som de tager del i (Hammer & Høpner, 2014 s. 97). Dog må det konkluderes, at nogle deltagere ved Playful Learning projektet ikke oplever en ændring ved undervisningstilgangen, da disse deltagere ikke kan finde sammenhæng mellem deres egen identitet og den omverden, altså Playful Learning, de befinder sig i (Ibid). Det kan også konkluderes, at deltagerne i Playful Learning projektet skaber mening retrospektivt, da de giver udtryk for, at de fortolker og skaber mening efter de har oplevet og sanset (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Dette ses blandt andet ved en aktør, som finder det svært at skabe mening i starten af projektet, grundet at der ikke opleves en klar definition på leg. Her har aktøren løbende forsøgt, at skabe mening ved at lave et tilbageblik på det, der er oplevet tidligere i projektet og kan dermed nu kan begynde at skabe mening (Ibid). Dette henviser herved til Karl Weicks udlægning af, at meningsskabelse sker retrospektivt, hvor meningen først skabes efter handlingen har fundet sted (Ibid). Playful Learning er et projekt, hvor handlingen endnu ikke er afsluttet. Der konkluderes, at dette kan skabe en vis forvirring i henhold til forståelsen og selve meningsskabelsen ved Playful Learning projektet (Ibid).

Det kan på samme vis konkluderes, at Playful Learning er en evaluerende proces, hvilket kan sættes i perspektiv til Karl Weicks karakteristika omhandlende meningsskabelse som en kontinuerlig proces (Hammer & Høpner, 2014 s. 106). Deltagerne giver udtryk for, at de finder det positivt, at de gennem Playful Learning projektet kan drage nytte af de andre deltagers erfaringer, hvorfor dette kan skabe mening løbende. Det kan konkluderes at deltagerne løbende stopper op og skaber overblik og mening over projektet (ibid).

7.5 Opsamling

Som tidligere beskrevet ses omdrejningspunktet, at belyse hvilke måder Playful Learning projektet og LEGO Fondens medvirken kan påvirke udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen. Ved udarbejdelsen af Harold Jack Leavitts, udvidede Leavitt model kan det konkluderes, at der opleves en uoverensstemmelse ved Playful Learning projektets deltagere i forhold til organisering og struktur af projektet (Nielsen & Ry, 2014 s. 16). Dette ses på baggrund af vores empiriske data, hvor nogle deltagere udtrykker, at formidlingen af projektet har været mangelfuld og der ikke har været en klar retningslinje i henhold til projektets mål og definition af de centrale begreber. Jævnfør specialets empiriske undersøgelse kan det konkluderes, at Playful Learning projektet og LEGO Fonden i en vis grad medvirker til en udvikling af pædagog- og læreruddannelsen. Dette konkluderes på baggrund af, at deltagerne ved projektet har en autonomi, som muliggør at de kan tage del i denne udvikling af uddannelserne. Dermed kan det konkluderes, at der skabes praksisfællesskaber i projektet, hvor det muliggør at projektets deltagere kan udvikle nogle tiltag i samarbejde med andre på tværs af uddannelserne, hvor de med gensidig engagement kan nedbryde de mulige siloer, der kan opstå i samarbejdet mellem uddannelserne (Wenger, 2004 s. 91). Yderligere kan det konkluderes, at Playful Learning projektets deltagere skaber mening og forståelse gennem forskellige metoder, såsom sociale og kontinuerlige processer, identitet, samt retrospektivt (Hammer & Høpner, 2014 s. 100). Deltagerne har en oplevelse af, at deres identitet og karakteristika anvendes i de respektive praksisfællesskaber og i selve Playful Learning projektet, hvorfor det ses gennem erfaringsudveksling og vidensdeling, hvor de inddrager aspekter fra deres egen persona og undervisning (Nielsen, 2013 s. 177).

8.0 Perspektivering

Dette kapitel har til formål at belyse nogle væsentlige problematikker, som ses relevante i undersøgelsen af Playful Learning projektet og det organisatoriske perspektiv. Disse problemstillinger ses på baggrund af specialets empiriske fund, hvorfor disse omhandler den manglende inddragelse af de studerende pædagog- og læreruddannelsen i Playful Learning projektet. Samtidig har dette speciale kun haft underviserne og den lokale ledelse som udgangspunkt i det indsamlede empiri, hvilket kan ses som mangelfuld, da de studerende også betragtes som deltagere ved projektet. Vi vil i den forbindelse drage perspektiver til, hvilken betydning de studerende har for udviklingen af pædagog- og læreruddannelsen, eftersom de også betragtes, som værende en del af Playful Learning projektet.

