

At skabe meningsfuld legende undervisning – en bevægelsesfilosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen

Ole Lund

VIA University College, Danmark

Contact corresponding author: ollu@via.dk

Lars Dahl Pedersen

DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse og VIA University College, Danmark

Mikkel Snorre Wilms Boysen

University College Absalon, Danmark

Helle Marie Skovbjerg

Designskolen Kolding, Danmark

ABSTRACT

Based on a design experiment with playful approaches to teaching in social education, the article investigates teachers' and students' intercorporeal exchanges and the significance this has for how students experience teaching situations designed to be playful. The article provides examples and analyses of how these exchanges may either promote or prevent teaching situations from becoming meaningful and playful. The article emphasizes the importance of developing didactic and pedagogical approaches that take the intercorporeal dimensions of playful teaching into account. Moreover, it suggests that practicing patience in a concrete physical way might be a promising pedagogical approach.

Keywords: *playful teaching, higher education, participatory sense-making, embodied meaning-making, resonance*

Manuscript received: 23.05.2022. Manuscript accepted: 10.04.2023.

©2023 Ole Lund, Lars Dahl Pedersen, Mikkel Snorre Wilms Boysen & Helle Marie Skovbjerg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W. & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning – en bevægelsesfilosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), 197–213. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3935>

Indledning

Der bliver i disse år rettet øget opmærksomhed mod legende tilgange til undervisning indenfor videregående uddannelse. En generel antagelse er, at sådanne tilgange vil kunne gavne studerendes engagement og læring (Boysen et al., 2022; Jørgensen et al., 2022; Jensen et al., 2022; Whitton & Moseley, 2019; Whitton, 2018; Whitton & Langan, 2019).

Legende tilgange til undervisning karakteriseres ofte ved, at man er optaget af undervisningens iboende drivkræfter og i mindre grad af ydre motiver, f.eks. lærings- og kompetencemål. Man kan dermed se disse som et modtræk til den effektivisering samt de øgede krav til performativitet, som uddannelsesverden bærer præg af (Ball, 2015). I legende tilgange har man ofte fokus på at skabe trygge rammer (f.eks. 'magiske cirkler') for de studerende, som kan understøtte deres lyst til at undersøge, eksperimentere og risikere sig selv i omgangen med undervisningsstoffet (Nørgaard et al., 2017).

Det er dog ikke altid umiddelbart meningsfuldt for de studerende, hvorfor legende tilgange hører hjemme i undervisningen. Selv ikke på pædagoguddannelsen, hvor studerende ellers uddanner sig til at være sammen med dem, for hvem legen betyder allermest, nemlig børn (Pedersen, 2023). En mulig grund er, at studerende og underviseres forestillinger om leg strider mod de normer for ansvarlig og produktiv adfærd, som ofte forbindes med voksenlivet (Deterding, 2018). En anden mulig grund er, at performativitetstænkningen er blevet en så iboende del af uddannelsesverdenen på både et ideologisk og praktisk niveau (Jensen et al., 2022), at det i mange tilfælde kan synes svært og virke meningsløst at koble leg med undervisning (Pedersen, 2023).

Formålet med denne artikel er at bidrage til diskussionen om, hvordan legende tilgange til undervisning kan opleves meningsfuldt af studerende på pædagoguddannelsen.

Vi forstår leg og mening som noget, man først og fremmest praktiserer og skaber i konkret fysisk og sanselig *interaktion* med verden (Di Paolo et al., 2010). Det er altså ikke udelukkende noget, man tænker eller reflekterer sig til uafhængigt af kroppen og verden, eller noget, som udelukkende beror på den enkeltes handle- og forestillingskraft (Brinkmann, 2021; Gadamer, 2007). Vores forståelse af meningsfuldhed kan relateres til Rosas begreb 'resonans' (Rosa 2019; Brinkmann, 2021). Ifølge det begreb giver det mennesker mening i livet at opleve, at verden vibrerer i én. Det er kendetegnet ved, at man bliver bevæget og draget af verden samtidig med, at man oplever selvvirksomhed og mulighed for at være med til at bestemme over det, som bevæger én. Meningsfuldhed i form af resonans opstår således i en gensidig (og i høj grad fysisk og praktisk) udveksling mellem den enkelte og verden. Omvendt kan oplevelser af meningsløshed relateres til en verdensrelation, som er overvejende ensidig, og dermed "relationsløs" (Rosa, 2019, s. 178-179). Det er f.eks. tilfældet, når den studerende oplever, at undervisningen er intetsigende, fordi den er størknet i faste handlemønstre og ensidigt styret mod forudbestemte videns- og færdighedsmål, eller når den studerende selv "overbestemmer" (De Jaegher, 2021) undervisningen, dvs. tilgår den på

en fikserende og behersket måde, hvor man ikke er åben for at blive ansporet, henført eller bevæget af den.

Med denne artikel ønsker vi at undersøge, hvordan konkrete fysiske og sanselige interaktioner i undervisningsrummet kan understøtte eller forstyrre de studerendes oplevelse af meningsfuldhed. Vi vælger at tage afsæt i denne form for interaktion, fordi der med legende tilgange til undervisning ofte lægges vægt på, at de studerende kommer op af stolen og bevæger sig som et modsvar til den almindelige stillesiddende undervisning. Vi gør det også, fordi den kropslige dimension ofte forbliver overset i forståelsen af, hvad der gør undervisningen meningsfuld, samt fordi vi – som allerede nævnt – er inspireret af teorier, der forsøger at forstå de førsproglige, førrefleksive og interkropslige lag i meningsskabelse og meningsfuldhed.

Med artiklen foreslår vi, at der kan arbejdes med meningen i undervisning på en konkret fysisk måde, og at dette er særlig vigtigt i forbindelse med legende tilgange til undervisning. Mere konkret handler det om, at man som underviser løbende er opmærksom på og nænsomt påvirker den dynamiske og ikke-sproglige dialog, som hele tiden er i gang mellem undervisningens kroppe. Vi foreslår således, at det at praktisere tålmodighed i konkret fysisk forstand er en væsentlig forudsætning for at gøre undervisningen meningsfuld.

Vores undersøgelse tager afsæt i et ud af en række designeksperimenter, der foregår i et igangværende forskningsprojekt om legende tilgange til undervisning på lærer- og pædagoguddannelserne i Danmark. I denne artikel undersøger vi udvalgte empiriske eksempler fra dette specifikke eksperiment i forhold til teoretiske indkredsninger af leg, mening og meningsfuldhed.

