

## KAPITEL 9: LEGENS SÆRLIGE RUM – ET LÆRINGSKOMPAS

*Af Ann Charlotte Thorsted*

### INTRODUKTION

Jeg har lige lagt røret på til min søster, som er folkeskolelærer og har været det i en årrække. Samtalen vi havde, var om leg. Leg som 'noget', der bringes ind i en pædagogisk sammenhæng som den danske folkeskole. På helt uvidenskabelig vis ønskede jeg at høre, hvad min søster, som en af repræsentanterne for målgruppen for denne bog, tænker, når vi siger leg. Og jeg må tilstå, at jeg blev lettere overrasket. For efter at have talt om leg/læring siden 90'erne, havde jeg nok forestillet mig et klarere og mere velbegrundet svar. Den fornemmelse jeg blev efterladt med, som senere er blevet bekræftet i fra anden side, er, at leg for den gennemsnitlige folkeskolelærer er et luftigt begreb uden dybere vidensgrundlag. Eller en tavs viden, der endnu ikke er italesat og dermed noget, den enkelte lærer ikke forholder sig mere reflekteret til. Dette forklarer måske, hvorfor leg stadig har trange kår i den danske folkeskole i dag og at legen bringes ind mere eller mindre tilfældigt, som min søster gav udtryk for.

For at man som folkeskolelærer, pædagog eller leder motiveres til og bliver i stand til at bringe legen mere i spil på en kvalificeret måde i ens daglige virke, må man nødvendigvis have en dybere indsigt i og forståelse for det særlige livsfænomen, leg er, som noget andet og mere end en aktivitet. Leg kan også forstås eksistentielt og værensmæssigt som

en spontan livsytring; noget, der sker med os – som den danske livsfilosof og fænomenolog K.E. Løgstrup kunne sige det. Eller en måde at fuldbyrdes på som menneske. Ambitionen med dette kapitel er derfor helt overordnet at tilbyde en introduktion til leg anskuet som en særlig ytring - en *praxis* - og ikke blot et læringsredskab eller *praksis*<sup>1</sup>. Det vil jeg gøre med afsæt i min egen forskning af leg blandt voksne i professionelle sammenhænge, som fx en organisation eller et højere uddannelsessted, hvilket jeg håber, bidrager til en øget indsigt og et sprog, der kan være med til at kvalificere lærere, pædagoger og ledelse i deres forhold **sig** til og anvendelse af leg.

Men først vil jeg redegøre for min egen legeforståelse med afsæt i den tyske filosof og fænomenologiske hermeneutiker Hans Georg Gadamer (2007) og den danske filosof K. E. Løgstrup (1957). Dernæst vil jeg indkredse 4 faktorer, der gør det relevant overhovedet at tale om leg i en pædagogisk og læringsmæssig sammenhæng, før jeg introducerer *læringskompasset*. Læringskompasset er tænkt som en pædagogisk model til illustration af de 4 rum (frirum, læringsrum, socialt rum og eksistentielt transformerende rum), som legen fører os ind i. En model, der både udgør et teoretisk grundlag at diskutere og reflektere ud fra, men også et kompas, der kan understøtte læreren, pædagogen eller lederen i deres daglige arbejde. Kapitlet rundes af med en kort opsummering.

## LEG SOM ET GRUNDLÆGGENDE LIVSFÆNOMEN

Ifølge Gadamer er leg et grundlæggende livsfænomen, en hændelse, noget der overgår os, når vi åbner os herfor. Eller sagt lidt mere filosofisk, en 'skeen' eller hermeneutisk praksis, der tilskrives en særlig 'eksistentiel sandhedsbetydning' (Tuft, 1999). Og hvordan skal vi så forstå det? I legen fanges vi ind af 'noget'. Der sker noget med os i legen. Fra en funktionalistisk tilgang kan denne 'skeen' forklares med en nytteværdi ift. barnets psykologiske og sociale udvikling. Dvs. leg anskues som et redskab til at institutionalisere, kulturalisere<sup>2</sup> og socialisere børn på. Men dette er dog kun en mindre del af legens samlede potentiale. I legen finder vi noget mere og andet end ren funktio-

nalitet - en 'praksis' til at opnå noget ganske bestemt med. Det er dette 'andet', Gadamer var optaget af, og som er mit afsæt.

Legen indeholder også en anden sandhedserfaring, som afviger fra det funktionalistiske og nytteorienterede perspektiv, hvor legen har en klar funktion knyttet til sig (praksis). For Gadamer var legen også en dialogisk og hermeneutisk praxis og dermed en måde at *forstå* sig selv og verden på. I leg som en praksis forsøger vi som lærer eller pædagog at gå målrettet efter at skabe en viden, der baserer sig på fornuft og stringens knyttet til bestemte konventioner. Vi har her fat i det ontiske niveau og dermed en 'størknet' viden. Omsat til leg/læringssituationer, er det netop det, der ofte er problematisk, hvis legen bringes ind ene og alene som et redskab til at tilvejebringe en bestemt læring – en praksis. Professor Finn Thorbjørn Hansen, som også er inspireret af Gadamer, skriver:

Når vi står i en "praksis", er vi formålsrationelle. Det, vi gør, gør vi for at opnå noget andet. En murer samler mursten for at bygge et hus. Når vi står eller er i en "praxis", derimod, gør vi det, vi gør, fordi det har en værdi i sig selv, som f.eks. leger, elsker, maler eller går en tur i skoven. "Praxis" er knyttet til den eksistentielle dimension i tilværelsen.

*Hansen, 2008: 11*

Ved en ensidig fokusering på læring som en praksis overses betydningen af det ontologiske og dermed den særlige sandhedserfaring, der også er knyttet til leg som en praxis med 'x'. I den forstående og hermeneutiske indkredsning, træder man tilbage, for at noget kan *ske*. Dvs. man lader legen selv tage over for at lede hen mod nye indsigter. Dette kan også beskrives som særlige ontologiske øjeblikke, hvor vi bare *ér*, karakteriseret ved ren væren og dermed noget, man ikke selv er i kontrol af. Gadamer og den legeteori, der tænkes med hans forståelse, vil således hævde, at der er en verden *udenfor* den givne og dermed, at der eksisterer en ekstra dimension *i* den verden, der er os givet (Jørgensen, 2004), som også har en væsentlig betydning for den måde, vi møder verden på og den måde, vi lever og forvalter vores liv på. Leg i pædagogisk sammenhæng handler derfor ikke kun

