

# Et forsvar for legen



Tone Saugstad  
Lektor emerita i pædagogik  
ved Københavns Universitet  
tsg@hum.ku.dk

## Indledning

Legen har i dag fået en fornyet opmærksomhed, og i den pædagogiske verden har man i de senere år beskæftiget sig med leg i sammenhæng med læring. Både i Danmark og i internationale sammenhænge er man i dag optaget af 'Playful learning', som har til hensigt at fremme en legende tilgang til læring. I Danmark var desuden politikernes argumenter for at indføre heldagsskolen med den lange skoledag i 2012, at legen skulle få en central plads i skolen. Legen skulle være med til at gøre læringen sjov og lystbetonet, og den skulle være med til at gøre skoledagen mere varieret. I denne sammenhæng udtalte for eksempel daværende undervisningsminister Christine Antorini, at 'vi skal gøre op med modsætningen mellem leg og læring' (Antorini i Information 21.12.12). Kobligen mellem leg og læring bygger på idealet om, at den didaktisk tilrettelagte læring skal foregå som leg. Med didaktisk tilrettelagt læring tænkes her på den type læring som typisk organiseres i skoleregi og som kan planlægges, styres og måles.

Denne artikel er et forsvar for, at legen tildeles en plads i det pædagogiske landskab ud fra dens egne præmisser. Artiklen søger at anskueliggøre, at en didaktisk sammenkobling af leg og læring sker på læringens præmisser. For når legen skal tjene læringens nytteværdi, mister den sin egenværdi, og ophører herved med at være leg. Artiklens udgangspunkt er en undren over, at der så sjældent sættes spørgsmålstegn ved det hensigtsmæssige i at koble leg og læring. En mulig forklaring på dette, som uddybes i artiklen, handler om, at legen passer til det læringsyn og de kompe-

tencekrav, som knytter sig til det globale kundskabssamfund. Artiklen udspringer også af en undren over, at leg og læring så ofte antages at udgøre to sider af samme sag. En analyse af fænomenerne læring og leg vil imidlertid kunne anskueliggøre, at leg og læring, til trods for flere ligheder, indgår i to forskellige livsfunktioner. Hermed er det ikke sagt, at der ingen sammenhæng er mellem leg og læring. Selvfølgelig kan læring have legens karakter og selvfølgelig kan vi lære, når vi leger. Faktisk rummer legen vigtig læring, men dette er læring, som ikke lader sig styre af en didaktisk rationalitet. Legens plads i det pædagogiske landskab må af samme grund være i den del, som ikke er voksenstyret og underlagt en didaktisk rationalitet.

## Baggrunden for den aktuelle kobling af leg og læring

Den aktuelle kobling af leg og læring bunder i et historisk nyt syn på barnet, børneopdragelse og barnets læring. Frem til for bare ca. 50-60 år siden var børneopdragelse nemlig i langt højere grad end i dag baseret på tvang, straf og disciplin, og læring foregik ved hjælp af ydre motivation som straf og karakterer. I dag baserer børneopdragelse sig primært på en anti-autoritær pædagogik med medinddragelse, medansvar og respekt for barnets egenart. I dette pædagogiske klima er idealet, at læring skal foregå ud fra lyst og indre motivation. Og når det skal være sjovt at lære, er det nærliggende at koble leg til læring i håb om, at legens glæde og entusiasme får afsmittende effekt på læringen.

Det ændrede syn på barnet, børneopdragelse og barnets læring er mere end et pædagogisk modefænomen, men udspringer derimod af det globale kundskabssamfunds krav og idealer. Det nutidige globale kundskabssamfund er kendetegnet ved en høj forandringstakt i en udvikling ingen til fulde kender målet for. Modsat et traditionelt bondesamfund og til dels industrisamfundet er traditioner, normer og sædvaner nu ikke længere nødvendige for kulturens bevarelse og samfundets stabilitet. I denne sammenhæng peger antropologen Margaret Mead på, at når ingen kender fremtiden og fremtidens kompetencer, så kan forældregenerationen ikke længere bruges som forbillede og autoritet for den opvoksende generation (Mead 1970). Hermed skabes der grobund for et mere børnecentreret og anti-autoritært pædagogisk klima.