Indledningsvis vil vi udlægge undersøgelsens forskningskontekst og metode. Dernæst udfoldes artiklens teoretiske perspektiv på leg og meningsskabelse, og endelig præsenterer vi analyser af tre empiriske eksempler og slutter af med diskussion og konklusion.

Forskningskontekst og metode

Artiklen tager afsæt i et designeksperiment udført i forbindelse med forskningsprojektet Playful Learning Research Extension.¹

Dette projekts overordnede metodiske tilgang er design-based research (DBR) (Barab & Squire, 2004; Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019), som handler om at indgå i et nært samarbejde med praksisfeltet og igennem iterative cirkler med design, afprøvning, evaluering og redesign af pædagogiske/didaktiske indsatser udvikle

1 Forskningsprojektet involverer forskere fra Danmarks seks professionshøjskoler, samt danske og udenlandske universiteter. Formålet med forskningsprojektet er at udvikle et sprog for leg i uddannelse og udvide forskningsfeltet for leg. Projektet tager udgangspunkt i designbaserede undersøgelser af, hvordan legende og eksperimenterende tilgange til læring kan understøtte uddannelsen af kommende pædagoger og lærere (<https://playful-learning.dk/>).

praksisrelevant viden i dette tilfælde om legende tilgange til undervisningen på pædagoguddannelserne.

Det specifikke designeksperiment foregår henover 14 undervisningslektioner á 45 minutters varighed på specialiseringsmodulet 'bevægelse og sundhedsfremme' på pædagoguddannelsen, VIA University College. Første iteration fandt sted i juni 2021 og bestod af to lektioner. Her deltog 27 studerende (6 mænd og 21 kvinder, i alderen 20-35 år). Den anden iteration foregik hen over to sammenhængende dage i september 2021. Den første dag deltog 8 studerende og den næste dag 11 (hvoraf 8 var gengangere). Alle var kvindelige studerende i alderen 20-35 år. I begge tilfælde foregik eksperimentet i forlængelse af forelæsninger i kropsfænomenologi. De overordnede designprincipper for eksperimentet var at gøre fænomenologiske indsigter konkrete og mærkbare for de studerende, sætte fokus på de studerendes kapacitet til at bruge leg og krop på en professionel måde i deres praksis samt give dem mulighed for at øve sig i at være i et legende, uforudsigeligt og spontant rum. Eksperimentet skulle således sætte fokus på den del af pædagogisk faglighed, som handler om at kunne gøre, handle og sætte ting i gang (Togsverd & Aabro, 2021, s. 169) med fysisk fremtoning og bevægelse (Lund, 2017; 2020). Designeksperimentet blev gennemført af forfatter 1 og 2. Forfatter 2 deltog mest aktivt som igangsætter af bevægelsesaktiviteter og ind imellem også deltager, mens forfatter 1 indtog en mere observerende rolle, men deltog aktivt i fælles refleksioner.

Det har selvfølgelig betydning for empiri og analyse, at vi på én og samme tid påtog os rollerne som undervisere og forskere. Ud fra hensyn til både forskningskvalitet og etik har vi gennem hele processen bestræbt os på at balancere denne dobbeltrolle ved at gå tøvende til værks, hvilket kan forstås som en etisk forpligtelse til ikke at vide sig for sikker (Kofoed & Staunæs, 2015). Vores tøven førte f.eks. til, at vi i eksperimentet ikke hurtigt forsøgte at løse opståede problemer, men lod dem være for at lade dem "tale". Vi forsøgte også løbende at lade deltagerne komme til orde i forbindelse med fælles refleksioner, men også ved at være lydhøre overfor hvad de studerendes konkrete fysiske deltagelse i undervisningen udtrykte. I analysearbejdet har vi ligeledes arbejdet med flere forskellige tolkninger og vores egne forforståelser. F.eks. har forfatter 2 en dansebaggrund og dermed en selvfølghed i forhold til at udtrykke sig med ekspressive og improviserende bevægelser. På den anden side gør denne baggrund det også muligt at opdage aspekter i undervisningen, som nok ellers ville være gået under radaren (Legrand & Ravn, 2009, s. 396). Endelig har vores tilgang i både dataindsamling og analyse været drevet af et etisk princip om "beneficence" (Ylipulli & Luusua, 2019, s. 3), dvs. at vores resultater skal være til gavn for deltagerne og feltet.

De gentagne fælles refleksioner med de studerende kan beskrives som uformelle fokusgruppeinterviews. Interviewene blev gennemført uden interviewguide, og hensigten var at give de studerende mulighed for at ytre sig umiddelbart om de aktiviteter, som de lige havde været en del af, samt indgå i fælles refleksioner herom (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170). Disse samtaler optog vi. Derudover genererede vi empiri i form af videooptagelser samt feltnoter skrevet under og efter selve observationerne

samt i gennemgangen af lyd- og billedmateriale. Samlet genererede vi ca. 3½ timers videomateriale og 71 siders feltbeskrivelser. Vi brugte onlineplatformen IRIS Connect til at opbevare og inddele videomaterialet. Al empiri er genereret og opbevaret i forhold til gældende GDPR-regler.

Vi valgte at undersøge legende tilgange til undervisning i forbindelse med bevægelsesundervisning på pædagoguddannelsen, idet vi forventede, at denne specifikke praksis kunne fungere som en slags critical case. Flyvbjerg definerer en 'critical case' som en case, der har "strategic importance in relation to the general problem" (Flyvbjerg, 2006, s. 14), eksempelvis ved at kunne bekræfte eller afkræfte bestemte hypoteser. I vores undersøgelse antog vi, at bevægelsesundervisningen ville give rige muligheder for at undersøge eksempler på, hvad der sker, når studerende skaber mening i undervisningen med udgangspunkt i tydelige fysiske bevægelseshandlinger. Samtidig antog vi, at studerende i denne kontekst til en vis grad ville forvente og være indstillet på sådanne fysiske aktiviteter. Casen fungerer som kritisk case i den forstand, at de problemer og udfordringer den peger på i forhold til legende tilgange til undervisning, kunne tænkes at være mindst lige så fremherskende i andre undervisningssammenhænge, hvor studerende i mindre grad forventer at skulle interagere med bevægelse og ekspressive udtryk. Således forventes casen at kunne generere indsigter om legende tilgange til undervisning mere generelt betragtet.