om at opnå særlige kompetencer igennem legepraksisser med 'k', men også om at komme i kontakt med noget mere grundlæggende i livet og dermed muligheden for at nå hen til en anden sandhedserfaring end den forklarende. Gennem legen, det æstetiske, giver vi os hen til en ontologisk begivenhed, som kan sætte vores normale virkelighedsforståelse på prøve og dermed åbne op for en 'eksistentiel sandhedsbetydning'; det, man også kan italesætte som personlig dannelse. Med reference til den tyske filosof Wilhelm Dilthey og senere den danske idehistoriker Dorthe Jørgensen, kan vi således tale om leg som en særlig *Erfahrung*<sup>3</sup>, kendetegnet ved en refleksion knyttet til indtrykket (Jørgensen, 2011). En refleksion, der efterlader den legende med noget andet og mere end denne var før, hun begyndte at lege. Sådanne typer af erfaring vil som oftest basere sig på æstetiske øjeblikke, hvor vi er under indtryk. Øjeblikke, der bærer en 'sensitiv erkendelse' med sig, som fremkalder følelser, fornemmelser, anelser og en sanselig berøthed, der giver adgang til en dimension i tilværelsen, som vores logik (kognition) ikke har adgang til. Dvs. der ligger en visdomsdimension og ikke kun kognitiv indsigt knyttet til *Erfahrung* og dermed den oplevelse eller hændelse, der sætter spor i os.

I legen kan vi lege med det uforståelige, det mærkværdige, det anderledes inden 'bordet fanger' og dermed bliver endegyldigt gældende. Det være sig en ny indsigt, erkendelse eller ide, eksempelvis. På den måde tilbydes vi i legen et eksperimentarium, et fiktivt rum (Mouritsen, 2003) som kan hjælpe os til at forstå os selv og verden på ny – både kognitivt og eksistentielt. Hvis der er tale om *Erfahrung* og dermed en æstetiske erkendelse, taler vi dog ikke om en mental eller kognitiv refleksion, men eksistentiel refleksion. Andre gange er leg 'blot' en aktivitet uden dybereliggende eftertanke, men alligevel et væsentligt frirum eller øjeblik, hvor vi griner, har det sjovt, er dybt koncentrerede, prøver af, undersøger og fortaber os. Disse øjeblikke kan beskrives som *Erlebnis* eller ren og skær oplevelse.

Med introduktionen til den underliggende legeforståelse for hele kapitlet vil jeg nu vende blikket mod det helt grundlæggende spørgsmål: Hvorfor overhovedet begynde at tale om leg i folkeskolen? Her vil jeg

først helt overordnet give 4 begrundelser for at bringe leg med ind i undervisning, før jeg begynder at udfolde læringskompasset og dermed legens særlige rum. Det drejer sig for det første om 'leg i et samfundsperspektiv' og dermed legens betydning for innovation og dermed den økonomiske og samfundsmæssige udvikling. For det andet peger jeg på legens betydning for børns følelse af inklusion. For det tredje taler jeg om 'social kreativitet' og dermed legens betydning for vores sociale liv mere generelt og den måde, vi møder hinanden på og udvikler os som individer og samfund. For det fjerde taler jeg om 'leg/læring/dannelse', hvor dannelsesdimensionen udfoldes som en væsentlig markør, for at vi som mennesker fuldbyrdes.

## LEG I ET SAMFUNDSPERSPEKTIV

At verden er foranderlig og det faktum, at vi alle er en del af en globaliseret verden, er i dag et alment anerkendt grundvilkår for vores fælles eksistens. Idet vi i Danmark er fattige på materielle naturressourcer og primært er karakteriseret ved at være et videnssamfund, er vi derfor naturligt nok optaget af viden, innovation og kreativitet som en måde at adskille os fra andre på i den globale konkurrence. Derfor har og vil fokus fortsat, jf. diverse forskere og økonomiske vismænd, være på kreativitet, anskuet som "evnen til at lege med nye ideer, tanker og materialer" (Darsø, 2011), som kan føre til økonomisk fremgang, velfærd eller social værdi. Det, vi under en fælles betegnelse også benævner innovation.

Som udsagnet fra innovationsforsker Lotte Darsø markerer, er leg central i denne sammenhæng. Det betyder, at vi fortsat må være i stand til lege – også når vi er blevet voksne - hvilket dog skurrer i den gældende arbejdsdiskurs, hvor der stadig mange steder eksisterer et markant skel i opfattelsen af leg og arbejde. Leg er for børn, og arbejde tilhører den voksne (Tuft, 1999). Mere og mere forskning peger dog på, at der sker noget væsentlig, når leg bringes ind på arbejdspladser (Mainemelis, 2006; Thorsted, 2013). Så det første svar på det indledende spørgsmål, 'hvorfor overhovedet tale om leg i folkeskolen?', er, at leg spiller en afgørende rolle ift. innovationstænkningen og dermed

den økonomiske og samfundsmæssige udvikling. Derfor må vi bringe legen med os gennem hele livet, hvis vi ønsker at gøre os gældende globalt, hvilket selvfølgelig også vedrører folkeskolen, der varetager det første trin i børnenes forberedelse til arbejdslivet. Det fordrer, vil jeg hævde, at pædagoger, lærere og ledelse ikke blot taler 'om' leg og forsøger at få børnene til at lege, men at de også selv som voksne og som fagpersoner bliver mere legende, kreative og innovative i deres undervisning og dermed gode rollemodeller for børnene, hvilket jeg vender tilbage til senere.

Erfaringer fra entreprenørskabsundervisning viser, at manglende viden og forståelse for kreativitet reducerer undervisernes interesse og motivation for at sætte fokus på kreativitet. Og desværre ser der også ud til at være en tendens til, at undervisere ikke bryder sig om de personlighedstræk, der er forbundet med kreativitet, ligesom de føler sig udfordret ift. at fastholde ro og orden i klasseværelset, de øjeblikke, hvor kreativiteten blomstrer (Johannesen et al., 2015).

Et andet argument for legens samfundsmæssige betydning er knyttet mere isoleret til Danmark og en forventning om, at den sociale velfærd fortsat vil være under stort pres de kommende år. Der er ganske enkelt færre til at betale for de offentlige ydelser pga. de små årgange, hvilket betyder, at vi må til at tænke nyt, også inden for landets egne grænser.