Det globale kundskabssamfund kræver ikke bare et opgør med autoriteter, men kræver samtidig en pædagogisk nytænkning. Samfundets høje forandringstakt medfører nemlig også, at skolelærdommen hurtigt forældes og skolen har samtidig svært ved at regne ud, hvilke kundskaber der er brug for i fremtiden. For at imødekomme kundskabssamfundets nye pædagogiske udfordringer lancerede EU ved årtusindskiftet strategierne for *Livslang læring*. De handler om, at det i dag, på grund af samfundets høje forandringstakt mod en fremtid ingen rigtig kender, er nødvendigt at kunne lære gennem hele livet og i alle livets forhold (Kommissionen for Europæiske Fællesskaber, 2000 & 2001). Af samme grund er det vigtigt at 'have en positiv holdning til det at lære' (EU kommissionen, 2000, s. 7). Det læringsyn, som strategierne bygger på, er inspireret af humanistisk psykologi, hvor læring forstås som et indre styret behov for personlig vækst og udvikling (Saugstad 2005). Derfor skal lysten til at lære stimuleres ved at sætte den lærendes behov og interesser i centrum. Selv om EU og OECD i perioden fra årtusindskiftet til i dag også har optrappet antal tests og prøver for børn i skolen, så repræsenterer EU's læringsstrategier en politisk og pædagogisk nytænkning. EU-dokumenterne kobler ikke eksplicit leg og læring, men fra at stimulere lysten til at lære er vejen til den nutidige kobling af leg og læring ikke lang.

Interessen for legen og for legende læring stammer imidlertid også fra kundskabssamfundets ændrede kompetencekrav. Det globale kundskabssamfund fordrer, at man er forandringsparat, innovativ og fleksibel med evne til at udvikle og omstille sig. Dette er kompetencer, som vi i dag i høj grad også forbinder med legen. For eksempel har den danske designerfestival i juni 2022, '3daysofdesign' legen som omdrejningspunkt, fordi legen anses at være indgangen til en kreativ og innovativ livsattitude. På forsiden af annonce-tillæg til Politiken står der blandt andet følgende: 'Legen er helt afgørende for, at man bliver ved med at udfordre det eksisterende' .... 'Vi skal huske at lege, både for at bevare og udvikle kreativitet og evne til 'at tænke ud af boksen.' (Politiken 10.6.22). Legen skal således ikke bare være med til at udvikle lysten til at lære, men den skal også være med til at udvikle de kreative, innovative og fleksible kompetencer, som efterspørges i det globale kundskabssamfund.

Opsummerende kan det fremhæves, at koblingen af leg og læring sker som en naturlig forlængelse af en antiautoritær pædagogik i et samfund, som efterspørger kreative, fleksible og innovative borgere. I dette pædagogiske klima stilles der sjældent spørgsmål ved det hensigtsmæssige i at koble leg og læring. Spørgsmål som, hvorvidt al læring kan og skal foregå af lyst og som en leg, eller hvorvidt al leg bygger på kreativitet og fantasi, bliver heller ikke ofte rejst. Endelig bliver forskellene på leg og læring sjældent undersøgt, idet de opfattes som to sider af samme sag. Men i det følgende skal disse spørgsmål imødekommes. For at kunne svare på dem, må imidlertid leg og læring underlægges en nærmere analyse hver især. Hensigten er at tydeliggøre at der, til trods for ligheder, er principielle forskelle på leg og læring.

### En indkredsning af begrebet læring

Den kendte psykolog Ernest Hilgard beskriver læring som noget, der er uløseligt knyttet til det at leve. I introduktionen til sin udbredte lærebog, 'Indføring i psykologi', skriver han



følgende: 'Læring gennemsyrrer vore liv. Læring er ikke bare på spil i forbindelse med at kunne mestre en ny færdighed eller et akademisk emne, men også i forbindelse med en følelsesmæssig udvikling, social interaktion og til og med en personlig udvikling. Vi lærer, hvad vi skal frygte, hvad vi skal elske, hvordan vi skal være høflige, hvordan vi skal blive venner og meget mere' (Hilgard 1962). I denne forståelse bliver læring nærmest en organisk del af livet. Når læring finder sted på vidt forskellige områder af livet, foregår den følgelig også på mange forskellige måder. Vi lærer ved øvelse, ved erfaring, ved imitation efter forbilleder, ved at prøve og fejle, ved egne og andres erfaringer, ved ros og ris, ved analyse, ved nysgerrighed, ved indsigt og forståelse, ved kundskabs-tilegnelse, ved evaluering og ved konsekvenser af vore handlinger. Læring foregår endvidere såvel planlagt og bevidst som ikke-bevidst og ikke planlagt. På tværs af læringens mangfoldighed, fremstår endvidere selve det at kunne lære som en medfødt disposition.