Vores analysestrategi er overordnet inspireret af eksemplarisk metode (Hansen & Ingemann, 2016) og har handlet om at bruge eksempler som undersøgelsesgrundlag og erkendelsesform. Vi har således brugt empiriske eksempler aktivt til at fremanalysere erkendelse om det almene ud fra det specifikke og ikke blot passivt som evt. illustration af resultater udledt på anden vis. Vi antog, at enkeltstående situationer i sig må rumme "den samfundsmæssige helhed af liv" (Hansen & Ingemann, 2016, s. 19), hvorfor vi læste feltnoterne, lyttede til interviewoptagelserne og gennemså videomaterialet med henblik på at skabe almene overvejelser og erkendelser om legende tilgange til undervisning i en videregående uddannelseskontekst. Via 'sociologisk fantasi' (Hansen & Ingemann, 2016, s. 15) samt 'teoretisk læsning' (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261-266) forsøgte vi at udlede og fremskrive underforståede og sanseligt baserede meningsskabelsesprocesser, som de enkeltstående situationer synes at være betinget af. På denne måde samlede vi en række interessante eksempler, som i denne proces blev transskriberet. De empiriske uddrag i artiklen er udvalgt på baggrund af deres eksemplariske eksemplificering af, hvordan legende tilgange til undervisning kan føre til enten oplevelser af meningsløshed eller meningsfuldhed. De er også udvalgt, fordi de eksemplificerer et kondenseret udtryk af 'karakteristiske stile' og 'normer' (Keller, 2016, s. 114), som gang på gang viser sig i materialet, fx. de studerendes næsten naturlige trang til at lægge en vis afstand mellem sig selv og underviseren/undervisningen. Eksemplerne er også udvalgt, fordi de peger på dybt indlejrede dilemmaer og paradokser, som måske kan være med til at vise nye lag og dimensioner i, hvordan man kan understøtte, at legende tilgange til undervisning opleves som en meningsfuld praksis.

I det følgende indkredser vi teoretisk begreberne leg og mening, som sammen med førnævnte forståelse af meningsfuldhed har været retningsgivende for analysen af vores eksempler. Disse begreber har i analysen været brugt til at få øje på, hvordan ikke-sproglige, fysiske og sanselige udvekslinger mellem deltagernes kroppe muliggør eller begrænser, at undervisningen udvikler sig i en legende og meningsfuld retning.

Leg

I vores definition af begrebet leg lægger vi vægt på, at leg ifølge Gadamer (2007) ikke skal forstås med udgangspunkt i den legendes frie subjektivitet og dennes frie bestemmelse, men med udgangspunkt i legens eget væsen (Gadamer, 2007, s. 102), eller hvad vi tolker som legens selvbevægelse eller selvbestemmelse. Et overordnet kendetegn ved det legende er nemlig, at legen er noget, man bliver leget af. Legens pirring består i, at legen på en måde bliver herre over og bevæger den legende (Gadamer, 2007, s. 106). Under leg pålægger man sig frivilligt nogle konkrete opgaver, men samtidig løber man risikoen for, at man ikke lykkes, og at man bliver overrumplet eller udspillet af den. Det er med til at holde den deltagende tryllebundet af aktiviteten og gøre den meningsfuld at deltage i.

Fink (2016; Halak 2016a; 2016b) foreslår, at man i det legende læner sig ind i en verden, hvis mening ikke er fuldstændig eller færdig. Det er en verden, der adskiller sig fra den faktiske virkelighed, som vi til daglig færdes i. I den faktiske virkelighed går vi ofte til verden, som var den færdigtænkt og forudbestemt (Rosa, 2021). Den øgede effektivisering, rationalisering og målstyring af uddannelserne kan ses som et udtryk herfor. I det legende derimod lader vi det faktiske gennemtrænge af det ikke-faktiske, og dermed opstår der mulighed for, at vores verden kan gøres til mere, end hvad vi rent faktisk går og tror, den er (Fink, 2016, s. 207). Det legende bliver netop meningsfuldt af, at man kan opleve sig friskt fra hverdagens fikseringer og den anstrengelse (Gadamer, 2007, s. 104; 107), som kan ligge i at føle sig dikteret af f.eks. nøje tilrettede undervisningsforløb og læringsmål.

I forhold til en forståelse af legende tilgange til undervisning understreger ovennævnte betydningen af at arbejde med undervisningens selvbevægelse og selvbestemmelse, og at undervisningen ikke kommer til at virke alt for færdig og forudbestemt.

Mening

I vores definition af begrebet mening lægger vi vægt på, at meningsskabelse ikke blot er et refleksivt anliggende, men at mening (og dermed meningsfuldhed) først og fremmest er noget, vi gør i vores fysiske og sanselige dialog med verden (Di Paolo et al., 2010). Således afhænger oplevelsen af mening også af den dialog, som foregår, når vi kropsligt forholder os til og toner frem for hinanden:

[w]e are implicated in our actions by the way others and we ourselves act on each other and things. Thus, "[o]thers' actions never simply 'let us be' or leave us free to be who we are. Others' actions always situate and

determine us" [Maclaren, 2002, p. 196]. And we do the same to others.
(De Jaegher, 2021, s. 13)

Med begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher, 2021; De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009) peges der på, at mennesker er indblandet og sammenfiltret i hinandens menings-skabelse på en grundlæggende fysisk og sanselig måde. Det sker, fordi vi ikke bare oplever hinandens kroppe som blot og bar fysik, men umiddelbart mærker, at de bærer intentioner, følelser, stemninger osv. Det betyder, at andres måde at være krop på tager plads i vores krop og trænger ind i vores måder at skabe mening på. Den enkeltes menings-skabelse er således aldrig helt selvbestemt, men heller ikke helt bestemt af andre. Den er et resultat af parternes dynamiske og mellemkropslige dialog (De Jaegher, 2021, s. 13). Hvor meget man selv og andre bestemmer i skabelsen af mening afhænger af, hvordan man konkret fysisk og sanseligt forholder sig til de andre og deres handlinger.

Møder man andre på en ufølsom eller maskinel måde, vil menings-skabelsen være ret ensidigt bestemt og dermed 'overbestemt' enten af én selv eller den anden og blot justeret af en overfladisk eller endimensional sansning af hhv. den anden eller én selv (De Jaegher & Di Paolo, 2007, s. 498). F.eks. når man presser egne bestemmelser igennem uden megen lydhørhed og resonans overfor andre, eller når man blindt styres af sociale eller kulturelle normer og strukturer med et minimum af selvbestemmelse.