Krav om større fleksibilitet og bevægelighed på arbejdsmarkedet både regionalt og internationalt har allerede været gældende længe og bliver ikke mindre i fremtiden.<sup>4</sup> Den ansatte skal være god til at omstille sig, være kreativ, kunne lære nyt, netværke og samarbejde. Dermed vurderes kvalifikationer i fremtiden ikke alene på formel uddannelse eller selve funktionen i arbejdet, men også på medarbejderens evne til at være empatisk, fleksibel og samarbejdsduelig. Egenskaber, man kan argumentere for, derfor også bør sættes på dagsordenen allerede i folkeskolen. Men hvordan finder man så vej som ung i dag, hvis uddannelsens specifikke faglige kompetencer ikke er tilstrækkeligt? Hvad er det egentligt, man kan anvende sin lange uddannelse til? Her må svaret være: At det handler om at kunne bruge sine analytiske og

kritiske refleksionskompetencer, oparbejdet under studiet, også på en intuitiv, kreativ og viis måde (Jørgensen, 2002). Være i stand til hurtig at sætte sig ind i nyt, skabe overblik og navigere en stund i kaos. Og ikke mindst kunne indgå i de mange forskellige samarbejdskonstellationer og skiftende sociale sammenhænge, der i dag allerede er ved at blive en hverdagsforeteelse i de store internationale organisationer, som f.eks. LEGO (Thorsted, 2011). Det betyder således også, at kreativitet, som er tæt forbundet med intuition, empati og evnen til at samarbejde, er en væsentlige faktor **for** folkeskolen, idet kreativitet har en naturlig affinitet med leg.

## INKLUSION

Som det andet vil jeg pege på leg som en inkluderende parameter. Det gælder ift. den konsekvens, det har for det enkeltes barns trivsel, at man er en del af et legefællesskab, en gruppe. Men det gælder også i forhold til den betydning, som eksklusion kan have på sigt for barnets voksenliv. Hvorvidt og hvordan sociale eksklusioner følger barnet op i voksenlivet, ved vi i dag ikke så meget om. Det er derfor primært en interessant hypotese, jeg her peger på. Men ny forskning viser en klar sammenhæng mellem social eksklusion blandt børn og deres evne til at indgå i leg (Tetler, 2015). Udsatte børn har generelt dårligere legekompetencer end andre og derfor er vi en gruppe forskere, der er i gang med netop at undersøge legens betydning for inklusion yderligere.

## SOCIAL KREATIVITET

I forlængelse af legens sociale betydning mener jeg også, at leg kan ses som en demokratisk mediator og dermed et spørgsmål om udvikling af *social kreativitet* (Brinkmann, 2009) til brug for understøttelse af demokrati på den ene side – og på den anden side social kreativitet, udviklet som en kompetence til brug for de mange forskellige sociale konstellationer, man skal kunne navigere **i** et globalt og multikulturelt samfund. Med henvisning til den amerikanske filosof og pædagog John Dewey argumenterer psykologiprofessor Svend Brinkmann for kreativitet som en socialt betinget proces, noget vi alle kan og skal

tage del i. Set fra Brinkmanns perspektiv bliver kreativitet således *normen* og ikke *undtagelsen*. Hvor man tidligere anså kreativitet som en særlig gave tildelt de få store genier, peger Brinkmann i samklang med mange andre på kreativitet som en almenmenneskelig egenskab. Så længe vi lever, er vi jf. Brinkmann i gang med at genskabe og forny sociale relationer, hvilket han ser som en fundamental, kreativ proces. I dag taler vi også om *samskabelse*, *co-creation* eller *skabende fællesskaber*, som udtryk for, at meget af det, vi foretager os i organisationer og i samfundet, sker i samspil med andre. Det kan være udviklingen af den nye ide, tanke, produkt, service som et innovativt element. Men kreativitet kan også, som Brinkmann påpeger, være med til at skabe nye værdifulde sociale relationer, der har betydning for ”evnen til at få det sociale liv til at glide, og ideelt set udvikle det i demokratiske og dannende retninger” (Brinkmann, 2009: 78).

Hermed er vi, vil jeg argumentere for, tilbage ved legen igen som afsæt for kreativitet og dermed en måde at orkestrere vores daglige liv på, ikke kun som børn, men også som voksne. I kraft af legen kan vi møde mennesker (den gode legekammerat) med mange forskellige sociale og **multikulturelle** baggrunde på en medmenneskelig og ’kærlig’ måde, som er legens kendetegn (Thorsted, 2011; 2013). Dermed ikke sagt, at leg er en funktion for vores sociale relationer, men en særlig erfaring, der kan overgå os, når vi åbner os herfor **og** kan være med til at danne os som mennesker og som samfund.

## LEG/LÆRING/DANNELSE

Vi er hermed kommet til det **4.** element leg/læring, der på trods af en erkendelse af, at vi befinder os i en foranderlig verden, stadig bærer præg af en forestilling om, at vi kan ’bemestre fremtiden’ på fortidens erfaringer. Uddannelse handler i dette perspektiv derfor primært om at videregive viden og udvikle kompetencer. Og dermed bliver leg/læring omgjort til en rationel proces, et styringsredskab, hvor leg/læringsprocesser oftest ender med at være et *kreativt hverdagsbrud* (Thorsted, 2011; 2013), uden de potentialer, nærværende kapitel forsøger at tale frem. Et kreativt hverdagsbrud er karakteriseret ved lege-



lignende aktiviteter, hvor vi gør noget andet, end vi plejer. Men legen har ikke grebet de legende. I det kreative hverdagsbrud lader vi ikke legen selv spille sig ud og dermed give plads til, at de legende gribes af legens egen ånd, jf. Gadamer. Det vil sige, at legen i det kreative hverdagsbrud bliver en legelignende aktivitet med *hvad-jeg-er* og ikke *at-jeg-er* (Gleerup, 2002: 75), og fokus forbliver dermed på det, barnet allerede kender til (*hvad-jeg-er*) og forhindrer ”den frie selvaktualisering, der muliggør forvandlingen af opdragelse til selvaktivitet” (Gleerup, 2002: 76). De legende forbliver bundet til handlingsdimensionen, det rammesættende læringsmål ”uden det lys, som legens fiktive, æstetiske mytologiske afprøvninger og udforskninger sætter” (ibid.). Og, som jeg vil tilføje, opnår de legende på denne måde ikke en *Erfahrung*, der kan lede hen til en eksistentiel og værensmæssig dannelsesproces – en leg-oplevelse-dannelse – som muliggør forvandling fra opdragelse til selvaktualisering. Den rammesatte leg, kan dog godt udvikle sig til *leg-oplevelse-læring* (Øksnes, 2012), hvis det er legens eget formål, der bliver det styrende og på den måde lede hen til en kognitiv erkendelse, som jeg kommer tilbage til. Eller et frirum, der får de legende til at glemme tid og sted for en kort bemærkning. Men først når legen er helt fri, kan den føre til ny erkendelse og blive et sted, hvor vi kan finde ny mening (kognitivt eller eksistentielt) og blive en del af det levende vi, som altid er en del af legen.