Når man i pædagogiske kredse taler om læring, reduceres læring ofte til kun at gælde den didaktisk organiserede læring, som foregår i skolen. Det er fordi skolen, primært dyrker de læringsformer, som passer til skolens struktur og almene vidensformidling. Dette er de innovative, kognitive, verbale, refleksive og personligt udviklende læringsformer, samt op-øvelse i isolerede færdigheder og teknikker. Men hvis skolens perspektiv på læring bliver dominerende for vor læringsforståelse, risikerer vi at negligere betydningen af de andre væsentlige læringsmåder, som foregår i livet udenfor skolen. I de senere år er der imidlertid kommet pædagogiske læringsteorier på banen, som skelner mellem læring i skole og læring i det praktiske liv. Det gælder for eksempel den fornyede interesse for mesterlære, som ifølge de to læringsforskere Lave og Wenger, netop ikke er styret af skolens didaktiske tilrettelæggelse. Deres studier viser, at der er store forskelle på at lære i skole og at lære i praksis. I livet udenfor skolen foregår der mange flere former for læring end den læring, som passer til skolens læringsarena. (Lave & Wenger 1991).

Studier i mesterlære viser, at selv om vi lever i et globalt kundskabssamfund, som favoriserer kompetencer som kreativitet, selvstændighed og innovation, så kan ikke al læring foregå af lyst, frivillighed og ud fra et indre styret behov for personlig udvikling og selvrealisering. Store dele af såvel mesterlære som livets læring foregår som reproduktiv læring ved tvang, pligt og/eller nødvendighed (Nielsen & Kvale 1999). Ofte kan det være vel så vigtigt at lære ved imitation og forbillede fremfor ved at være innovativ, at lære ved at følge regler og anvisninger fremfor ved at prøve og fejle eller at lære ved de kedelige gentagelser fremfor ved spænding, sjov og leg. Det er fordi læring ikke bare er en organisk, men også er en nødvendig del af livet. Læringens nødvendighed gør, at der er noget på spil, dvs. at det kan få store konsekvenser, hvis læringen ikke lykkes (Elmhøldt i: Nielsen & Kvale 1999, s. 82). Sat på spidsen, og med henvisning til Hildgards læringsforståelse, så kunne man sige, at hvis vi ikke er i stand til at lære, vil vi heller ikke være i stand til at overleve, hverken som individ eller som samfund. Dette gælder, hvad enten vi lærer for at kunne opretholde vores materi-

elle liv, for at kunne omgås hinanden i det sociale liv eller for at kunne udtrykke os i det kulturelle liv.

Opsummerende skal det anføres, at ved ensidigt fastholden af idealet om, at al læring skal foregå ved leg, dvs. at læring skal være sjovt, behovsdrivet og selvudviklende, så kan betydningen af læringens nødvendighed let overses. Hermed kan læringens måske vigtigste kendetegn også overses, nemlig det forhold, at al læring er rettet mod noget. Målet med læring er nemlig ikke selve det at lære, men at opnå noget som ligger udenfor selve læringsaktiviteten. Læring er således en instrumentel aktivitet. Dette gælder, hvad enten man lærer i skole eller i livet udenfor skolen. Selv om det kan være sjovt at lære, så lærer vi ikke for sjov, men for at opnå noget. Målet er af samme grund læringens pejlemærke – og læring uden mål giver dårlig læring.

### En indkredsning af begrebet leg

Der findes mange former for leg, idet leg både kan være fantasileg, imitations- og rolleleg, spil, sport og kappestrid. Legen udfolder sig endvidere på mange forskellige måder. Legen kan for eksempel knytte sig til aktiviteter styret af regler, orden og rituelle gentagelser, til aktiviteter styret af kreativitet, fantasi og rolleleg eller til aktiviteter knyttet til den spænding, som ligger i kappestriden og fantasiens uforudsigelige mål. Legens mangefold afspejler sig også i vort sprogbrug, vi taler både om fantasileg, drengeleg, parringsleg og de olympiske lege. Ordet leg kommer af det oldnordiske ord 'leika', som både betød at spille musik, danse og at bedrive sport. På engelsk dækker ordet 'play' over både skuespil, leg og det at spille et instrument.