Under interaktionsformer med gensidig lydhørhed og resonans kan det være svært at sige, hvem der bestemmer hvad, og hvem, der frembringer hvilken handling, følelse eller mening. Det kan opleves, som om interaktionsprocessen opnår en midlertidig form for selvbestemmelse (Fuchs & De Jaegher, 2009, s. 476), eller – i tilfældet leg – at interaktionen leger med én og er medbestemmende for den mening, der skabes. Denne form for interaktion kan ikke forudbestemmes eller kontrolleres en gang for alle. Den er afhængig af, at parterne løbende balancerer den måde, de bestemmer over menings-kabelsesprocessen på – lige præcis den rette dosis bestemmelse, der i dette øjeblik får både én selv og den anden til at føle medbestemmelse (De Jaegher, 2021).

I forhold til en forståelse af legende tilgange til undervisning viser ovenstående, at måden, hvorledes undervisere og studerende relaterer til hinanden i deres direkte kropslige møde, er afgørende for, hvordan de oplever undervisningens mening samt deres muligheder for at blive draget eller leget af undervisningen.

Analyse

I det følgende præsenteres tre uddrag fra undersøgelsens empiriske materiale. Disse vil blive undersøgt ud fra artiklens teoretiske begreber. Hensigten er at skabe indsigt i de studerendes muligheder for at lege med og blive leget af undervisningen på en meningsfuld måde.

Designeksperimentet foregik i en større bevægelsessal, der ligger på anden sal af campus. Salen er belagt med et glatpudset og ensartet trægulv. Det hvidmalede rum er overvejende tomt og delvist oplyst af nogle store vinduer, der vender ud mod en

gård. Overordnet bestod undervisningen i eksperimentet af forskellige bevægelses-ekspressive gruppeaktiviteter, som vekslede mellem at foregå i forskellige bevægelsesplaner, hastigheder etc. Aktiviteterne blev ledsaget af udvalgte musikstykker og blev præsenteret og varetaget af forfatter 2.

De studerende går behersket og overbestemt til værks

Vi observerede, at der især i starten af begge iterationer herskede en udbredt tilbageholdenhed hos de studerende. Flertallet sprang ikke hovedkulds ud i bevægelsesaktiviteterne. I følgende observation, som foregår tidligt i forløbet af anden iteration, introducerer forfatter 2 de studerende til en aktivitet, som lægger op til, at de selv skal finde på måder at bevæge sig sammen på i tre små grupper:

Alle sidder i en rundkreds på gulvet. Forfatter 2 forklarer, at de studerende skal udvikle et bevægelsesmønster, som foregår lavt og tæt på gulvet. Samtidigt udpeger han dette rum ved at trække en linje i luften med hånden. Han giver nogle eksempler på "bevægelseskvaliteter" og "måder at mødes på", som man kan arbejde med, og foreslår, at de studerende aftaler nogle regler, så deres bevægelsesmønstre kan foregå i det uendelige. Han slutter af med at sige, at de studerende kan lave deres bevægelsesmønstre på mange måder. En studerende spørger, hvordan underviseren selv ville gøre det. Forfatter 2 viser kort nogle af de bevægelseskvaliteter, som han tidligere har skrevet op på tavlen. Derefter går han hen og tænder for noget musik. Inddelt i tre grupper begynder de studerende stadig siddende at diskutere måder at løse opgaven på. Efterhånden begynder man i grupperne at afprøve bevægelser med kroppen, f.eks. skubber en studerende sig siddende i en baglæns glidende bevægelse hen ad gulvet og ruller ned på siden. Deltagerne i en anden gruppe lægger sig på maven med hovederne ind mod hinanden og skubber sig lidt frem og tilbage. I den tredje og sidste gruppe begynder to studerende at rulle rundt med hinanden i hænderne. Det er dog kendetegnende, særligt for de to førstnævnte grupper, at disse bevægelser kun foregår kortvarigt. De studerende går hele tiden i stå, sætter sig og taler. Efter cirka 6 min. slukker forfatter 2 musikken og beder de studerende fremvise deres bevægelsesmønstre for hinanden. Forfatter 2 opfordrer de studerende til at gentage deres bevægelsesmønstre flere gange, men opfordringen bliver kun delvist fulgt, og særligt en gruppe skynder sig at blive færdige med deres fremvisning. De viser deres bevægelsesmønster én enkelt gang og slutter af med, at en af deltagerne udbryder: "Det var det!" Hun griner lidt af situationen, imens hun knytter næven i en afmålt triumferende gestus.

Med denne observation lægger vi mærke til, at de studerende instinktivt indleder med at tale sammen og med at udstikke retningslinjer for, hvordan deres bevægelsesmønstre skal se ud. Deres handlinger indikerer en usikkerhed ved at skulle eksperimentere 'lige på', dvs. kaste sig ud i synlige og improviserende bevægelseshandlinger, samt en indforstået logik om, at forudgående gennemtænkning og bestemmelse af

bevægelserne og deres mening er nødvendig. De studerende spejler dermed en tilbøjelighed til at for- og afklare meningen på forhånd, hvilket er en velkendt didaktisk tilgang i uddannelsessystemet generelt, men som vi også delvist ser udtrykt i forfatter 2's måde at introducere dem til aktiviteten på. Vi lægger også mærke til, at deres konkrete afprøvning er relativt kort, og at de fremviser deres bevægelsesmønstre med en tydelig start og slutning. Tilsammen peger det på, at de studerende er ret forudbestemte i deres tilgang til aktiviteten, hvilket hæmmer den betydning, som interaktionsdynamikken i deres fælles bevægelse får for den mening, der skabes, og hæmmer muligheden for, at aktiviteten begynder at lege med dem. Man kan tolke situationen som et eksempel på, at de studerende (ubevidst) overbestemmer egen deltagelse i undervisningen, fordi de er fikseret af og passivt lader sig diktere af bestemte normer for, hvordan undervisning bør foregå. Resultatet er, at de studerende med deres konkrete handlinger modvirker deltagende meningskabelsesprocesser i at opnå så meget momentum, at aktiviteten bliver bevægende, dragende og legende. Måske netop derfor synes de studerende at have mere lyst til at blive færdige med aktiviteten end at opholde sig og fordybe sig i den.