Ved vores 9. semesterprojekt og praksisforløb rettes en særlig opmærksomhed mod definitionen af Playful Learning projektet og hvordan det skal formidles, samt ses fysisk på professionshøjskolerne. En aktør hævder i et interview, at der ses en mangelfuld del i henhold til projektet, hvorfor aktøren udtaler:

> "(...) hvor er det man vil hen og hvad er det for en kultur man gerne vil oparbejde? Er det en kultur hvor vi hver især går ind i vores lokale og laver spændende eksperimenter og går ud igen. Det er en form for didaktisk enhedskultur eller skal det være en strømning hvor man mærker det på Campus ligeså snart man træder ind ad døren, for så er det jo nogle helt andre ting." (Bilag 5, interview, d. 17.03.21)

Problematikken ses ved, at der ikke er en klar formidling i forhold til andre på Campus. Aktøren hævder, at der ses en mangelfuld del ved formidlingen af hvilken kultur man vil oparbejde.

De ovenstående problematikker vil blive belyst til vores mundtlige eksamination. Der vil også inddrages perspektiver fra Mezirows teori om Transformativ læring.

9.0 Litteraturliste

9.1 Bøger

Andersen, P. Ø. & Kampmann J. (2002): *Børns legekultur.* Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København 1996.

Andreasen, K.E., et al. (2017): *At undersøge læring.* Samfundslitteratur

Bakka, J.F. & Fivelsdal, E. (2014): *Organisationsteori - struktur, kultur, processer.* Handelshøjskolens forlag 2014.

Bakka, J.F. & Fivelsdal, E. (2019): *Organisationsteori - struktur, kultur, processer.* DJØF forlag. 7. Udg.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red) (2020): *Kvalitative metoder - en grundbog.* 3. Udg. Hans Reitzels Forlag.

Egholm, L. (2014): *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund.* Hans Reitzels Forlag. I: Kap 4: *Hermeneutik.* s. 90 - 104

Fontana, A., & Prokos, A. H. (2010): *Interviewet: samtalen som forskningsmetode*. Kap. 1 I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder.* Hans Reitzels Forlag. s. 42

Hammer, S. & Høpner, J. (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse - en introduktion til Weicks univers.* Samfundslitteratur. I: Del 2: *Meningsskabelse.* s. 87-149

Hasse, K. (2020): *Feltarbejde.* Kap. 2 I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). (2020).: *Kvalitative Metoder.* Hans Reitzels Forlag s. 65 - 95

Harboe, T. (2013). *Metode og projektskrivning: en introduktion.* (2. udgave, 1. oplag). Samfundslitteratur.

Ingemann, J.H. (2017): *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning.* Samfundslitteratur.

Jacobsen, B. et al. (2020): *Fænomenologi.* Kap. 12 I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red) (2020): *Kvalitative metoder - en grundbog.* 3. Udg. Hans Reitzels Forlag. s. 281 - 308

Jørgensen, P.S. et al. (2020).: *Specielt om Specialer - en aktivitetsbog*. 4. Udg. Samfundslitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster.* 1. udg. 9. opl. Hans Reitzels Forlag.

Leavitt, H. J. (1965): *Applied organizational change in industry.* I: March, J.G. (ed.): Handbook of organizations. Chicago.

Nielsen, K. (2013): *Læring i et situeret perspektiv*. I: Qvortrup, A. og Wiberg, M. (Red.) (2013): *Læringsteori og didaktik.* Kap. 7. s. 173-189. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Ry J.C, & Ry, M. (2014): *Anderledes tanker om Leavitt - En klassiker i ny belysning*. 1. udg. 4. opl. Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.

Oettingen, A.V. & Ankerstjerne, T. (red) (2021): *Pissedårlig pædagogik.* Hans Reitzels forlag.

Olsen, P. B. & Pedersen, K. (2004): *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog.* 3. udg. København. Roskilde Universitets Forlag.