Man kan spekulere på, hvad legens mange og vidt forskellige aktivitetsformer har til fælles. En vigtig fællesnævner, som i øvrigt går igen i alle definitioner af leg, er frivilligheden. Den hollandske kulturhistoriker Johan Huizinga, som har skrevet den kendte afhandling, *Homo Ludens*, om leg og kultur fra 1938, hævder for eksempel, at 'leg er en frivillig handling eller virksomhed' (Huizinga 1993, s. 36). Frivilligheden betyder at 'leg på kommando er ikke længere leg' (ibid s. 15). Legens frivillighed betyder endvidere, at den er drevet af en glæde ved selve det at lege. Det at lege er noget man gør for sjov. Hermed bliver legens mål legen selv eller med Huizingas ord: 'Behovet for at lege stammer fra den glæde legen bereder' (ibid s. 16). Huizingas legeforståelse er i tråd med nutidige forståelser. For eksempel definerer IPA (International Play association) leg som en selvvalgt, lystfyldt og ikke produktiv aktivitet. Neurolgerne Pellis & Pellis fremhæver i bogen 'The Playful Mind', at legens aktiviteter er kendetegnet ved frivillighed, en glæde ved aktiviteten og fravær af en umiddelbar nytte (Pellis & Pellis 2009).

Legens frivillighed betyder, at der ikke knytter sig et imperativ til det at lege i form af tvang og nødvendighed. For legen tjener ingen umiddelbar nytte i det virkelige liv. Legen er heller ikke bundet af virkelighedens begrænsninger. I legen er alt muligt. Men selv om legen foregår i en 'ikke-virkelig virke-

lighed', så kan den godt fremstå som en essentiel og nødvendig del af livet. Nutidige hjerneforskere, som forsker i leg og hjerne, hævder for eksempel, at barnets leg har betydning for udviklingen af hjernen og for vores evne til problemløsning (M. Bergstrøm, 1996, S. Brown, 2008). Legeforsker Stuart Brown peger endvidere på, at rotter, som ikke har haft anledning til at lege, har mindre chancer for at overleve. Han hævder samtidig, at legen har betydning for vor personlige udvikling, idet hans undersøgelse af mordere viser, at mange af dem har haft manglende legemuligheder i barndommen (Brown, 2008).

Selv om legen baserer sig på frivillighed, så må deltagerne i legen underkaste sig legens univers og legens regler. For hvis reglerne ikke overholdes, bryder legen sammen. Legen opretholdes nemlig i kraft af en bindende social kontrakt, som er et produkt af en social forhandling. Når først legens sociale kontrakt er forhandlet færdig, så er den ufravigelig og bindende for legens deltagere. I forlængelse heraf skal legens frivillighed heller ikke forstås som, at leg kun foregår som en lystfuld aktivitet. Legen er nemlig også præget af alvor. Alvoren er en bydende nødvendighed ved legen, for man må lege for alvor i den forstand, at man ikke bare må indordne sig legens regler, men også må hengive sig til legen og lade sig opsluge af dens univers.

Legen fordrer imidlertid ikke bare, at man både lader sig opsluge af 'nuet' og 'glemmer sig selv'. Legen fordrer nemlig også, at deltagerne udøver selvbeholdning, behovsudsættelse og selvbeherskelse. Som Huizinga forklarer det, så kræver legen, at man indordner sig legens frivilligt anerkendte grænser. Man sætter således ikke sig selv og sine egne behov først. Selv om vi fx ønsker at vinde, så snyder vi ikke. Med henvisning til Huizinga hævder den amerikanske sociolog Richard Sennett, at legen opøver til selv-distance, fordi den kræver tilsidesættelse af øjeblikkelige behov og begær. I hans perspektiv er leg ikke først og fremmest kendetegnet ved spontanitet, men ved en evne til at holde distance til sig selv og sine spontane behov.