Meningståge

I den efterfølgende refleksion spørger vi til, hvordan de studerende oplevede aktiviteten:

- Forfatter 1: ... bliver det meningsfuldt på den måde, at det [aktiviteten] kommer til at optage jer, eller er det mere sådan en skal-opgave? Nu får vi det gjort – that's it?
- Stud. 1: Skal-opgave! Der er nok en mening med det du [henvendt til forfatter 2] får os til, men jeg kan ikke se nogen mening, ligesom der f.eks. er, når man løber efter en fodbold [...] eller sådan. Så jeg forstår ikke, hvorfor jeg skal gøre det, men jeg gør det, for jeg tænker, at der er en mening med det.
- Int.: Hvori består meningen, når du løber efter en bold?
- Stud. 1: Så er jeg ikke bevidst om min krop, fordi jeg har et mål. Her [i undervisningsaktiviteten] er jeg meget bevidst om min krop: hvordan den bevæger sig, og at andre kigger. Hvis det giver mening?
- Stud. 3: At du fokuserer på bolden i stedet for at fokusere på dine egne bevægelser? Er det sådan lidt det?
- Stud. 1: Ja.

Denne ordveksling er udvalgt, fordi den indeholder en lidt skæv og skurrende forståelse af meningsbegrebet som noget, der knytter sig til bevidstheden om egen kropslighed. Netop det, at empiriske eksempler forekommer skæve og kan ryste vores vante forståelser, er et væsentligt kendetegn ved det, der karakteriseres som gode empiriske eksempler i litteraturen om eksemplarisk metode (Hansen, 2016, s. 93).

Når vi nærstuderer ordvekslingen samt det, der gik forud, lægger vi mærke til, at studerende 1 (som var i den tredje af de små grupper beskrevet ovenfor) giver udtryk for, at hun ikke forstår meningen med aktiviteten til trods for, at hun var en af de studerende, der arbejdede mest med aktiviteten i praksis. I længere tid end de andre grupper lå hun med sin medstuderende i hænderne og rullede rundt på gulvet ud fra et princip om at skiftes til at igangsætte hinandens kroppe i fysisk forbundne bevægelsesmønstre. Det peger på, at hun forstår undervisningens mening som noget, man kan tænke og reflektere sig til, hvilket får hende til at overse eller ikke lægge vægt på, at hun i glimt har været optaget af og moret sig med det konkrete bevægelsesspil med sin medstuderende og dermed den uudtalte meningsskabelse, som lå heri.

Samtidig er det interessant, at hun tilsyneladende deltager i aktiviteten ud fra en umiddelbar forventning om, at underviseren sidder inde med meningen med aktiviteten. Det er denne forventning, som får hende til at deltage, også selvom hun ikke ved, hvad denne mening er. Ovenstående tyder på, at den studerende er vant til at møde undervisere, der udspecificerer meningen med deres undervisning. Det peger også på, at der i undervisningssituationen og mellem de tilstedeværendes kroppe bliver trukket på nogle stærke og svært ufravigelige normative orienteringer (De Jaegher et al., 2016) i forhold til, hvordan meningen med undervisningen forstås, og hos hvem den kan findes.

Interessant nok kontrasterer den studerende aktiviteten med det, hun oplever, når hun deltager i noget for hende mere velkendt og hjemmevant, nemlig boldspil. Hun oplever, at sidstnævnte indebærer at have fokus på bolden og ikke sig selv og sine bevægelser. Vi tolker, at denne oplevelse af forskel måske hænger sammen med, at den studerende har langt flere erfaringer med at indgå i boldspil og her trækker på en større baggrund af praktisk kunnen. Det gør hende i stand til at holde opmærksomheden på bolden, mens hendes bevægelser styres førrefleksivt i henhold til det, hun måske ønsker at gøre med bolden. I undervisningsaktiviteten forholder det sig anderledes. Her føler hun ikke, at hun i samme grad er i stand til at lade sine bevægelser blive bestemt i baggrunden af sin opmærksomhed. Hun er således ikke i stand til at (op)leve og gøre mening ud fra en tavs kropslighed, dvs. bevæge sig uden at overveje hvordan. I stedet for at lade sig optage af den meningsskabelse, der udvikles mellem hendes egne og de andres bevægelser, fører deltagelsen i denne uvante situation til, at hun føler sig tvunget til at overbestemme og kontrollere sine egne bevægelser på en overdrevent selvbevidst måde. Hun understreger, at det især skyldes, at hendes bevægelser står åbenlyst til skue for de andres potentielt vurderende blikke. At opleve denne form for selvbevidsthed er kendt for at kunne underminere den enkeltes fornemmelse af selvbestemmelse, idet man i høj grad tvinges til at lade sig styre af, hvad man forventer, at de andre ser og tænker om én, og som resultat heraf holder sig selv tilbage (Leder, 1990, s. 93). Vi finder det interessant, at denne studerende kobler ovennævnte med oplevelsen af, at meningen med undervisningen er uklar, og tolker det som en understregning af, at praktisk kunnen og evnen til at reagere umiddelbart og adækvat

på undervisningsaktivitetens konkrete bevægelsesopgaver er afgørende for, om den bliver legende og oplevet som meningsfuld.

Figur-legen bliver levende og legende

Med det næste uddrag præsenterer vi et eksempel på en af de situationer i designeksperimentet, hvor gensidig lydhørhed og resonans syntes at komme til at optage de studerende under deres interaktioner, og hvor undervisningen får et legende tilsnit.

På et tidspunkt beder forfatter 2 de studerende (herunder forfatter 1, der her observerer ved at deltage aktivt) gå rundt på gulvet i bevægelsessalen. Forfatter 2 beder de studerende forestille sig, at gulvet er en tømmerflåde, hvor det gælder om at fordele sig ligeligt, så tømmerflåden ikke kæntrer. Sådan fortsætter han med at udstikke sproglige retningslinjer til de studerende, mens alle går rundt i rummet. Til sidst i aktiviteten beder han de studerende om at forme en ligesidet firkant med tre personer i lokalet, og han beder de studerende om stå stille, når de oplever, at firkanten er formet:

Bevægelserne i rummet ændrer karakter fra, at vi har slentret tilfældigt rundt mellem hinanden til, at folk begynder at lave mere pludselige rykkende eller løbende bevægelser i forsøget på at justere deres position i forhold de tre andre i firkanten. Men da 'firkanterne' er flettet ind i hinanden på kryds og tværs betyder et ryk et sted i rummet en kædereaktion af umiddelbare justeringer i resten af rummet. Det fører til spredte grin hos de studerende. Aktiviteten får nærmest karakter af en fangeleg, hvor det gælder om at indfange de tre andre personer (som i udgangspunktet er uvidende om, at de er en del af ens firkant) i sin figur. Det er derfor svært at blive enige om, hvornår man skal stoppe med at bevæge sig. Det vækker endnu en gang latter og nødsager nogle til at råbe "STOP!" i det øjeblik, de føler, at deres ligesidede firkant er opnået. Vi når til et punkt, hvor vi næsten står stille, men nye justeringer begynder igen at trække firkanterne skæve, og mange må begynde forfra. Forfatter 2 fornemmer, at det er svært at finde til ro i firkanterne og beder os om at slippe en af personerne og i stedet forsøge at forme en trekant. Imens forfatter 2 forklarer, er vi allerede i gang med at rette os ind. Vi har således fundet ind i et relativt fikseret og stillestående mønster, hvor alle har formet en ligesidet trekant, da han er færdig med at forklare. Studerende 1 står i midten af mønsteret. Hun har lige lavet små justeringer med fødderne men står nu stille. Hun kommer dog til at træde et lille skridt frem på den ene fod, som øjeblikkeligt afføder bevægelser i store dele af det fælles mønster. Hun vælger herefter og tilsyneladende meget bevidst at træde et stort skridt frem. Igen afføder det umiddelbare reaktioner, og alle griner højlydt. Herefter laver hun en nærmest valselignende bevægelse frem og tilbage, og de omkringstående følger med til stor morskab.

Vi lægger mærke til, at de deltagende her indgår i en form for interaktion, hvor det er svært at sige, hvem der igangsætter og bestemmer interaktionens bevægelser. Interaktionsprocessen synes at opnå en form for selvbevægelse og selvbestemmelse, som griber fat i deltagerne og bevæger dem rundt på gulvet. Netop det at opleve, at

man (i den umiddelbare koordination af bevægelser) ikke er i fuld kontrol og gang på gang bliver forstyrret og bremsset i at gøre det, man har tænkt sig at gøre, synes i dette tilfælde at give anledning til morskab. Herudover lægger vi mærke til, at selve interaktionsprocessen optager de deltagende og bliver en naturlig tilskyndelse til aktivt og umiddelbart at genforhandle deres bevægelser, så de kommer tættest muligt på at have formet en firkant. Det tyder således ikke på, at de deltagende føler sig dikteret og passivt ført rundt på gulvet.

Til forskel fra situationen, som vi analyserede ovenfor, er de deltagende her så at sige velbevandrede, dvs. alle deltagere *kan* uden videre indgå i aktiviteten. Det muliggør, at de fra første færd kan deltage ud fra en tavs kropslighed. De studerende kan arbejde med bevægelsesmønsteret på samme måde, som studerende 1 giver udtryk for, at hun arbejder med fodbolden. Det betyder dog ikke, at denne figur-leg opleves som en nem opgave. Tværtimod synes den at udfordre deltagerne ved ikke blot at handle om at gå, men om at være i trit med andre og direkte lade sig bestemme af deres omskiftelige gang, samtidig med at man selv forsøger at holde en bestemt distance til dem. Denne bevægelsesopgave løses ikke en gang for alle, men ved løbende vedligeholdelse og genskabelse, hvilket tvinger deltagerne til at inkludere sig i et åbent og resonant forhold til både sig selv, de andre og ikke mindst den levende figur imellem dem.

Figur-legen ser ud til at skabe en situation, hvor de studerende med konkrete og velkendte bevægelser forsøger at skabe en bestemt mening (i form af en velkendt figur). Det kan dog foregå på et ubegrænset antal måder. Måden er ikke nøje forudbestemt, og figuren endvidere svær at færdiggøre. Det synes at skabe en ikke bare gribende, men også legende stemning. At aktiviteten har udviklet sig i en legende retning, bliver tydeligt til sidst, hvor studerende 1 udviser fornemmelse for den indbyrdes bestemmelse og sammenfiltrethed af deltagernes bevægelser, og dette danner afsættet for hendes videre leg med rammerne for aktiviteten.

I det ovenstående har vi på forskellig vis peget på, hvordan studerendes oplevelser af mening i forbindelse med legende tilgange til undervisning afhænger af, hvordan der i det fysiske og sanselige møde mellem undervisningens kroppe udveksles bestemmelse. Vi vil i det følgende diskutere betydningen af at arbejde med denne dimension i forbindelse med planlægning og udførsel af legende tilgange til undervisning samt foreslå tålmodighed som et vigtigt element i dette arbejde.

Diskussion

Med artiklen spørger vi til meningen med legende tilgange til undervisning. Det kan i den forbindelse være relevant at diskutere meningsskabelse på forskellige planer, herunder den mening, der bestemmes gennem sprogliggørelse og rationalisering, og den, der skabes tavst og førrefleksivt i fysiske og sanselige koordineringer mellem levende kroppe (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009). Som vores analyse peger på, forventer eller efterspørger de studerende ofte førstnævnte, f.eks. i form af forklaringer og begrundelser. Undervisere kan føle, at det er nødvendigt at give sådanne forklaringer og begrundelser, særligt når det gælder legende tilgange til

undervisning, idet de ofte bryder med indgroede forventninger til og normer for god og rigtig undervisning. Hvis legende tilgange til undervisning ikke ledsages af forklaringer og begrundelser, er der således en øget risiko for, at de bliver mødt af tilbageholdenhed, uforståenhed og måske endda modstand. Det kan godt være, at legen er et almenmenneskeligt fænomen, som vi alle har erfaringer med, men det betyder langt fra, at alle naturligt forbinder legende tilgange med det at uddanne sig (Jensen et al., 2022; Deterding, 2018).