Leg/læring er dog stadig en flydende betegnelse, som jeg indledte med at sige, og dermed et relativt tomt eller abstrakt begreb for mange. Leg/læring tjener derfor mere som ”dagsordensætter for konkrete udviklingsprocesser, erfaringer og mere eller mindre teoretiske funderede refleksioner” (Gleerup, 2002: 68) end en udfoldet pædagogisk praksis. Gleerup skrev allerede dette tilbage i 2002, hvor han kritiserede tendensen til et for ensidigt fokus på kompetenceudvikling på bekostning af dannelse. Men min fornemmelse er samstemmende med initiativtagerne til bogen her, at dette til dels stadig gør sig gældende, og at der derfor er et behov for at tydeliggøre legens betydning og væsen for dem, der skal inddrage den i egen praksis. For leg/læring handler godt nok om barnets udvikling af færdigheder og begrebsforståelser som afsæt for i det hele taget at kunne handle og udvikle sig

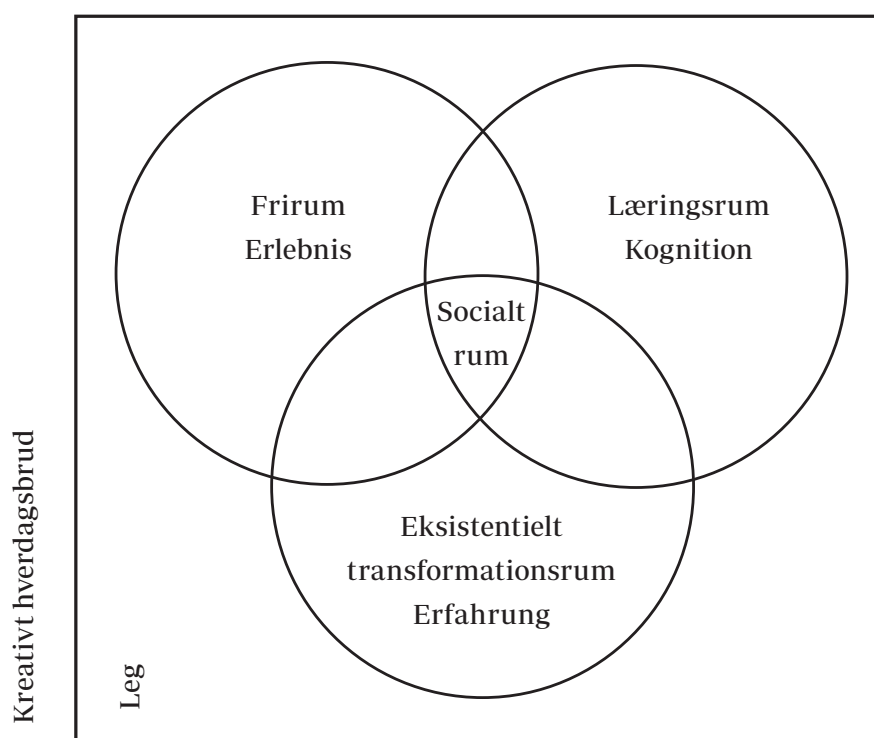
som menneske.<sup>5</sup> Men det handler også om at sætte legen fri, og som lærer og elev at turde miste fodfæste for en stund, slippe kontrollen og se, hvad der sker, når legen tager over. Og det kræver mod. Mod og erfaring med leg i læringssammenhæng, så legen får tilstrækkelig råderum til at kunne udfolde sig. Og på den anden side som lærer at være i stand til at rammesætte legen på en meningsfuld måde for børnene indenfor rammen af læringskravene, uden at man ender op med et kreativt hverdagsbrud.

Den tyske filosof Schillers skrev i perioden 1793-1795 en række breve, som senere blev sammenskrevet, redigeret og publiceret i skriftet "Menneskets æstetiske opdragelse i en række breve" (Schiller, 1967). Citatet, "Man only plays when in the full meaning of the word he is a man, and he is only completely a man when he plays" (ibid.: 30), bliver ofte fremhævet til at markere legens betydning for vores fuldbyrdselse som menneske. En måde at slippe os selv og omverdenens krav for at træde tilbage for noget, der er større end os selv. I legen frisættes vi, stødes ud i det åbne. Alle normale begrænsninger, bånd og behov forsvinder. Legen bliver således til andet og mere end et medium for læring, socialisering, glæde, energi eller udvikling af færdigheder. Den bliver en central kraft i vores liv, for vores personlige dannelse, idet den hjælper os til at omsætte de erfaringer, vi gør os, til noget meningsfuldt (Gleerup, 2002). I det legende og selvforglemmende øjeblik, sættes vi fri af vores vante begreber, tankekonstruktioners bevidsthedsslør og handlingers mørke, som Gleerup udtrykker det (ibid.). Forudfattede meninger og forståelser forsvinder og der bliver plads til at undre os, prøve af og udvikle nye erkendelser.

## **INTRODUKTION TIL LÆRINGSKOMPASSET**

Jeg har nu argumenteret for legens relevans og er kommet til det sted i kapitlet, hvor jeg introducerer læringskompasset som en model, der kan bruges til at beskrive de forskellige rum, legen kan trække os ind i baseret på min egen forskning. Mit håb er, at modellen kan være et kompas for andre måder at undervise på og samtidig en inspirationskilde for den enkelte lærer, leder og hans eller hendes måde at være på i

sin profession. Selvom rummene i modellen er illustreret som adskilte enheder, skal de ikke forstås som selvstændige entiteter uden betydning for hinanden. I praksis vil man hurtigt opdage, at legens *naturlige bevægelsesform* (Gadamer, 2007) og dermed stemningsskift, som min medforfatter i bogen her, Helle Marie Skovbjerg også taler om (kapitel 1), fører os hid og did og dermed også ud og ind af de forskellige rum.



Figur 1. Læringskompasset

Leg, der begynder uden mål og tanke, kan pludselig lede hen til noget andet, hvor det får en anden alvor eller bliver spændende på en ny måde. Set udefra kan vi beskrive legen efterfølgende, som den udfolder sig i frirummet som Erlebnis, sagt meget forenklet. Der er her tale

om et øjeblik af ren væren uden større eftertanke. Hvis legen og dermed også erfaringen fra legen bringes med videre ind i et af de andre rum og her underkastes en dybere refleksion, banes der vej for en ny erkendelse. Dvs. indtrykket får et udtryk, der kan beskrives kognitivt og/eller eksistentielt, som i sidstnævnte tilfælde kan beskrives som en Erfahrung. Fælles for alle rummene er det sociale rum, som meget af tiden ligger som en central kraft for den samlede proces, hvilket jeg kommer tilbage til afslutningsvist.

## FRIRUMMET

Det første rum, jeg vil udfolde, er frirummet. Det sted i legen hvor vi bare ér, frisat alle de krav og ydrestyrende rationaler, der ellers er knyttet til den verden, vi også omgiver os med og er en del af. I frirummet er der ingen udefrakommende mål, der forstyrrer os eller griber ind i det, vi er grebet af. Her står tiden stille og livets eget taktslag har taget over. Frirummet kan være en beskyttende barriere, et helle i en ellers travl og krævende verden for såvel barn som voksen. Som voksne er vi mere eller mindre konstant underlagt et stort udefrakommende pres og mange krav, som ser ud til at vokse i en uendelighed. Her kan frirummet være et åndehul i hverdagen. Det sted vi får ro til fordybelse, tid til at grine, have det sjovt, få ny energi, være sammen med andre og føle os en del af et fællesskab blot for at nævne nogle af de erfaringer, folk i mine studier gennem årene har peget på. Men det er ikke kun den voksne, der har brug for et frirum. Det har børnene også viser statistikker fra Sundhedsstyrelsen<sup>6</sup> med al tydelighed.

I dag bliver børn presset til det yderste på mange parametre både i skolen og i det sociale liv. Der er sjældent tid til fordybelse eller tid til bare at være. Legen trænges i baggrunden, hvilket er dybt bekymrende på flere plan. Børn har også brug for pauser, steder, hvor de kan lade op og bare være sig selv på en selvforglemmende og ikke-forpligtende måde. Det gælder udenfor skolen, men det gælder også i skolen. Tidligere var frikvarteret det sted, hvor børnene fik tid til at gøre, som netop de havde lyst til og behov for. Der er dog noget, der tyder på, at

også frikvarterene er trængte i dag. Ph.d. Ditte Dalum Christoffersen har i sin forskning fulgt børn tæt på i frikvarterer og ser en tendens til øget regulering og styring af børnenes tid, som primært gør skolen til ”et pligtsted fremfor et tilbud om spændende og relevant læring, der vækker længsel efter mere viden” (Christoffersen, 2014: 271). Konsekvensen af, at man forsøger at styre og kontrollere børnenes tid så meget som muligt og endog berøver dem frikvarteret, har således også betydning for den generelle læringsmotivation.

## LÆRINGSRUMMET

I læringsrummet forbinder vi vores indre personlige psykiske virkelighed med den ydre verden (Winnicott, 2003). Legen bliver således et dialogisk, formidlende led mellem tanker og handlinger. En proces, der dog stadig foregår parallelt med det virkelige liv, idet legen udfolder sig i et fiktivt univers. I legens læringsrum er der andre regler, der gør sig gældende end udenfor legen, idet spillereglerne i legen altid er knyttet til legen selv. Det betyder dog ikke, at der ikke også kan eksistere en rammesætning for legen helt overordnet,<sup>7</sup> som er det, vi som undervisere opsætter, når vi forsøger at forene leg/læring i f.eks. matematikundervisning. Kunsten er dog at opsætte en ’pas-sende ramme’, for at der reelt kan blive tale om en leg med legens transformerende og lærende potentiale og ikke blot et kreativt hverdagsbrud, hvor vi gør det, vi plejer, men på en anderledes, måske mere kreativ måde. Den ydre rammesætning af en leg/læringssituation er derfor særdeles vigtig for at kunne kickstarte en leg. Er rammen for stram, forhindrer vi legen i at ske. På tilsvarende vis vil en for løs ramme også forhindre legen i overhovedet at komme i gang. Det er derfor en stor og svær kunst og kræver erfaring at igangsætte og rammesætte lege, som fordrer:

- At man forstår og anerkender, at leg ikke er et pædagogiske redskab, instrument eller værktøj, vi som undervisere selv er i stand til at bemestre.

- At man som lærer udviser pædagogisk troværdighed ved selv at være legende og har mod til at stå i den usikkerhed, der er **natur-****ligt** knyttet til leg og de processer af uforudsigelighed, der er en naturlig del af legende, kreative og innovative forløb.
- At man er opmærksom på, at man kun kan invitere til leg, men aldrig tvinge eleven til at give sig hen til legen. Derfor er måden, man inviterer på og lærers sensitivitet overfor gruppens og den enkeltes mod, stemning og kultur for det at lege, afgørende for at leg opstår.
- At der er system, ledelse, struktur, rum og rammer, der gør leg mulig og bakker en legende og en kreativ tilgang op. Leg kræver tid, rum og plads til at gå omveje.

I frirummet talte vi om Erlebnis som udtryk for en sanselig og æstetisk oplevelse båret af ren væren uden krav, defineret ramme eller efterfølgende refleksion. I læringsrummet er der altid en refleksion koblet på, som man vil kunne argumentere for, kan føre til en tvedelt erkendelse. Der kan således både være tale om en ren kognitiv erkendelse eller en personlig erkendelse og dermed eksistentiel transformation eller dannelse. I sidstnævnte tilfælde vælger jeg dog at lægge den personlige transformation ind i et rum for sig, som er det, jeg benævner det eksistentielle transformationsfelt. Dvs. jeg ser primært det, der sker i det lærende rum som en *assimilativ* eller *akkomodativ* læring (Illeris, 2009), hvor vi i det første tilfælde tilføjer ny læring til eksisterende skemaer. Legen hjælper os i assimilative læringsprocesser med at huske det lærte og se sammenhænge mellem det, vi allerede ved og nu hører eller ser. Ved akkomodativ læring nedbrydes og rekonstrueres den allerede etablerede læring derimod, og eleven opdager helt nye veje, som hjælper ham med at overskride eksisterende strukturer jf. Illeris.

I innovationstænkningen differentierer man mellem *inkrementel* og *radikal* innovation (Darsø, 2011). Det inkrementelle element er der, hvor vi bygger videre på noget allerede eksisterende. Det radikale er derimod der, hvor der sker noget radikalt nyt, helt uventet og overraskende. På

tilsvarende vis kan vi i det lærende rum finde forskellige gradbøjninger af den kognitive og dermed mentale erkendelsesproces. Men erkendelsen, som jeg fremstiller den her, er altid rettet mod det løsende og det at finde svaret på et problem eller at finde hen til en anerkendt forklaring.

### EKSISTENTIELLE RUM

I det eksistentielle rum er der i stedet tale om en transformation af den enkelte. Det er her leg også kan anskues som en værenshændelse, der har grebet os og hjulpet os til personlig dannelse. En dannelse, der sætter os i stand til at komme tættere på, hvem jeg er, og det livet kalder mig til at gøre, og dermed et spørgsmål om, *hvem jeg er*, mere end *hvad jeg ved* og *hvordan* jeg løser en konkret opgave, som eksempelvis en matematikopgave. Læring bliver her til mere og andet end et spørgsmål om viden, uddannelse og en social institution. Det bliver også til en *livsopgave*, der hjælper med at forme os som menneske. Vi kan således tale om læring som noget fundamentalt for menneskets eksistens og for livet selv. En eksistentiel transformation er derfor ikke noget, vi kan læse os til eller iscenesætte som en praksis med 'k' – en styret undervisningsform. Men noget der sker i os eller kommer til os i kraft af det indtryk, legen og refleksionerne bringer. Leg som praxis med 'x' bliver således en vej til dannelse og visdom og dermed en erkendelse, der kan have en særlig *Erfahrung* og eksistentiel værdi knyttet til sig. "Når noget har en værdi i sig selv, uafhængigt af om vi kan se en nytte i det, så knytter det en transcendererfaring til sig" (Hansen, 2016: 90), som professor Finn Thorbjørn Hansen med reference til professor Dorthe Jørgensen også beskriver som en særlig visdomsdimension.

Hvor jeg taler om leg, taler Finn Thorbjørn Hansen om *undring*, som kan være en anden tilgang til det eksistentielt transformerende rum i læringskompasset (Hansen, 2008). Via undren over et fænomen som fx kreativitet viser Hansen, at man også kan omdanne matematikerfaringer til eksistentiel erkendelse. Gennem legen kommer eleven i kontakt med en direkte æstetisk og kreativ tilgang til løsningen af en matematikopgave og filosofien kan hjælpe ham med at reflektere over handlingens betydning på et mere personligt plan.

Robinson, Neergaard, Tanggaard og Krueger (Robinson et al., 2016) skelner mellem;

1. Læring *om* noget. Der, hvor vi lærer teorierne om noget.
2. Læring *af* noget. De øjeblikke, hvor vi lærer at gøre tingene, f.eks. løse en matematikopgave efter lærerens anvisning.
3. Læring *gennem* noget. At vi lærer at finde vores egen unikke vej, hvilket Robinson et al. (2016) refererer til som eksistentiel læring. Jf. det jeg netop har beskrevet, mener jeg dog ikke, at det at lære 'gennem' noget, nødvendigvis altid fører til eksistentiel læring.

Min egen søn Tobias lærte f.eks. matematik gennem sin egen prøven af (legen med nye ideer og tanker), mere end det at lytte og efterligne lærerens anvisninger. Men det ændrede ikke nødvendigvis noget ved ham som person. Det var dog helt klart meget kreativt og modigt af ham at gå egne veje. Hvis vi bruger eksemplet til at forstå betydningen af eksistentiel læring, skulle Tobias derudover også have relateret sin selvstændige, kreative og modige bedrift til mere almene og filosofiske spørgsmål (Hansen, 2008) som: 'Hvad er egentlig kreativitet? På hvilken måde er jeg et kreativt menneske? Hvad betyder det for mig?'

Alle de tre nævnte læringsformer – lærer *om*, lærer *af*, lærer *gennem* – forbinder jeg med læringsrummet i læringskompasset, idet de repræsenterer en leg-oplevelse-læring (Øksnes, 2012). Først når læringen ændrer noget radikalt ved elevens grundlæggende værdier eller selvforståelse, bliver der tale om eksistentiel læring og dermed leg-oplevelse-dannelse (ibid.). Forfatterne til den omtalte artikel siger godt nok, at eksistentiel læring handler om "Critical experiences that rock your boat" (Robinson et al., 2016: 667), men de fastholder de tre skitserede niveauer (at lære om, af og gennem noget). Jeg mener dog, at vi mangler et fjerde niveau, som jeg vil benævne '*at lære i kraft af*' noget, som er kendetegnet ved de øjeblikke, hvor legen, læringssituation, har tilstrækkelig stor kraft i sig og i sig selv, til at eleven bliver skudt ud i det åbne. Helt derud, "hvor man hverken er, 'hvad man er', eller er,



’hvad man endnu ikke er’, men åbner sig for mulighedernes felt herimellem” (Gleerup, 2002: 75). Derud hvor eleven begynder at undrer sig og forholde sig til sig selv og ikke bare løsningen af en opgave.

Hvor jeg ovenfor beskrev, hvordan den filosofiske undren kan føre til en eksistentiel læring – gennem undren over egne levede erfaringer (som Tobias i matematiktimen) – mener jeg også, at legen kan skabe eksistentiel læring i kraft af legen selv og vores grebthed af den og grebthed i selve legen. Her er det handlinger, stemninger, følelser, fællesskaber og eksperimenter i legen, der bringer os til steder, værensformer og indsigter, som rammer os så at sige lige i ’hjertekulen’. Gennem leg og undren kan vi bringes ud i det åbne – mulighedernes felt. Men først når eleven begynder at reflektere over den erfaringer, han har gjort, kan den eksistentielle læring eller Erfahrung opstå. Eksistentiel læring eller transformation sker ikke spontant og ureflekteret. Den opstår i kraft af en værensmæssig åbenheds erfaring som leg, hvor eleven har været i berøring med noget, grebet af noget, der virkelig er blevet betydningsfuldt for ham og derfor også har tildelt erfaringen en dybere eftertanke. Her kan filosofien være en hjælp.

## **SOCIALE RUM**

Fællesnævneren for de tre beskrevne rum (frirummet, læringsrummet og det eksistentielt transformerende rum) er legens sociale rum. Vi kan godt lege med os selv, men langt hovedparten af de lege, vi indgår i, foregår i samspil med andre. Måden dette samspil udfolder sig på, er karakteriseret ved, at vi er sammen som gode legekammerater, der vil hinandens bedste. Er du i legen den, der konstant sætter dagsordenen, ophører legen hurtigt. Der er ikke nogen, der gider lege længe med én, der hele tiden vil være den styrende, med mindre det er en del af legens spilleregler. Derfor er legens sociale rum særdeles interessant, fordi den foregår under nogle andre præmisser, end det, vi ellers ser, gør sig gældende, når vi mere generelt taler om fællesskaber og de sociale rum, disse udspiller sig i. Derfor medieres der også en anden styrke ind i det fællesskab, som legen genererer, hvor fokus flyttes fra *jeg* til *vi* og dermed er blevet til et fælles anliggende, der rækker ud

over vores eget ego (Thorsted, 2011; 2013). I legen lytter man optaget til det, den anden siger på en fordomsfri, anerkendende og selvforglemmende måde. Her handler det ikke om mig, men om os og det, vi er i stand til at skabe sammen. Man kan med hjælp fra filosofen Mogens Pahuus tale om en *selvforglemmende optagethed i fællesskabet*:

En central del af den menneskelige livsudfoldelse har karakter af en selvforglemmende optagethed af andet og andre. Thi når man er selvforglemmende optaget, da tænker man ikke på sig selv og er ikke optaget af at sikre sig selv og sine egne behovs tilfredsstillelse, dvs. man er ikke selvisk.

*Pahuus, 1995: 243*

Leg som en suveræn livsytring, der griber os, hjælper os således til at skabe noget ganske unikt, som er det, jeg har beskrevet flere steder i form af *legefællesskab* (Thorsted, 2011; 2013; 2016). I legens sociale rum, legefællesskabet, værdsætter vi de særlige egenskaber, den anden bringer med sig. Vi lytter til hinanden, til det, der sker i legen, imellem os som mennesker, men også det, legen selv kalder os til at gøre. Vi er nærværende og autentisk optaget af en sag og dermed også opslugt på en personhengiven måde. ”Man er mest sig selv og mest levende som sig selv der, hvor man er involveret i andre og andet med hele sig selv”, som Pahuus også udtrykker det (Pahuus, 1993: 140).

I legen bruger vi vores sanser, agerer intuitivt og kommunikerer på en ikke-strategisk måde. Selv små børn fanger meget hurtigt, hvis der ligger skjulte dagsordener for det, den anden foretager sig i legen og også hvis læreren har en bagtanke, med det hun igangsætter. Præmissen for leg er gensidig tillid, som kan forklares gennem Løgstrup som en etiske fordring (Løgstrup, 1957). Bryder vi denne tillid (den voksne der lader som om, han eller hun leger, men ikke tager legen alvorligt og dermed ikke siger ja til invitationen fra barnet om at lege **eller** blot tænker det som et redskab med et klart formål for øje), ophører legen **straks**, da det at vise tillid også betyder, at udlevere sig selv og sætte sig selv på spil.

Går vi derimod ind i legen, bliver vi hinandens verden og skæbne på ærlig og ikke forstilt eller manipulerende vis. Leg handler heller ikke om at blotte eller udlevere sig selv gennem fremprovokering af følelser, som er den tilgang, Robinson et al. (2016) lægger op til i deres tilgang til eksistentiel læring i entreprenørskabsundervisning. Leg handler derimod om at stole på den anden og i kraft af denne tillid have mod til at sætte sig selv på spil både som den legende og facilitator eller underviser. Når det sker, er vejen banet for det, jeg kalder en 'kollektiv dannelsesproces', som kan have betydning for barnets følelse af at høre til, føle sig inkluderet og dermed følelsen af meningsfuldhed. Men erfaringen fra det sociale rum kan også række længere ud og have betydning for de øvrige samfundsmæssige sammenhænge og fællesskaber, vi ellers indgår i, vil jeg hævde. Det mest autentiske udtryk for længsel efter ånd i vores kultur, er længslen efter "*skabende fællesskaber*", jf. Peter Bastian (2011: 294). Fællesskaber, hvor vi er sammen om noget højere og vigtigere. Et interessant spørgsmål at forfølge er derfor, om mere leg i skolen og livet igennem kan bidrage til 'skabende fællesskaber', hvor vi er sammen på mere autentisk vis, og hvilken betydning vil det kunne have på et individuelt og samfundsmæssigt plan?

## **LEGENS FIRE RUM SOM ET LÆRINGSKOMPAS**

Et kompas er et navigationsredskab eller et orienteringsudstyr. Når jeg nu vælger at give den gennemgående model for kapitlet den titel, forpligter det selvfølgelig til en anvisning på, hvordan man som lærer og skole selv kan anvende kompasset fagligt og personligt. Som det første, ser jeg læringskompasset som en diskussionsmarkør for, hvor ens fokus som lærer, pædagog og skole er og dermed en model, man kan diskutere ud fra i fagteams, årgangsteams, mv.. Er man primært optaget af at uddanne og dermed udvikle elevernes videnshorisont og de tre skitserede niveauer (læring om, af og gennem), skal opmærksomheden være rettet mod læringsrummet med en klar rammesætning. Hvis man også ønsker dannelsesdimension sat i spil, må opmærksomheden nødvendigvis også rettes mod det at skabe visdom og det at 'lære i kraft af noget' og dermed det eksistentielt transformerende rum som et sted, hvor elever dannes gennem refleksion og

tid til fordybelse uden klar nyttestyring. Hvilken holdningen har man til frirum og frikvarterer og hvilken betydning disse tillægges, er en væsentlig diskussion at tage op. Hvordan ser man på det sociale rum? Hvordan kan man f.eks. i årsplanlægningen arbejde med udviklingen af rum for inklusion, kollektiv dannelse, som vej til understøttelse af demokrati, samarbejde og følelsen af at høre til? Eller hvordan kan man forholde sig didaktisk til skabende fællesskaber, der retter sig mod den fælles oplevelse, autenticitet, ånd, elevens egen kreativitet og mod til at udforske?

Kompasset kan også være et redskab, som den enkelte lærer kan evaluere sig selv på. Er jeg fx tilstrækkeligt opmærksom på de forskellige rum, og formår jeg i det hele taget at få eleverne ind i legens rum helt overordnet, eller afspejler det, jeg igangsætter mere et kreativt hverdagsbrud? Mere specifikt kan kompasset måske også bringes ind i den individuelle undervisningsplanlægning, hvor man som underviser eller pædagog udfordrer sig selv på at integrere eksempelvis frirummet i den daglige undervisning og dermed ikke gør alt til nyttetænkning. Eller tilrettelægger daglige legende aktiviteter til understøttelse af en legende klassekultur. Man kunne også som underviser udfordre sig selv på at omsætte flere individuelle mål til fælles mål for at styrke klassens fællesskab. Og ikke mindst give tid og plads til dybere refleksioner med en livsfilosoferende resonans.

## AFRUNDING

I dette kapitel har jeg forsøgt at introducere leg som en særlig *praxis* i den danske folkeskole gennem en introduktion af legens forskellige rum – *frirummet*, *læringsrummet*, *det eksistentielt transformerende rum* og *det sociale rum*. Som al teori om praksis kan modellen fremstå fortænkt, idet der naturligvis er overlap og bevægelser, der finder sted fra rum til rum i den samlede legeproces. Ambitionen har været at give den enkelte lærer, leder eller pædagog et kompas, denne kan navigere efter som gruppe og ift. egen undervisningsplanlægning. Og jeg håber derfor at være tilgivet denne forenklede fremstilling af legens

rum og korte redegørelse af et så komplekst livsfænomen som leg, primært gennem Gadammers optik.

I frirummet får vi et helle fra hverdagen og et nødvendigt åndehul, hvor vi bare kan være uden krav - barn som voksen. Frirummet vil typisk kunne betegnes som en oplevelse uden større eftertanke, hvorfor jeg også forbinder det filosofiske *Erlebnis*-begreb hermed. I læringsrummet kan kreativiteten få plads og læring anskuet som en *assimilativ* eller *akkomodativ* læringsform træde frem. Dvs. læringen vil primært være på et kognitivt plan og dermed knyttet til *leg-oplevelse-læring*. Først i det eksistentielle rum sker der en personlig transformation, hvor indtrykket fra leg anskuet som en æstetisk proces lagrer sig som en *intuitiv reflekteret* erfaring og dermed bliver der tale om *Erfahrung* og *leg-oplevelse-dannelse*. Til det eksistentielt transformerende rum knytter jeg en dannelsesdimension, som udspringer af den særlige visdom og forholden sig til og filosofisk forundring over det, der former os som menneske og dermed også livet selv. Her foregår erkendelsen ikke kun på et kognitivt plan, men også eksistentielt, hvilket betyder, at barnet i kraft af legen og forundringen er blevet til noget mere og andet, end han eller hun var før, legen begyndte. I det sidste rum, det sociale, flytter jeg perspektivet fra *jeg* til *vi* og dermed udvikling af særlige *legefællesskaber*, der forklares gennem brug af Løgstrups *etiske fordring* og italesættes som såvel kollektiv dannelse som skabende fællesskaber. I det social rum bygger fællesskabet på tillid, nærvær, empati og et særlig kammeratligt forhold, hvor eleverne træder tilbage for hinanden på en selvforglemmende og ligeværdig måde. Dette kan være afgørende for inklusion af børn i skolen og på sigt også udviklingen af en tro på, at fællesskaber kan og gør noget godt for os som individ, men også for vores fælles bedste som gruppe og samfund. Men, hvilket skal være min afsluttende pointe, leg i skolen **kræver også**, at læreren, pædagogen eller lederen selv formår at lege og være legende overfor og sammen med børnene eller de unge, hvis vi skal lykkes med legen.

*Dette kapitel er peer reviewet.*

## Noter

1. Praxisbegrebet stammer fra Aristoteles, som bl.a. Hans Georg Gadamer (Gadamer, 2007) og Olav Eikeland forholder sig til (Eikeland, 2008).
2. I løbet af 1980'erne sker dog et skifte fra at se barnet som et passivt modtagende til et aktivt kulturskabende individ (Juncker, 2002).
3. Dorte Jørgensen bruger begreberne *Erfahrung* og *Erlebnis* til at markere forskellen mellem de æstetiske øjeblikke, der gør særlig indtryk på os og dermed efterlader os med en ny erkendelse (*Erfahrung*) og de øjeblikke, der udgør en oplevelse, et indtryk uden større eftertanke (*Erlebnis*).
4. <https://www.business.dk/annonce/er-du-klar-til-fremtidens-arbejdsmarked>
5. J. Glerup har en interessant udredning af leg/læring med afsæt i Vygotskij, som det bliver for pladskrævende at bringe ind her.
6. <http://www.ft.dk/samling/20161/almdel/suu/spm/353/svar/1381150/1720390.pdf>
7. I bogen *Den legende organisation* (Thorsted, 2013) har jeg en model, der beskriver legens forskellige zoner og dermed også udreder problematikken omkring rammesætning af lege (Thorsted, 2013: 83).

## Referencer

- Brinkmann, S. (2009). Social kreativitet: at skabe det sociale i en verden uden manuskript. I Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red). *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*, 75-93. Frederikshavn: Dafolo.
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? - I mellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. København: Roskilde Universitet.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Eikeland, O. (2008). The Ways of Aristotle. Aristotelian phronesis, Aristotelian Philosophy of Dialogue and Action Research. *International Journal of Action Research*, 5(1), 144-151.
- Gadamer, H.G. (2007 [1960]). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Academia.
- Glerup, J. (2002). Leg og Læring - ansatser til en didaktik. I Jessen, C. et al. (red.): *Børnekultur og andre fortællinger*, 67-82: Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hansen, F. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Hansen, F. (2016). *At undres ved livets afslutning. Om brug af filosofiske samtaler i palliativt arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2009). *Læringsteoriens elementer: hvordan hænger det hele sammen?* Illeris, K. (red.). *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*, 11-38. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johannesen, R. M., Tanggaard, L., & Skov, K. (2015). *Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen - eksempler fra undervisningspraksis*.
- Juncker, B. (red.). (2002). *Sentioet cogito, ergo...? Om at begribe, 'børns kultur', 'børns legekultur' og andre delikate sensitive fænomener*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2002). *Viden og visdom*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Jørgensen, D. (2004). *Æstetikens endeligt: I anledning af Gadammers kritik af den æstetiske bevidsthed*. *Slagmark*, 40, 27-40.
- Jørgensen, D. (2011). 'The Experience of Immanent Transcendence'. *Transfiguration: Nordic Journal of Religion and the Arts*, 2010-11, 35-52.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løgstrup, K. E. (1957). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mainemelis, C. & Ronson, S. (2006). *Ideas are born in fields of play: Towards a Theory of Play and Creativity in Organizational settings*. *Research in Organizational Behavior*, 27, 81-131.
- Mouritsen, F. (2003). *Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg – en analyse af rolleleg som fortælling*. Gleerup, J. & Wiedemann, F. (red.). *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (1995). *Selvudfoldelse og selvhengivelse: livssynet hos Henrik Ibsen og Henrik Pontoppidan*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Pahuus, M. (1993). *Det enkelte og de andre. Om at være sig selv uden at være sig selv nok*. København: Gyldendal.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., Krueger, N. F. (2016). *New horizons in entrepreneurship education: from teacher-led to student-centered learning*. *Education + Training*, 58(7/8), 661-683.
- Schiller, F., Wilkinson, E. M., & Willoughby, L. A. (1967). *On the aesthetic education of man: in a series of letters*. Oxford: Clarendon Press.
- Tetler, S. (2015). *Inklusion - som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse*. *Cursiv*, 17, 17-28.

Thorsted, A. C. (2011). Den legende organisation - et fænomenologisk aktionsforskningsstudie i LEGO. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Thorsted, A. C. (2013). Den legende organisation. Når livet leger med os. København: L&R Business.

Thorsted, A.C. (2016). Communities of Play - a collective unfolding. *International Journal of Play*, 5(1), 28-46.

Tuft, C. (1999). Leg og forståelse. udgivet ph.d., Aarhus Universitet.

Winnicott, D. W. (2003). Leg og virkelighed. København: Hans Reitzels Forlag.

Øksnes, M. (2012). Legens flertydighed. Børns leg i en institutionaliseret barndom. København: Hans Reitzels Forlag.