Opsummerende må der slås fast, at leg er en kompleks og modsætningsfyldt størrelse. Legen indeholder både orden og uforudsigelighed. Legen er frivillig, men kræver underkastelse. Legen rummer både sjov og alvor, for selv om man leger af glæde, må man lege for alvor. Legen er skabt i frihed, men udgør en bindende social kontrakt i form af rammer og regler. Endelig skal nævnes, at leg både er unyttig og betydningsfuld.

### Leg og læring er ikke to alen af samme stykke

Som det fremgår af det ovenstående, er der flere grundlæggende fællestræk ved leg og læring. Disse kan være med til at forklare, hvorfor vi ofte intuitivt opfatter leg og læring som to alen af samme stykke, samt hvorfor vi sjældent stiller spørgsmål ved, om det er hensigtsmæssigt og muligt at sammenkoble dem i en didaktisk organiseret læring. Vor intuitive forståelse af, at der ikke er forskel på leg og læring bliver samtidig forstærket af det ubestridelige faktum, at vi lærer, når vi leger, og at læring både kan være sjovt og kan foregå legende let.

Et grundlæggende fællestræk ved leg og læring er, at de begge er en organisk del af livet. Begge aktiviteter bundes nemlig i en medfødt disposition eller handlingstilbøjelighed. Fælles for leg og læring er endvidere, at de ikke bare er en organisk, men også er en nødvendig del af livet. Men den principielle forskel på leg og læring bundes i, at selv om de begge opleves som en nødvendig del af livet, så er de ikke underlagt den samme type nødvendighed. Læringens nødvendighed knytter sig direkte til menneskets eksistens. Den spiller en altafgørende rolle i menneskets materielle, sociale, følelsesmæssige og personlige liv. Legens nødvendighed har ikke en direkte betydning for vores materielle overlevelse, men den spiller alligevel en nødvendig rolle i vores samfundsmæssige, kulturelle og personlige liv.

Det forhold, at leg og læring ikke er underlagt den samme type nødvendighed, viser, at leg og læring tjener to forskellige livsfunktioner. For mens læring er underlagt nyttehen-syn og nødvendighedens tvang, så er legen ikke bundet af virkelighedens begrænsninger og nødvendighed. Den principielle forskel på de to aktiviteter bundes således i, at leg og læring har hver deres funktion. Læringens funktion er at tjene et nytteformål, som ligger udenfor selve læringsaktiviteten. Til sammenligning er legens funktion at lege. Man leger ikke for at nå et mål, som ligger udenfor selve legeaktiviteten, men man leger for at lege. Fordi læring er et middel til at nå dette mål, som ligger udenfor aktiviteten, er læring en instrumentel aktivitet. Tilsvarende er legen en ikke-instrumentel aktivitet, fordi det er selve aktiviteten som er dens mål. Legens og læringens forskellige funktioner viser således, at leg og læring ikke er 'to alen af samme stykke', men derimod rummer en vigtig principiel forskel.

I pædagogisk sammenhæng er det vigtigt at have blik for den principielle forskel på de to aktiviteter, for ved en didaktisk sammenkobling af leg og læring ophører legen nemlig med at være leg. Da leger man ikke for at lege, men for at lære, dvs. legen bliver et middel til at lære. En didaktisk sammenkobling af leg og læring, strider således mod hele legens væsen. Samtidigt kan et manglende blik for den principielle forskel på leg og læring skabe en illusion om, at der foregår leg, når det rent faktisk drejer sig om læring. Dette kan igen skabe en illusion om, at børns behov for at lege tilgodeses i de mange didaktiske bestræbelser på at gøre læring til en leg. Endvidere kan koblingen af leg og læring tilsløre at læring har et mål – og læring uden klare mål giver dårlig læring. Endelig kan idealet om, at læring skal foregå af lyst og som en leg, give et falsk billede af, hvad det vil sige at lære. Selv i det globale kundskabssamfund foregår der nemlig rigtig meget læring, nødvendigvis på den 'hårde' og kedsommelige måde, ved øvelse, øvelse, øvelse og øvelse.

Dette betyder selvfølgelig ikke, at læreprocessen ikke også kan organiseres efter legens principper. Snarere tvært om; der kan komme meget frugtbar læring ud af en læreproces, som for eksempel er inspireret af legens kropslige udfoldelse, legens fantasi og spænding eller legens konkurrenceelementer. Farerne er imidlertid både, at den lærende ikke er klar over at være deltager i en læreproces, og kan risikere at sidde tilbage med et indtryk af at *al* læring er sjov.