Vores analyse peger dog på, at alt for nøje (forud)bestemmelser af undervisningen, risikerer at overbestemme og passivisere de studerende snarere end at involvere dem, hvilket er dræbende for, at undervisningen bliver gennemført i en legende atmosfære. Således må man i undervisningen evne at finde den rette balance mellem at (forud)bestemme og lade de studerende og aktiviteten bestemme for sig selv. Det kan forekomme særligt vanskeligt og uoverkommeligt, hvis man primært er af den overbevisning, at mening skabes gennem forudgående forklaringer og begrundelser. En underviser, som primært forsøger at skabe mening på denne vis, risikerer at tone frem som enerådige bestemmer af, hvordan undervisningen skal give mening, og dermed modarbejde, at de studerende opfatter denne mening som deres egen (Frandsen, 2019). Det begrunder, hvorfor arbejdet med undervisningens meningsskabelse bør foregå på indirekte, uklare og anonyme måder (Saeverot, 2013; Frandsen, 2019). Vi foreslår, at det bl.a. kan foregå ved aktivt at skabe plads til det konkret fysiske og sanselige i undervisningen og i undervisningsrummet og hermed også give plads til de studendes sanselige oplevelser og fornemmelser i mødet med dem selv, hinanden, underviseren og undervisningsindholdet. Ved løbende at balancere den måde mening bliver bestemt på i det direkte møde mellem undervisningens kroppe, vil man formentlig kunne understøtte, at de studerende ikke er overdrevent fokuseret på enten underviseren eller sig selv, men snarere fokuseret på det, der foregår *imellem* deltagerne i undervisningen (Pedersen & Lund, 2023). Indeværende undersøgelse foreslår, at det er en forudsætning for, at en given undervisningsaktivitet opleves medrivende, meningsfuld og legende (Rosa, 2019; Gadamer, 2007). I et mere overordnet perspektiv er det med til at understrege betydningen af, at uddannelsessystemet ikke udelukkende orienterer sig mod at tilføre de studerende klar og rationel (overbestemt) mening og viden, f.eks. ved at basere uddannelsen på synlige læreprocesser (Saeverot, 2022). Det er vigtigt at anerkende, at langt mindre synlige 'mellemløbere' ('intermediaries', Saeverot, 2022, s. 9), som skabes i undervisningens konkrete mellemmenneskelige møder, har stor betydning for de studendes virkelyst og erkendelsesprocesser (De Jaegher, 2021). At anerkende det som en væsentlig dimension i videnskabelse synes ikke kun afgørende for, at legende tilgange til undervisning kan få en legitim og meningsfuld plads i uddannelsessystemet. Det er også vigtigt, hvis man på en uddannelse som f.eks. pædagoguddannelsen ønsker at træne de studerende i at danne meningsfulde relationer til de mennesker, som de efter endt uddannelse skal ud at arbejde med.

Som det indtil nu er fremgået, bliver legende tilgange til undervisning nok ikke meningsfulde af, at man betragter og behandler det legende som en aktivitet, man

tager ned fra hylden, og som man igangsætter og får til at ske efter behag (Øksnes, 2012, s. 192). Analysen af det tredje empiriske eksempel viser, at det legende opstår ved, at de studerende indlader sig på en fælles menings-skabelsesproces præget af høj gensidig følsomhed (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009), hvor det konkrete mellemværende i form af imaginære figurer tegnet af de studerendes fælles dynamiske bevægelser, kommer ud af kontrol og begynder at lege med dem (Gadamer, 2007, s. 106). At det legende på den måde er ukontrollerbart behøver ikke betyde, at undervisere eller studerende er helt udenfor indflydelse. Vi foreslår i det følgende, at en vigtig form for indflydelse handler om at praktisere tålmodighed i konkret fysisk forstand. Rosas beskrivelse af pianisten Igor Levit (Rosa, 2022, s. 42-43) kan bruges til at præcisere dette. Ifølge den fortæller Levit, at jo mere han gentager og arbejder med Beethovens Måneskinssonate, desto mindre forstår han af den. Alligevel oplever han at komme i en dybere dialog med sonaten, hvor den begynder at tale til ham med sin egen stemme, hvilket øger hans lyst til at spille den. Det peger på, at man ved at indlade sig på at repetere og øve bestemte aktiviteter over tid øger sandsynligheden for, at man bliver draget af dem. Fuchs og De Jaegher (2009, s. 481) beskriver på lignende vis, hvordan gentagen interaktion med bestemte personer kan udvikle kropsligt indlejret relationel viden, som betyder, at de interagerende får lettere ved at indgå i meningsfulde og legende interaktioner med hinanden. I begge tilfælde vil det dog stadig ikke være garanteret, at det legende og meningsfulde til enhver tid vil indfinde sig. Det understreger, at det at skabe meningsfuld legende undervisning måske bedst beskrives som en 'halvkontrollerbar' proces (Rosa, 2020), som ikke kun forudsætter vilje og handling hos underviseren og de studerende, men også tålmodighed og tøven. Det vil sige, at underviseren og de studerende lader ting ske, der endnu ikke helt giver mening, samt tillader, at meningsfuldheden af og til tager tid om at indfinde sig. Den tålmodige repetition af f.eks. nye, ukendte og endnu meningstågede aktiviteter må forstås og anerkendes som en måde at appellere til, at meningsfuldheden med tiden vil gøre sit indtog, uden at det dog kan garanteres. I denne forstand må meningsfuldheden i forbindelse med legende tilgange til undervisning forstås som noget, der ikke skabes i en håndvendning, men mere grundlæggende som noget, der skabes ved 1) tålmodigt at give tid og plads til, at der kan udvikles praktisk kunnen (i form af indøvede færdigheder, vaner, normer etc.) og 2) ved at praktisere tålmodige omgangsformer, startende i de ikke-sproglige, fysiske og sanselige udvekslinger mellem underviserens og de studerendes kroppe, således at disse præges af "dynamisk-åben spontanitet" (Rosa, 2021, s. 47) snarere end ivrighed efter at forstå og fikserer meningen med det samme.

Sennett (2008) fremhæver tålmodighed som en grundlæggende forudsætning for meningsfuld deltagelse i alle former for arbejde og uddannelse. Han bruger bl.a. formuleringen "midlertidig suspension af ønsket om færdiggørelse" (Sennett, 2008, s. 221), som beskriver, hvordan tålmodighed handler om at have og blive givet plads til at kunne forfølge de muligheder, der uventet byder sig til, når man opholder sig ved en aktivitet over tid, men også om at forlænge den proces, man er en del af og

ikke være optaget af at ville afslutte den. Sennett viser, hvordan dette relaterer til og understøtter det legende i sin undersøgelse af børns glaskugleleg (Sennett, 2002, s. 318–319). Denne undersøgelse viser, at selvom glaskugleleg handler om at vinde de andre børns kugler, så er det ikke udelukkende dette, som driver legen og giver den mening. Det handler også i høj grad om at forsinke endemålet længst muligt, hvilket sker ved komplicering af legens regler: "Acquisition is the reason children play, but not the play itself; the complication of rules children favor instead delays the acquisitive end as long as possible" (Sennett, 2002, s. 318). Det peger på, at tålmodighedens didaktik og pædagogik drejer sig om at installere forsinkelser i undervisningen og udskyde dens færdiggørelse. Det kan – ligesom det er tilfældet i figur-legen – ske ved praktisk-sanseligt at tone undervisningen med lige præcis den rette mængde af udfordringer, vanskeligheder og besvær, der muliggør, at de studerende kan være tilstrækkeligt spontane og åbne for den fælles aktivitet til, at denne bliver selvbevægende og selvbestemmende og begynder at lege med dem. Igen understreges det, at legende tilgange til undervisning ikke nødvendigvis bliver meningsfulde af at blive simplificeret, klarlagt og kontrolleret. Paradoksalt nok synes vejen til det meningsfulde at gå igennem det komplicerede, uklare og ukontrollerbare, eller ved at man går omveje.