Resnick, M. (2019): *Kreativ tænkning - "Lifelong Kindergarten" som tilgang i skole og uddannelsen.* 1. udg. Klim Forlag.

Saltofte, M. (2016): *Pædagogisk antropologi - et overblik.* Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, A. & Wiberg, M. (2015): *Læringsteori og didaktik.* Hans Reitzels forlag

Wenger, E. (2003): *Læring. Fra >Communities of Practice<*. Kap. 3. I: Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster.* 1. udg. 9. opl. Hans Reitzels Forlag. s. 156 - 181

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet. (1. udgave, 7. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

9.2 Internetsider

American Psychological Association. (April, 2021). *APA Style*. Lokaliseret d. 10.05.2021 på: apastyle.apa.org/

Børne- og undervisningsministeriet (24.06.2009): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.* Retsinformation.dk. Lokaliseret d. 20.04.21 på: www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/593

Børne- og undervisningsministeriet (15.08.2019): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven).* Retsinformation.dk. Lokaliseret d. 20.04.21 på: www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/824

Hasse, Kirsten (2019): *Vis det, gør det, byg uddannelse på det.* I: Gladsaxe Kommune (2019): "Teknologiforståelse i Gladsaxe 1 (Marts 2019)". s. 4-9. Lokaliseret d. 15.02.2021 på: gladsaxe.dk/fremtidens-skole/hvad-goer-vi/temahaefter-om-fremtidens-skole

Playful Learning (Februar 2019): *Organisationsdiagram.* Playful-learning.dk Lokaliseret d. 04.05.21 på: playful-learning.dk/wp-content/uploads/2019/03/Organisationsdiagram.pdf

Playful Learning (2019): *Forskningsudvidelse.* Playful-learning.dk. Lokaliseret d. 18.04.21 på: playful-learning.dk/om-playful-learning/forskningsudvidelse/

Playful Learning (2019): *Nyheder.* Playful-learning.dk Lokaliseret d. 20.02.21 på: playful-learning.dk/nyheder/

Playful Learning (2019): *LEGO Fonden og professionshøjskolerne vil forske i leg i undervisning.* Playful-learning.dk. Lokaliseret d. 10.03.21 på: playful-learning.dk/programaktiviteter/LEGOFonden-og-professionshoejskolerne-vil-forske-i-leg-i-undervisning/

Playful Learning (2019). *Leg er vigtig og værdifuld*. Playful-learning.dk. Lokaliseret d. 28.02.2021 på: playful-learning.dk/om-playful-learning/.

Playful Learning (2019). *Programledelse og sekretariat.* Playful-learning.dk. Lokaliseret d. 19.03.2021 på: playful-learning.dk/om-playful-learning/programledelse-og-sekretariat/

Playful Learning (2019). *Playbook 1.* Playful-learning.dk Lokaliseret d. 09.03.2021 på: playful-learning.dk/programaktiviteter/udgivelse-af-playbook-1/

Playful Learning (2020). *Et nationalt udviklingsprogram.* Playful-Learning.dk. Lokaliseret d. 22.05.21 på playful-learning.dk/

Siegumfeldt, P. (31. Marts 2020): *Lego lægger millioner i professionshøjskoler: Kan forandre uddannelserne for altid.* Akademikerbladet.dk. Lokaliseret d. 15.02.2021 på: www.akademikerbladet.dk/aktuelt/2020/marts/lego-donation-kan-forandre-velfaerdsuddannelserne-for-altid

The LEGO Foundation (2018): *How we work.* Legofoundation.com. Lokaliseret d. 20.04.21 på: www.legofoundation.com/en/about-us/how-we-work/

Uddannelses- og Forskningsministeriet (10.12.2019): *Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser.* Retsinformation.dk. Lokaliseret d. 20.04.21 på: www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1343

Weekendavisen (2020). *Farlig leg*. Weekendavisen.dk. Lokaliseret d. 15.02.2020 på: www.weekendavisen.dk/2020-23/samfund/farlig-leg-0.

9.3 Tidsskrift

Pedersen, M. & Nielsen, K. (2009): *Læring, konflikter og arbejdsdeling - en udvidelse af den socialt situeret læringsforståelse*. Psyke og Logos, 30 (2), s. 652-671.