Den didaktiske sammenkobling af leg og læring må derfor ikke ske på bekostning af legen. For hvis legen mister sin selvstændige plads i børns (og voksnes) liv, vil legens vigtige læringspotentialer samtidig forsvinde.

## Legens læring

Det forhold, at legen er frakoblet det virkelige liv, gør det nærliggende at overse legens læringsmæssige potentialer. Men selv om legen tilsyneladende er en unyttig aktivitet som finder sted i en 'ikke-virkelig virkelighed', så rummer den også værdifulde læringspotentialer. Legens læringsmæssige udkomme er imidlertid ikke et produkt af en didaktisk tilrettelagt læring, som kan målsættes og evalueres. Legens læring ligger nemlig udenfor didaktisk rækkevidde. Udkommet kendes ikke på forhånd, og det kan samtidig være svært at måle bagefter. Den type læring, som knytter sig til legen, er både af kropslig og kognitiv art. Vigtige dele af legens læringspotentialer handler endvidere om dannelse, dvs. hvem vi er som sociale, kulturelle og psykologiske væsener. Af samme grund må vi turde at sætte legen fri og give den plads i sin egen ret.

Et af legens vigtige læringspotentialer af karakterdannende art er, at den giver mulighed for at udvikle evnen til begejstring og selvforglemmelse. I legen glemmer man tid og sted og lader sig opsluge af nuet. Legen foregår hverken i fortiden eller fremtiden, men i det 'nu', som legen giver betydning. Legen opøver af samme grund evnen til at lade sig opsluge og begejstre. Legen kræver, at man er villig til at lade sig rive med af øjeblikkets spænding og spontant opståede situationer. Hermed opøver legen samtidig en evne til at møde nye situationer på en spontan og åben måde. Legens selvforglemmelse og begejstring står imidlertid ikke i modsætning til den selvdistance, selvkontrol og evne til behovsudsættelse, som legen også kan udvikle. For at deltage i legen må man nemlig, som omtalt i det ovenstående, kunne holde distance til sig selv og sine egne spontant opståede behov. Det er derfor Richard Sennett kalder legens selvdistance for et værn

mod narcissisme, idet narcissisten netop er kendetegnet ved manglende distance til sig selv og sine handlinger (Sennett 1976, s. 267).

En central del af legens dannelsespotentialer knytter sig til det forhold, at legen giver mulighed for at forberede barnet til det samfundsmæssige, sociale og kulturelle liv. Løstrevet fra virkeligheden giver legens utopiske rum nemlig plads til at efterligne virkeligheden i legens form. Herved får barnet mulighed for at øve sig og få magt over virkeligheden uden, at det underlægges virkelighedens konsekvenser. Med sin forankring i en 'ikke-virkelig virkelighed' fungerer legen derfor som et filter mellem den legende og virkeligheden. Dette giver legens deltagere mulighed for at sætte noget på spil uden at sætte sig selv på spil.

Legen er demokratisk i sit væsen og legens regler er dens sociale lim. Ligesom i demokratiet er legens regler ens for alle. Legens regler er imidlertid ikke mere faste end, at de står til forhandling. Men når reglerne først er forhandlet færdig, må de overholdes. For hvis legens regler brydes, så bryder legen sammen og det fællesskab, som knytter sig til legen, ophører. Af disse grunde kan man argumentere for, at legen opøver et demokratisk sindelag. Samtidig skaber legen, ifølge Sennett, et grundlag for at forstå, at verden er foranderlig, hvilket er en vigtig demokratisk indsigt. Det er fordi legen er en social kontrakt, som giver mulighed for at forestille sig en 'som om' virkelighed, hvor alt i princippet kan være anderledes. For, som Sennett siger, hvis man mister evnen til at lege, så mister man samtidig fornemmelsen af, at verdens vilkår kan bearbejdes (Sennett 1992, s. 267).

**En komplet litteraturliste findes på side 48.**

*I denne artikel trækkes der i særlig grad på forfatterens tidligere artikel om leg i DPT nr 4, 2017, samt kapitel 2 & 8 i Sundhedspædagogik for praktikere 2021.*