Konklusion

Artiklen anskueliggør, hvordan mening (og meningsfuldhed) i forbindelse med legende tilgange til undervisning grundlægges ved den måde, man kropsligt forholder sig til og toner frem for hinanden i den konkrete undervisningssituation. I det overvejende fysiske og sanselige samspil mellem undervisere og de studerendes kroppe udveksles bestemmelser, som har direkte betydning for, hvad der i den givne situation opfattes som meningsfuldt. Denne udveksling af bestemmelse sker relativt selvstændigt og dermed uanfægtet af, hvad der ellers på forhånd er tænkt eller sagt om meningen med undervisningen. Undersøgelsen viser, at de studerende synes at have en tendens til umiddelbart (og måske utilsigtet) at ville overbestemme og have styr på meningen med undervisningen (inden man går ind i den). Det kan formentlig relateres til iboende og fikserede kulturelle logikker om, hvad uddannelse og videnskabelse er og bør være, og om hvem der sidder inde med undervisningens mening. De studerendes overbestemmelse kan også relateres til de ofte uvante fysiske aktiviteter, som de bliver bedt om at udføre i forbindelse med legende tilgange til undervisning. Ind i mellem afstedkommer det en tilstand af overdreven selvbevidsthed og selvkontrol, som besværliggør den åbne og resonante form for meningsskabelse, som vi med denne artikel foreslår som en forudsætning for, at de studerende oplever undervisningen som meningsfuld. Vi foreslår, at meningsfulde legende tilgange til undervisning i videregående uddannelse ikke kun handler om at være aktiv, energisk og kreativ, men også om at praktisere en form for tålmodighed, der kan mærkes og sætter sig i den konkrete undervisning.

REFERENCER

- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of education policy*, 30(3), 299–301.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J. & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Brinkmann, S. (2021). Resources and resonance: Notes on patience as world relation. *Culture & Psychology*, 27(4), 562–576.
- De Jaegher, H. (2021). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(5), 847–870. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- De Jaegher, H. & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- De Jaegher, H., Peräkylä, A. & Stevanovic, M. (2016). The co-creation of meaningful action: Bridging enaction and interactional sociology. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1693). <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0378>
- Deterding, S. (2018). Alibis for adult play: A Goffmanian account of escaping embarrassment in adult play. *Games and Culture*, 13(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/1555412017721086>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M. & De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. I J. Stewart, O. Gapenne & E. A. Di Paolo (Red.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* (s. 32–87). The MIT press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014601.003.0003>
- Ejsing-Duun, S. & Skovbjerg, H. M. (2019). Design as a mode of inquiry in design pedagogy and design thinking. *International Journal of Art & Design Education*, 38(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Fink, E. (2016). *Play as symbol of the world: And other writings*. Indiana University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fuchs, T. & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Frandsen, H. V. Det pædagogiske paradoks: mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2), 44–57. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110883>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Hans Reitzels Forlag.
- Halák, J. (2016a). Beyond things: the ontological importance of play according to Eugen Fink. *Journal of the Philosophy of Sport*, 43(2), 199–214. <https://doi.org/10.1080/00948705.2015.1079133>
- Halák, J. (2016b). Towards the world: Eugen Fink on the cosmological value of play. *Sport, Ethics and Philosophy*, 9(4), 401–412. <https://doi.org/10.1080/17511321.2015.1130740>
- Hansen, B. B. & Holm Ingemann, J. (2016). Introduktion til at se verden i et sandkorn. I B. B. Hansen & J. H. Ingemann (Red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 11–23). Samfundslitteratur.
- Hansen, B. B. (2016). Eksempler og merbetydning. I B. B. Hansen & J. H. Ingemann (Red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 73–94). Samfundslitteratur.

At skabe meningsfuld legende undervisning

- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O. & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198–219. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Jørgensen, H. H., Schrøder, V. & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning, space and materiality: An integrative literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Keller, K. D. (2016). Det metodologiske begreb om det eksemplariske. I B. B. Hansen & J. H. Ingemann (Red.), *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode* (s. 95–120). Samfundslitteratur.
- Kofoed, J. & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing educational research methodology*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/rerm.1559>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Legrand, D., & Ravn, S. (2009). Perceiving subjectivity in bodily movement: The case of dancers. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, 389–408.
- Lund, O. (2017). Being pulled into the drama: How early childhood educators motivate children by way of bodily contact and movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), 1200–1207.
- Lund, O. (2020). Lidenskab: lidenskabelige bevægelser i pædagogisk praksis. I O. Lund & J.-O. Jensen (Red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 149–167). Hans Reitzels Forlag.
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C. & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: Developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272–282.
- Pedersen, L. D. (2023). Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen & J. B. Nielsen (Red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231–248). Akademisk forlag.
- Pedersen, L. D & Lund, O. (2023). ”Det skal ikke se rigtigt ud” – et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop [Under forberedelse]. *BUKS-Tidsskrift for Børne-og Ungdomskultur*.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Sennett, R. (2002). *The fall of public man*. Penguin Books.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy. Some lessons in existential education*. Sense Publishers.
- Saeverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003193463>
- Togsverd, L. & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed: fortællinger i nyere dansk forskning. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, (1), 158–174. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaellinger-i-nyere-dansk-forskning/>
- Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26(1063519), 1–12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Whitton, N. & Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: An analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 1000–1013. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>
- Whitton, N. & Moseley, A. (2019). *Playful learning: Events and activities to engage adults*. Routledge.
- Ylipulli, J. & Luusua, A. (2019). Broadening horizons of design ethics? Importing concepts from applied anthropology. *Nordes*, (8).
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzel.