

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Lasse Nielsen

## Børneleg som legepraksis: en aristotelisk forståelse af legens værdi

### Resumé

Hvor Platons opfattelse af legens centrale betydning for læring og dannelse har haft stor indflydelse på den pædagogiske filosofi om leg, har der været mindre fokus på Aristoteles. Måske fordi Aristoteles ikke selv havde høje tanker om legens værdi i barndommen. Alligevel kan vi lære noget af at studere legen som en aristotelisk praksis – en central menneskelig aktivitet, der bærer en iboende værdi, som realiseres ved at mestre aktiviteten, hvilket kræver erfaring og træning. Denne artikel udfolder en opfattelse af børneleg som en aristotelisk praksis, der kan hjælpe med at begrunde tre afgørende påstande, som synes sande, men som traditionelt er svære at passe ind under samme legebegreb, nemlig at børneleg har værdi i sig selv, at børneleg har afgørende instrumentel værdi, og at der findes dårlig leg. Herved kan den aristoteliske opfattelse bidrage til vores videre studier af legens værdiaspekter.

### Nøgleord

*leg; praksis; værdi; Aristoteles; etik; filosofi*

## Introduktion

Når jeg undertiden fortæller mine børn ved frokostbordet derhjemme, at om så og så lang tid skal de være klar til at køre – det kan være, fordi vi skal besøge venner, skal til en fritidsaktivitet, til et arrangement med skolen eller børnehaven – så hænder det ikke så sjældent, at de spørger mig, om de kan nå at gå ind at lege. Det mener jeg som regel godt, de kan. Men når jeg så nogen tid senere minder dem om, at de skal stoppe, hvad end de har gang i, for nu skal vi køre, så er deres første reaktion ofte ærgrelse over, at de slet ikke nåede at lege. »Det passer ikke«, dømmes jeg så fra et voksenperspektiv, for jeg har jo set dem sidde sirligt nynnende i deres egen verden og sætte figurer og legetøj op over for hinanden på perfekte rækker, og jeg slutter deraf, at de har leget intenst i hele perioden, og at de forgangne minutter eller timer har været godt givet ud. Men efter deres overbevisning er legen slet ikke gået i gang. De er først netop blevet færdige med at forberede legen, og de skulle nu endelig til at gå i gang med at lege, da jeg pludselig brød ind og ødelagde det hele. Lettere forurettede går de ud i bilen i den overbevisning, at jeg tager fejl, når jeg insisterer på, at de allerede har leget.

Hvem af parterne, der har ret, er det egentlig ikke interessant at afklare. Det ville være at gøre vold på legebegrebets elasticitet at insistere på, at kun en af parterne har ret. På den ene side giver det jo god mening, at selve legen aldrig nåede at begynde, fordi en aktivitet ikke kan finde sted, førend den er blevet fundet på. Men på den anden side virker det også forkert at sige, at det, børnene har lavet i det forgangne tidsrum, ikke er en del af legen selv – den kreative del af at opfinde, afgrænse og definere legeaktiviteten er en del af selve kernen af det at lege. Legen som fænomen indeholder her en besværlig uafklarethed, som ofte giver anledning til denne type uenigheder, hvor ydre betragtninger ikke stemmer overens med involverede oplevelser.

Denne artikel fokuserer på, hvad børns leg er for et fænomen, og hvori dens værdi består. Den hovedpåstand, som forfægtes igennem artiklens dele, er, at legen er en menneskelig praksis, der indeholder en iboende, intrinsisk værdi, som kan realiseres ved at udfolde legens funktion godt. Og at realiseringen af legens iboende værdi kræver erfaring med legen og dens grænser, som man tilegner sig igennem legen selv, hvorfor erfaring med god såvel som dårlig leg kan være afgørende for udviklingen af den gode leger. Denne hovedpåstand forsvares fra et aristotelisk perspektiv, hvilket umiddelbart kan virke lidt mærkeligt af to grunde. For det første fordi traditionen fra Platon, som på mange måder er i kontrast til Aristoteles, står stærk på spørgsmålet om legens betydning for læring og dannelse. For det andet fordi Aristoteles ikke selv havde høje tanker om værdien af børns leg.

Alligevel kan der argumenteres for, at den aristoteliske praksisopfattelse kan bidrage med et nyt perspektiv på sammenhængen imellem legens værdiaspekter, og at der derfor er vigtige indsigter at hente hos Aristoteles. Det kræver, at vi går med på at forstå leg som en *praksis* i aristotelisk forstand. Det redegøres der for i det følgende afsnit. Afsnittet derefter, som omhandler legens instrumentelle værdi, efterfølges af et afsnit om autentisk leg, og det sidste afsnit før den opsamlende konklusion behandler spørgsmålet om, hvordan den aristoteliske opfattelse betragter dårlig leg.



*Aristoteles 1811 af Francesco Hayez (1791-1882)*

### Legen som praksis

Grundet kompleksiteten i fænomenet leg, kan det være svært at afgrænse en egentlig definition af, hvad leg er. Flere har forsøgt at definere legen som fænomen, men ingen af disse definitioner har formået fuldt ud at indfange legens mangesidede aspekter (Sutton-Smith 1997; Karpachof 2011; Karoff 2013). En mulig forklaring på, hvorfor det er tilfældet, er, at legebegrebet er en slags pladsholder eller tom betegner for så forskelligartede aspekter, at selv om de alle på sin vis kan henvise tilbage til en aktivitet, der meningsfuldt kan betegnes som leg, så kan de ikke meningsfuldt sameksistere inden for samme definition. Hvis det er tilfældet, giver det mening at betragte leg i bred forstand som en type metabegreb dækkende over mange forskellige tilgange til, hvad legens mening potentielt kunne være.

Alligevel kender vi i dag en række indflydelsesrige forsøg på at definere, hvad leg er.

Allerede Platon havde i *Staten*, bog VII, indset legens betydning for læring, dannelse og moralsk træning:

*Det vil sige at regning og geometri og de øvrige fag der må betragtes som forstudier til dialektik, skal forelægges dem mens de endnu er drenge – men uden at vi på nogen måde bibringer dem lærestoffet under tvang.*

*Hvorfor det?*

*Fordi en fribåren ikke bør tilegne sig nogen som helst kundskab under slaveri. Den hårde legemlige træning kan nok drives under fysisk tvang uden at legemet tager skade, men kundskab der bibringes under tvang, slår ikke rod.*

*Sandt nok.*

*Vær derfor aldrig hårdhændet, bedste Glaukon, overfor børnene, men lad dem tilegne sig kundskaber som i leg. Derved kan du også bedre opdage i hvad retning den enkeltes natur og evner går.*

*(Platon 2007, s. 309; bog VII 536d-537).*

Platons tanker om legens rolle for læring og dannelse har i høj grad præget eftertidens pædagogiske filosofi. Den franske filosof Rousseau lavede i 1762 en lignende kobling i sit afgørende værk om opdragelse, *Emile* (2016, bog 8), hvori han beskriver, hvordan leg har et naturligt udspring i barndommen, hvorfor »arbejde« (og herunder læring) og »leg« må smelte sammen i opdragelsen. Og den tyske filosof Hegel bekræftede 1802 den platoniske opfattelse af legens forhold til læring og dannelse i sin opfattelse af legen som et naturligt udgangspunkt for menneskets seriøsitet (Hegel 2008).

I nyere tid definerer den hollandske kultur(historie)teoretiker Huizinga 1938 i sit skelsættende værk *Homo ludens* leg som følger:

*Leg er en frivillig aktivitet eller beskæftigelse udført indenfor givne rammer af tid og sted, som følger frivilligt accepterede men absolut bindende regler, som har sit formål i kraft af sig selv, og som er akkompagneret af en følelse af spænding og glæde, samt en bevidsthed om, at denne er forskellig fra det ordinære liv (Huizinga 1950: 28, egen oversættelse).*

Den platoniske tradition for at sammentænke leg og dannelse har også stor indflydelse på vores pædagogiske opfattelse af leg og læring i dag (se eksempelvis Karpatschhof 2011).

Med det formål at bidrage til forståelsen af legens særlige og centrale værdiaspekter er indgangsvinklen i det følgende, at der er tre generelle påstande om legens værdi, som vi anser for sande, men som det samtidig er svært at få passet ind under det samme legebegreb.



### *Tre generelle påstande om leg*

De tre påstande er følgende:

1. Den intrinsiske påstand: *at børneleg har værdi i sig selv*
2. Den instrumentelle påstand: *at børneleg har væsentlige værdifulde instrumentelle effekter*
3. Den negative påstand: *at der findes dårlig leg*

Alle tre påstande virker umiddelbart sande, og vi kan finde støtte for dem i litteraturen. Den intrinsiske påstand kan finde støtte i blandt andet Huizingas definition, som skitseret ovenfor, men også eksempelvis hos den amerikanske filosof Dewey, der anser legeaktiviteten for sit eget gode, snarere end sigtende på at udløse en ekstern værdi (Dewey 1966, s. 202). Mere nutidigt kan man finde støtte i eksempelvis den europæiske politiske filosof Gheaus' argumenter for, at barndommen indeholder et særegent rum for udfoldelse af værdiaspekter af livet, som ikke meningsfuldt kan sammenlignes med værdier i voksenlivet (Gheaus 2015). Den instrumentelle påstand finder støtte i empiriske undersøgelser af børns udvikling (Bailey 2002; Hurwitz 2002; Bedrova og Leong 2003), i filosofien om leg og læring (se eksempelvis Luntley 2018), som også trækker spor tilbage til Platon og Rousseau, og i udredninger af legens betydning for social lighed (se eksempelvis Nielsen 2018). Den negative påstand finder

støtte i teoretisk og empirisk forskning om mobning og ondskabsfuld leg (Schousboe 2011; Smith og Boulton 1990).

Der er ingen grund til skepsis omkring de tre påstande hver for sig. Det problematiske opstår, når de tre betragtes sammen. Hvordan skal vi eksempelvis forstå, at der findes dårlig leg, hvis leg har intrinsisk værdi? Betyder det, at der alligevel er noget værdifuldt ved lege, som er ondskabsfulde? Og videre: hvis børneleg har både intrinsiske og instrumentelle værdiaspekter, hvordan forholder disse sig så til hinanden? Der er mange af denne type spørgsmål, som udspringer af spændingen imellem de tre påstande. Dermed ikke sagt, at der er tale om et egentligt trilemma, således at vi må give afkald på en af dem, for at kunne acceptere de andre. Hvis det var tilfældet, ville mit projekt i det følgende være dømt til at mislykkes. Mit projekt er at tilbyde en teoretisk opfattelse af legens værdi, som muliggør, at de tre påstande om legens værdiaspekter kan sameksistere.

### *Legen som en aristotelisk praksis*

Min tilgang er, at leg er en menneskelig *praksis* i aristotelisk forstand. Tilgangen indebærer en forståelse af:

At leg er en menneskelig funktion indeholdende en iboende værdi, som kan realiseres ved at mestre funktionen og dens aspekter godt, hvilket kræver erfaring og træning, og at legen har dannende karakter, derved at den bidrager med læring om visse af menneskelivets fundamentale aspekter.

Hvad ligger der da i en sådan aristotelisk praksisopfattelse? Aristoteles selv havde ironisk nok ikke overbevisende høje tanker om legens værdi. Modsat Platon (og Rousseau og Hegel mv.) anså Aristoteles børneleg som et godt eksempel på modsætningen til den sande dannelse, det etiske, det dydige. I Etikken, bog X, skriver han:

*Også børn tror, at det, som blandt dem sættes højest, også er det bedste. Det må være fornuftigt at antage, at ligesom det er forskellige ting, som forekommer ærværdige for børn og for mænd, så vil noget tilsvarende gælde for slette og for gode mennesker [...]*

*[...] For lykken er målet. At anstrenge sig og slide for underholdningens skyld ville være naragtigt og aldeles barnligt. Men at more sig for at kunne anstrenge sig, som Anacharsis siger, det synes at være rigtigt. For underholdning er en slags hvile og da vi er ude af stand til konstant at arbejde, har vi brug for hvile. Men hvilen er intet mål i sig selv. Den finder sted for aktivitetens skyld.*

*Det lykkelige liv er i overensstemmelse med dyden. Og det kræver anstrengelse og leves ikke i leg. Og vi anser de alvorlige ting for bedre end de skæmtsomme og underholdende, og af to ting – to dele eller to mænd – er den ædlestes aktivitet også den bedste, og den ædlestes aktivitet er den stærkere og allerede lykkeligere.*

*(Aristoteles 2000, s. 252-253; 1176b-1177a).*

Som citatet gør klart, anser Aristoteles ikke legen som intrinsisk værdifuld, efterstræbel-sesværdig eller som havende stort potentiale for dannelse, men som noget, der på sin vis skal aflæres eller udelukkende anvendes som rekreativt modspil til det sande menneskelige virke, nemlig det etiske og dydige liv. Barndommen er således ikke en værdig analogi til voksenlivet, men snarere en tilstand, som man bør lære at lægge fra sig. Men det spiller ingen rolle i vores

kontekst, hvor sigtet ikke er at redegøre for eller forsvare Aristoteles' eget syn på leg, men at bruge den aristoteliske etik til at analysere legens værdiaspekter, som vi ser dem i dag i et filosofisk perspektiv.

Det første element som bør uddybes er, hvad det vil sige at legen er en *praksis* i aristotelisk forstand. Her henvises der til, at legen har et bestemt aktivt udtryk – at den er noget, som praktiseres – men også til, at vi skal forstå praksiselementet mere grundigt i lyset af den aristoteliske praksisforståelse. Aristoteles' praksisopfattelse adskiller sig nemlig afgørende fra forståelser af praksis i mange andre sammenhænge. Den aristoteliske praksisopfattelse er etisk fremadrettet, idet den er værdisættende for det at leve det vellykkede liv. Praksis indeholder således allerede et etisk indhold. At handle retfærdigt er et eksempel, fordi »*det retfærdige menneske opstår ved at handle retfærdigt*« (Aristoteles 2000, s. 60: 1105b).<sup>1</sup> Mit begreb om legepraksis vil bevidst bibeholde dette etiske indhold, hvilket adskiller det afgørende fra, hvordan begrebet legepraksis ellers anvendes i litteraturen (se fx Karoff 2013, s. 78-79).

I den aristoteliske tradition er praksiselementet centralt, fordi forståelsen af det gode liv forholder sig til en særlig praktisk opfattelse af det gode. Centralt i Aristoteles' etik står funktionsargumentet for opfattelsen af det gode (Aristoteles 1976, s. 77; 2000, s. 39: 1097b22-1098a). Aristoteles mente, at det afgørende for vores vurdering af noget som godt er, at dette udfylder sin funktion godt. Således er en god kniv en kniv, som udfylder knivens funktion godt; en god violin er et instrument, som udfylder violinens funktion godt. På samme måde, siger Aristoteles, må det gode menneske være et menneske, som udfylder menneskets funktion godt. Og her kan vi allerede se, hvordan funktionsargumentet står centralt i den aristoteliske etik. Menneskets funktion er nemlig i det store hele at udleve dyderne, eksempelvis mod, retfærdighed, mådehold og visdom. Bemærk her, at man kan være uenig i Aristoteles' specifikke dydsetik uden at afvise funktionsargumentet, dvs., den del af argumentet, som siger, at det gode menneskeliv er at udføre menneskets funktion godt.

### *Legens iboende værdi*

Aristoteles erfarer, at der er forskellige typer af funktioner, som knytter sig til forskellige typer af aktiviteter. Nogle aktiviteter skubber deres værdi foran sig selv i den forstand, at de realiserer deres værdi ved at opnå det endemål, de peger henimod. På en måde kan man sige, at de først udfylder deres egentlige funktion, når selve aktiviteten når sit endeligt. For eksempel siger Aristoteles, at »funktionen af en hustømrers arbejde er huset og ikke udarbejdelsen af det« (Aristoteles 2011, s. 14: 1219a15, egen oversættelse). Men andre aktiviteter er modsat kendetegnet ved at bære deres funktion internt i selve udøvelsen af aktiviteten snarere end som et endemål. Typiske eksempler herpå kan være kunstneriske aktiviteter som musik eller billedkunst, men Aristoteles mener også, det gælder for aktiviteter såsom læring, erkendelse, og venskab.

Aristoteles opstiller altså her en skelnen imellem to typer af aktiviteter, der realiserer to adskilte typer af goder, nemlig henholdsvis eksterne og interne goder, som skal vise sig afgørende for den aristoteliske etik. Ifølge den aristoteliske forståelse er en *praksis* en menneskelig aktivitet med en vis social forankring, som bærer et *internt gode*, hvilket kan realiseres ved at *mestre aktiviteten igennem øvelse og erfaring* (Nielsen 2016, s. 30). Ifølge

den skotske filosof Alasdair MacIntyre, en indflydelsesrig fortolker af den aristoteliske etik, må vi imidlertid skelne imellem selve praksissen (og dens iboende værdi) og så dens delkompetencer (og deres eksterne værdi). At sparke millimeterpræcise frispark er ikke en praksis, men fodboldspillet er; at mestre pianoet er ikke, men at spille musik er (MacIntyre 2003, s. 151). Eksempler på menneskelige praksisser er kunst, musik, videnskab, men også venskaber og familierelationer, og min påstand er, at legen også er en sådan menneskelig praksis.



Som der er redegjort for ovenfor, havde Aristoteles ikke selv høje tanker om legen og dens værdi, og faktisk anså han *praksisser* i hans etisk kvalificerede betydning som tilgængelig kun for rationelle væsner, og derfor uopnåelige for børn (Aristoteles 2011, s. 27: 1224a28-30). Men legen, som vi ser den i dag, er, ikke mindst belært af det seneste århundredes teoretisering og forskning i leg, alligevel et godt eksempel på en aristotelisk praksis. Legen er en menneskelig aktivitet, der i sin kerneform bærer sin værdi internt i selve aktiviteten, som blandt andet påpeget af Dewey (1966) og Huizinga (1950). Ligesom værdien af at spille musik ikke kan adskilles fra selve aktiviteten at spille musik, så er legens interne værdi nødvendigvis koblet til selve legeaktiviteten, og kan ikke adskilles derfra. Selvfølgelig har legen også mange positive afledte effekter, som den instrumentelle påstand påpegede i overensstemmelse med paradigmet om leg og læring, hvilket i øvrigt også gælder for andre aristoteliske praksisser. Men det springende punkt er, at legeaktiviteten bærer en værdi, som kun kan realiseres igennem autentisk dedikation til legen selv.

Det iboende værdielement synes langt stærkere i legen end i mange andre aktiviteter, som typisk anses for bærende værdien i sig selv. Legen er nemlig kendetegnet ved, at den ikke



kan realiseres, hvis den ikke også intentionelt anerkendes for sin iboende værdi, hvorimod musik kan spilles af en trænet musiker uanset hans motiv for at spille, og en kunstmaler kan lave kunst, selv hvis det er umotiveret bestillingsarbejde. Sådanne aktiviteter vil blot realisere eksterne goder, og kvalificerer derfor ikke som praksis i vores kontekst. Legen derimod kan ikke være leg, hvis den ikke altid allerede anerkendes som bærer af sin egen værdi. At kaste med en bold, at sætte klodser sammen eller at tage tøj på med vinger fastsyet er alle eksempler på aktiviteter, som vi kan genkende som lege, men hvorvidt de indtager funktionen *leg* – hvorvidt de *er leg* – afhænger af den legendes intention. Hvis ikke de værdsættes som leg, så er de det ikke.

### *Legens rettethed*

På den måde har legen altid en retning eller en rettethed fra den legende henimod de aktiviteter, den indeholder. Og denne rettethed er afgørende for legens konkrete udtryk. Det er op til den legende, om det, som foregår nu, er leg eller ej. Således definerer den legende, hvad legen *er*. Dette knytter an til legens autenticitet, jfr. nedenfor. Men dermed ikke sagt, at den legende nødvendigvis har fuld kontrol over legen. Man kan ikke bare beslutte sig for, at det, man nu en gang lige foretager sig, er en leg. Legen har sit eget domæne, som bestemmes i det øjeblik, den leges. Men alligevel har den legende altid fat ved roden af selve legen, og dens rettethed går derfor fra den legende hen imod det legede. Forståelsen af nedfaldne blade som penge, man har tjent, og som man kan bruge i sin mors butik, og som man samtidig skal passe på storesøstertyven ikke kommer og stjæler, er en mening, som kun den legende kan tillægge verden. Det er denne rettethed der gør, at den legendes anerkendelse af legen som leg – og derigennem aktivitetens værdi i sig selv – er en nødvendig betingelse for legens tilstedeværelse.

Men legen er også spontan og porøs. Den kan være der i ét sekund og væk i det næste. Og er den væk, kan den være svær at finde igen (Gadamer 2007, kapitel 2). Man kan glæde sig til at lege den leg, som man fandt på dagen forinden, men når man sætter sig for at lege den samme leg igen, kan den undertiden være umulig at genfinde. Og man kan undre sig over, hvad der har ændret sig. Heldigvis opstår der ofte nye lege af de afdøde leges aske.

Så langt er legen altså en praksis i den forstand, at den bærer en iboende værdi, som man realiserer i selve udøvelsen af aktiviteten. Dens rettethed kræver, at den legende anerkender og værdsætter aktiviteten som leg, førend den overhovedet kan være leg, og den er en særlig spontan praksis, idet den kan opstå tilsyneladende ud af det blå i et øjebliks moment og pludselig forsvinde igen uden at kunne genfindes. Men der skal mere til, før end vi kan tale konkluderende om legen som en praksis i aristotelisk forstand. Ifølge den aristoteliske praksisforståelse, som den blev defineret ovenfor, skal en praksis kunne være almenmenneskelig, og den skal kunne tillæres og trænes erfaringsbaseret. Gør det sig gældende for leg?

### *Legens almenmenneskelighed*

Det synes faktisk at passe fint på dominerende opfattelser af leg, at den skulle være en almenmenneskelig udtryksform. Ikke sådan forstået, at der ikke findes leg hos dyr, men snarere at der findes en særlig menneskelig måde at lege på, og at et menneskeliv uden denne

udtryksform mangler noget centralt. Denne opfattelse fandt vi hos Hegel (2008), men også Huizinga bemærker og understreger legens naturlighed for menneskelivet (1950). Legen er en umiddelbar naturlig måde at møde verden på. Den er helt grundlæggende for vores udvikling og læring, idet den medierer vores forståelse af den verden, vi lever i. Som Huizinga noterede, så kunne naturen have været indrettet således, at vi mennesker kunne have haft mange af de gavnlige effekter af legen – såsom rekreation, hvile, livstræning – på anden vis, men naturen ville, at vi skulle have det igennem legen med al dennes intensitet, morskab og sjov (Huizinga 1950, s. 2-3).



Huizingas indflydelse på filosoffer og teoretikers opfattelse af legens væsentlighed er uomtvistelig. I vor tid ses et eksempel herpå i amerikanske Martha Nussbaums politiske filosofi. Nussbaums hovedbidrag er en udvikling af en objektiv liste over universelle menneskelige ”kapabiliteter”, dvs. ”effektive friheder til værdifulde funktioner”, som tilsammen konstituerer et minimalt værdigt menneskeliv. På denne liste er leg den niende af i alt blot ti (Nussbaum 2000, s. 78-80). Inklusionen af leg på Nussbaums liste er, ligesom selve listen i øvrigt, kontroversiel, men Nussbaums begrundelse herfor er klar nok: menneskelivet har en essentiel kerne som går på tværs af kulturer, og leg er et sådant essentielt frihedsrum i ethvert menneskeliv, uden hvilket et liv umuligt ville kunne gives mening som et værdigt menneskeliv.

Dermed ikke sagt at legen ikke skulle være kulturelt og kontekstuel bestemt. Tværtimod er legens udtryk i høj grad præget af de kulturelle og sociale omstændigheder. Dertil kommer, at

legen i sig selv positionerer sig i et kulturelt rum. Legen er både kulturproducerende og samtidig selv et produkt af kulturen. På den måde er børneleg også forskellig fra voksenleg, selv hvis de to udfylder lignende funktioner, alene fordi børneleg produceres i børnekultur, hvorimod voksenleg produceres i voksenkultur. Hvis vi skal forstå, hvordan leg er et kulturelt og socialt afhængigt fænomen, kan det være nyttigt at forstå det som en kulturproduktion i sig selv, sådan som legekulturforsker Flemming Mouritsen gør det (Mouritsen 2002).

Legen er dels et afledt resultat af kulturproduktionen, dels i sig selv en kulturskabende aktivitet. Det er den, fordi den altid er bundet ind i rødderne af det sociale miljø, som kulturproduktionen foregår i. Der ligger en kulturindlejret ontologi her i legebegrebet, som vi kender fra social- og humanvidenskabernes videnskabsteori (se fx Taylor 1985). For eksempel har tyske Karl Marx's bidrag til social- og humanvidenskaberne både afdækket den sociale verden og derigennem ændret den i samme nu. Den samme type kulturprodukt er legen. Lige som social- og humanvidenskab på en og samme tid er passivt afdækkende og aktivt forandrende, fordi den altid i samme vending både *beskriver* og *skubber til* den sociale verden, som den forsøger at undersøge, så har legen en lignende tvetydig ontologisk status. Den tager afsæt i den kultur, som den ved sin blotte eksistens vil være med til at forandre.

#### *At blive en god leger*

Kompleksiteten i legens natur og værdi gør, at det er komplicereret at indfange, hvordan man bliver god til at lege. Det er oplagt, at nogle er bedre til at lege end andre, og at man kan træne sin evne til at lege, men det kan være svært at sige, hvilke evner der mere præcist skal tilegnes. Nogle er bedre til boldspil end andre, mens andre er bedre til at tegne, men det er ikke den type talenter, vi henviser til, når vi taler om at være god til at lege. Når vi tænker på en god leger, er vi interesserede i mere generiske egenskaber omhandlende det at kunne forstå og give sig hen til legen og det at forstå legens udtryk og dens grænser (jfr. om legens grænser nedenfor). Mouritsen beskriver en god leger med en analogi til en god danser (Mouritsen 2002). En god leger skal, lige som en god danser, forstå legens natur og regler og dens specifikke roller og udtryk i givne kontekster, men den gode leger skal samtidig være klar til at improvisere og bryde legens normale rammer, ofte i samproduktion med andre, dvs. som både reaktion og proaktion i forhold til andres interaktion i legen. Det at blive en god leger kræver træning og erfaring. Man bliver bedre til at realisere legens interne gode, eller legens intrinsiske værdi, ved at øve sig i at lege. Og det gør man kun ved faktisk at lege. Ligesom Aristoteles så, at den retfærdige blev retfærdig af at lære at handle retfærdigt, så bliver den gode leger god til at lege igennem praktisk erfaring med at lege.

### Legens instrumentelle værdi og socialpolitiske relevans

Det foregående afsnit beskrev, hvordan det kan være nyttigt at forstå legen som en praksis i aristotelisk betydning, altså som en almenmenneskelig aktivitet, der bærer et internt gode, som kan realiseres ved at mestre aktiviteten. Men legen har også afgørende instrumentelle værdiaspekter, der er væsentlige at fremhæve. Det kan måske i nogle sammenhænge være upopulært at fremhæve disse værdiaspekter, fordi det synes at give leg en uheldig instrumentel karakter – noget som skal fremmes for dets samfundsnyttige værdi – men jeg mener modsat, at det er helt afgørende at huske på, at leg ikke blot er leg, men også er noget, som vi bør værdsætte og fremelske for alle dets gode konsekvenser (Nussbaum 2000; Luntley 2018; Nielsen 2018).

Legen har utallige nyttige konsekvenser. Her opsummeres nogle af dem i tre kategorier, henholdsvis *personlig læring og udvikling*, *social intelligens* og *social robusthed*. Den første kategori omhandler legens centrale betydning for *personlig læring og udvikling*. Legen er den naturlige måde – eller i hvert fald en af måderne – hvorpå barnet møder verden og lærer sin omverden at kende. Det er i høj grad igennem legen, at barnet udvikler og træner sine kognitive evner, sit sanseapparat og sit sprog. Empiriske studier viser, at leg tidligt i barndommen har afgørende betydning for udviklingen af sprogkundskaber og sproglig forståelse (Weisberg et al., 2015). Endvidere viser studier, at legen fremmer børns nysgerrighed, og at legeaktiviteter træner evnen til abstraktion, fantasi og forestillingsevne samt evnen til at fokusere og fastholde koncentration (Bedrova og Leong 2003). Disse evner er helt centrale for den tidlige udvikling af førskolebørn henimod at blive skoleparate og senere veluddannede reflekterende voksne.

At leg har denne tidlige instrumentelle effekt, som vi kan dokumentere i empiriske studier, stemmer overens med eksempelvis den britiske filosof Michael Luntleys nylige filosofiske argument for legens væsentlighed i barndommens tidlige stadige. Luntley beskriver legen som den platform, læringen kan begynde fra. Igennem den tidlige leg bliver børn bekendt med den »rytme«, som lægger grundstenen for al læring senere i livet (Luntley 2018), og den senere leg vil repetere og afspejle den samme rytmiske struktur og forståelse. Det skal ikke forstås sådan, at legen ikke har variationer – for det har den netop lige som enhver rytme kan have det – men at barnets perception og oplevelse af legen er rytmisk. Barnet modtager legen med et oplevelsesapparat, der leder efter en mønstret struktur og søger at få de enkelte dele til at passe ind. Denne struktur bliver grundlaget for det næste møde med verden igennem legen. På den måde bliver legen i barndommen en helt fundamental basisstruktur for læring og uddannelsesmæssigt udbytte.

Dertil kan vi tilføje, at legens betydning for læring og personlig udvikling ikke blot har værdi som skoleforberedelse, men også er en nyttig medspiller i løbet af skoletiden. Som vi i stigende grad er blevet bekendt med i de senere år, jfr. især (Barros et al. 2009), er legen en vigtig del af et godt læringsmiljø. Det skyldes flere faktorer. For det første giver leg mulighed for rekreation og afstressning, og på den måde tjener leg som en ventil for koncentration og et åndehul i en lang skoledag. Der findes også empirisk dokumentation for, at børn lærer bedre, når de tilbydes regelmæssige pauser med god tid til legeaktiviteter. For det andet, fordi legen kan åbne for nye måder at modtage undervisning på. Nogle børn lærer bedst, hvis de leger samtidig med, at de undervises, og for mange skolebørn er undervisningsudbyttet bedst, hvis den samme undervisning gentages i og uden for legeuniverser. Hertil kommer selvfølgelig al den læring, som foregår uden for skolen, hvor legen også har en central betydning. Der er

således mange grunde til at værdsætte legen for sin instrumentelle betydning for udvikling og læring.

Den anden kategori omhandler *social intelligens*. Det har for eksempel i mange år været almindelig praksis, at man afholder en samtale omhandlende barnets skoleparathed imellem kontaktpædagog og forældre i forbindelse med et barns overgang fra børnehave til skole. Det er der således ikke noget nyt i. Men hvad der mange steder kan opleves som nyt er, i hvor høj grad mange af disse samtaler går på barnets sociale kompetencer og relationer snarere end på faglig skoleparathed. Det er der gode grunde til. Hvis man skal trives i skolen, kræver det, at man som barn har mulighed for at integrere sig trygt og godt i det sociale miljø. Man skal altså ikke blot være skoleparat, men også *skolegårdsparat*, og det er ikke nødvendigvis de samme kompetencer, som de to former for parathed kræver.

Igen peger pilen på legen, hvis man skal forstå, hvordan man udvikler de fundamentale sociale kompetencer. Studier viser, at børn igennem sociale legerelationer udvikler empatiske kvaliteter, evner til at samarbejde og dele, forståelse for gruppedannelse samt retfærdighedssans (Ginsburg 2007; Pellegrini og Smith 1998). Amerikanske Sally Hurwitz beskriver børn som »naturlige antropologer med et behov for og ønske om at undersøge verdens reelle erfaring og naturlige miljøer« (Hurwitz 2002, s. 101, egen oversættelse). Analogien til antropologi dækker over, at legepladsen altid allerede udgør et interagerende feltarbejde, hvor børn på en og samme tid studerer og deltager i de igangværende sociale aktiviteter. De danner sociale relationer, bevidsthed om bekendtskaber og legerelationer, men samtidig studerer de relationer og deres vigtighed. De undersøger, hvad det vil sige at være venner og uvenner, og hvilken værdi venskab har. De forholder sig til normer i det sociale rum – etiske (rigtigt, forkert), sociale (passende, upassende) mv. – men samtidig studerer de normerne for socialt samvær. De lærer at gå på kompromis og rette ind i forhold til en gruppe. De lærer, hvordan man er sammen med andre, og hvilken værdi, det har (Gray 2011), og igennem legerelationer begynder de at forstå de sociale spilleregler, som er afgørende for at kunne begå sig socialt (Bailey 2002). Bevidsthed om, hvordan man selv optræder i forhold til andre, og hvilken funktion man kan tage i et samarbejde, er en løbende læring, men dens fundament er sået på legepladsen.

Den tredje og sidste kategori omfatter legens afgørende betydning for udviklingen af *social robusthed*. Legen er nemlig ikke blot en vigtig indgang til udvikling af personlige og sociale kompetencer. Noget tyder nemlig på, at legen i barndommen også har betydning for folks evne til at stå imod eller bearbejde negative sociale omvæltninger – såsom arbejdsløshed, eksistentielle problemer samt problemer med sundhed og livsstil. Argumentet herfor går via flere af de allerede nævnte effekter. Socialt underskud er i høj grad et klynge-fænomen, forstået på den måde, at dette underskud ikke fordeler sig ligeligt hen over en population, men overvejende falder på de samme mennesker. Eksempelvis er graden af arbejdsløshed i en population sammenfaldende med relativt lavt sundhedsniveau og fremtrædende eksistentielle problemer. Men klynge-fænomenet har også en positiv side. Grundet sammenhængen imellem de sociale underskud vil en styrkelse af en eller flere af de centrale elementer kunne have positiv indvirkning på flere andre elementer i klyngen. Filosoferne Jonathan Wolff og Avner de-Shalit kalder sådanne centrale elementer for frugtbare eller *fertile funktioner*, fordi de fertiliserer andre centrale elementer (Wolff og de-Shalit 2007). Her viser studier ikke overraskende, at uddannelse er en afgørende fertil funktion (Marmot 2015); mere oversat er

det måske, at social integration og tilhørsforhold også er helt centrale spillere (Wolff og de-Shalit 2007). Men disse kompetencer er jo netop, som vi har set ovenfor, nogle af dem som legen i barndommen er med til at facilitere udviklingen af. Her har vi således et argument for legens centrale status som et ikke blot socialt, men også et politisk mål. Fordi legekundskaber i barndommen er afgørende for udviklingen af personlige såvel som sociale kompetencer, så kan legen på langt sigt være med til at styrke vores samfund nedefra og bidrage til at bekæmpe ulighed ved at udvikle de socialt udsattes evne til at stå imod sociale underskud og trusler (Nielsen 2018).

Der er således mange grunde til at værne om legen i barndommen og værdsætte den ikke blot som et intrinsisk gode, men også som et vigtigt socialt og politisk instrumentelt gode. Hidtil har megen – og måske særlig humanistisk – forskning fremhævet de umiddelbare og intrinsiske værdifulde aspekter ved legen; leg bliver her betragtet som et naturligt gode i barndommen, som et fænomenologisk grundvilkår eller som sin egen værensform (se fx Karoff 2013). Det er hverken forkert eller unyttigt, og denne artikels fremstilling af legen som en aristotelisk praksis ligger i samme skuffe. Men dette afsnit har fremhævet legens vigtighed som instrumentelt fænomen og som et politisk gode, der er lige så vigtige elementer i legeforståelsen. Alligevel skal jeg i det næste afsnit argumentere for, at legens intrinsiske værdi nødvendigvis må stå forrest, fordi det er netop denne værdi, legen som praksis hviler på, og derfor den, som de instrumentelle effekter på sin vis er afledt af.

### Legens autenticitet

Sidste afsnit fremhævede de ofte oversete positive instrumentelle effekter af legen og konkluderede derpå, at legen er et vigtigt socialt og politisk gode. Men hvis det er rigtigt, kan vi så ikke bare fra politisk hånd instrumentalisere legen, så børn påtvinges en række legeaktiviteter med det formål at høste alle de gode konsekvenser? I den analytiske filosofi omhandlende barndommens værdi ses undertiden en lignende, men måske endnu mere obskur tanke. Hvis vi godtager synspunktet, at barndommen helt eller primært har instrumentel værdi som rugekasse for et værdigt voksenliv, som nogle filosoffer gør, og som vi indledningsvis så, var Aristoteles' egen opfattelse, så ville et menneskeliv på sin vis være lige så godt, hvis vi kunne springe barndommen over (fx ved hjælp af en magisk pille) og hoppe direkte fra fødslen og ind i et vellykket voksenliv. Det er der flere gode grunde til at så tvivl om (Gheaus 2018). En af dem er barndommens selvstændige status som intrinsisk værdifuld. Den grund kommer man nu ikke langt med i de pågældende diskussioner, da det netop er den, som kritikerne vil benægte.

I stedet skal nævnes en anden grund, som ikke giver noget tvingende argument imod den filosofiske kritik af barndommens værdi, men som siger noget om, hvorfor det i hvert fald ikke gælder for legen, at man i princippet kan springe dens intrinsiske aspekter over. Argumentet bygger på legens autenticitet og siger følgende: eftersom legen kun er autentisk leg, hvis den værdsættes indefra, så kan man ikke overhovedet tale om leg, uden at den værdsættes for det, den er, af den, som leger legen. Af den grund vil der altid være et intrinsisk værdiaspekt, som går tabt ved at børn ikke kan lege, og man kan derfor ikke naivt antage, at et liv kunne være lige så godt som et andet, hvis det ikke indeholdt muligheden for en legende barndom.

Lad os antage at legen uomtvisteligt har alle de her gode instrumentelle effekter, som blev omtalt ovenfor. Og lad os sige, at det virkelig er legen, som faciliterer de her effekter

(hvilket megen forskning jo pegede på, i hvert fald delvist er tilfældet). Spørgsmålet er så, om vi kan adskille de instrumentelle effekter af legen fra de intrinsiske? Kan vi få alle de gode effekter af legen, som gjorde den til et vigtigt socialt og politisk gode, uden at realisere legens intrinsiske værdi? Hvis man har forstået, hvad leg er, så må svaret være et nej. Legens nyttige instrumentelle konsekvenser kan ikke høstes uden at realisere legens intrinsiske værdiaspekt, fordi det ville være det samme som at realisere legens effekter uden at realisere legen selv. Det skyldes netop legens status som en praksis, altså at legen er defineret ved at være bærer af et internt gode, som kan realiseres, hvis praksissen mestres, og at den kun kan mestres, hvis værdiaspektet af praksissen anerkendes og genkendes for det, den er. Det vil sige, leg kan ikke være leg uden samtidig at værdsættes for at være leg. Hvad betyder det?

Det betyder for det første, at leg må leges indefra. Aktiviteter kan set udefra ligne leg uden at være det. Forestil dig en situation, hvor en gruppe legende børn igangsætter et spil rundbold. For at gøre holdene lige, spørger de et forbipasserende barn, om det har lyst til at være med. Det pågældende barn har faktisk ikke lyst til at spille rundbold, men indvilliger i at være med, da det anerkender gruppens ønske om at være lige mange. Lad os sige, at rundboldkampen tager en times tid, og at det pågældende barn er med i hele kampen, men uden på noget tidspunkt at have egentlig lyst til at spille. Vil vi sige, at barnet leger?

Udefra set er der ikke nogen tvivl om, at det, barnet foretager sig, er en legeaktivitet. Alle de andre børn leger en leg, og det pågældende barn deltager i den samme aktivitet og er en del af det legende fællesskab, og der er ingen måde, hvorpå vi umiddelbart kan se forskel. Men er det virkelig leg, hvis barnet ikke anerkender den værdi, som ligger i aktivitetens umiddelbarhed, og anerkender det for at være legen? Opfattelsen af legen som en praksis synes at tale imod det. Vi kan ikke realisere den interne værdi af en aktivitet uden at anerkende den som værdifuld for os. Vi kan her tale om, at leg som en praksis kræver et vigtigt element af personlig integritet, førend vi kan tale om autentisk leg. Vi kan deltage i legelignende aktiviteter, men der er et element af legens interne værdi, som ikke realiseres uden vores personlige omfavelse af den partikulære aktivitet som leg. At lege er således at lege *noget* samt at anerkende at dette noget *er leg* (Nielsen 2020). Dette kan vi kalde legens *autenticitet*, og vi kan bruge det til at skelne legelignende aktiviteter fra autentiske lege.

Legens autenticitet betyder omvendt også, at aktiviteter, som udefra set ikke ligner leg, sagtens kan være leg. »Sidder Ida og leger?«, spørger storesøster, hvortil Idas far svarer, »Nej, hun er ved at rydde op«. Men hvad hverken far eller storesøster kan se er, at selv om Idas projekt om at putte alle byggeklodserne tilbage i kassen begyndte som et modvilligt oprydningsarbejde, så er det nu pludselig en del af det modbydelige kæmpemonsters rationering af sit bytte efter at have ødelagt slottet og den omkringliggende by. At Ida startede trodsig og modvillig gør ingen forskel, ligesom det heller ikke gør nogen forskel, at far og storesøster ikke kan gennemskue hende. Det, hun nu foretager sig, er autentisk leg. En leg, som anerkender aktiviteten for at være en leg. Legens autenticitet og betydningen i at have personlig integritet med legaktiviteten spiller således fint sammen med vores opfattelse af, at leg kan pludseligt opstå og ophøre. Det er ikke noget problem for opfattelsen af legen som en praksis, men det betyder, at det til tider kan være svært at identificere og genkende legen og bestemme, inden for hvilke rammer den foregår.

Legens autenticitet og personlige aftryk og integritet forklarer (i hvert fald delvist), hvorfor vi ikke kan instrumentalisere og institutionalisere den. Vi kan ikke bare igangsætte bestemte

strukturerede legeaktiviteter i løbet af børns institutions- og skoletid og forvente, at alle legens gode konsekvenser vil kunne høstes heraf. Hvis vi tror det, har vi misforstået legens autenticitet og dens naturlige væren som et ustyrligt produkt af samspillet imellem personligt individ og de rammesættende omgivelser. Legen indeholder i kraft af sin autenticitet en naturlig ustyrlighed, og hvor meget vi end vil, så kan vi ikke styre det ustyrlige. Vi må således forsøge at afholde os fra at styre legen unødvendigt meget.

Det betyder imidlertid ikke, at vi ikke kan rammesætte legen. Det er der ofte gode grunde til. En grund er, at en komplet ramme fri leg nemt kan komme i konflikt med hensynet til andre, og fx til andres mulighed for at lege. Det vil sige, at hvis alle, fx i børnehaven, skal have mulighed for at lege, så må der nødvendigvis være visse rammer inden for hvilke, legen må foregå. For det andet kommer der ofte noget nyt og kreativt ud af at sætte rammer for legen (lige som rammesætning og benspænd kan hjælpe den kreative proces i kunsten), hvilket mange pædagoger vil kunne nikke genkendende til. Når man eksempelvis i en Covid-19 tid er nødt til at inddele legepladsen i bestemte felter, således at fodboldspillerne i 2.A. først kan bruge fodboldbanen efter frokost, så kalder det på nye kreative tiltag, som alt andet lige bidrager til at udvikle legen og de legendes legekompetencer. Der kommer således ofte noget godt ud af at rammesætte legen, men der er en grænse for, hvor meget legen kan styres, og det afhænger i høj grad af legens autenticitet og de legendes integritet. Hvordan legen kan rammesættes, og hvordan børn reagere på eksterne rammer, afhænger igen af de pågældende børns legekompetencer, deres erfaring og træning, og den kultur, som de er et produkt af og producerer ind i. Igen stemmer det overens med opfattelsen af legen som en aristotelisk praksis.

### Dårlig leg

Hvis legen er en praksis i den aristoteliske forstand, så man igennem legen kan realisere dens interne værdi ved at mestre aktiviteten, kan man så tale om dårlig leg? Er al leg god, for så vidt der er tale om autentisk leg? Det får jo legebegrebet til at lyde normativt relativistisk, som om al leg er lige god, og det kan vel ikke være rigtigt? Det strider imod den negative påstand – den sidste af de tre generelle påstande, som vi indledte med at fremsætte.

Tag en skolegårdsleg, hvor en gruppe børn leger, at de har taget en fjende til fange, som de nu binder til en pæl i skolegården og straffer ved at sprøjte med vand og råbe ad vedkommende. Lad os sige, at offeret for denne leg deltager helt ufrivilligt. Det er nok desværre et billede, mange af os vil kunne genkende som en form for mobning. Det er her klart ud fra forståelsen af legens autenticitet, at offeret ikke leger med i legen, men lad os sige at alle de andre gør. De anerkender faktisk straffehandlingen her for leg og ser den som værdifuld for dem i det lys.

Her er der tale om mobning, som vi kender det fra skolegården, og som ikke bør tolereres, men stoppes. Men spørgsmålet er, om det også er leg? Her kunne man tro, at opfattelsen af legen som en praksis hævder, at der *er* tale om leg. Mobbeaktiviteten som beskrevet her opfylder faktisk de beskrevne kriterier om at realisere et internt gode i aktiviteten ved at mestre det, som er legen, nemlig at udfolde det fantasispil, der involverer mobbehandlingen. Men opfattelsen af legen som en praksis tillader os samtidig den konklusion, at der her er tale om *dårlig leg*. Dårlig leg, fordi den ikke lever op til den måde, en god leger ville have leget legen på. Den gode leger ville have leget på en måde, som forstod de sociale omkostninger ved at yde vold på andre, og den gode leger ville anerkende og respektere andres ret til selv



at lege og ikke være ufrivilligt offer i mobbelege. Man kunne have leget denne leg på andre måder, som ikke forvoldte nogen skade på andre, fx ved at skiftes til i frivillighed at spille den tilfangetagne eller på anden vis undgå mobbebehandlingen. Det er sådan set ikke så vigtigt – der findes ikke én måde at lege rigtigt på, men det er ikke det samme som at sige, at der ikke findes dårlige måder at lege på (Schousboe 2011). At være en god leger kræver således erfaringsbaseret viden, som holder barnet bevidst om legens normative grænser i lyset af dets erfaring med gode og dårlige lege. Her er der igen en kobling til Aristoteles' praksisforståelse og særligt begrebet om *phronesis* som den praktiske visdom.

### *Legens phronesis*

Phronesis er et vidomsbegreb hos Aristoteles – en særlig form for erkendelse – som involverer erfaringsbaseret viden udviklet i mødet mellem partikulære livserfaringer og fornuften (Aristoteles 2000, s. 157: 1142a). Praktisk visdom er et balanceret produkt af erfaring og fornuft. Det kræver fornuft og herunder moralsk forestilling at kunne gennemskue det etiske i partikulære situationer, men det kræver samtidig konkret erfaring med etiske problemstillinger og følelser (sorg, sympati, hævnerrighed mv.) at kunne genkende det etiske. Af den grund har *phronesis* en særstatus i den aristoteliske dydsetik, idet den ikke blot er en form for erkendelse, men også en dyd i sig selv, og endvidere den dyd, som kan mediere de andre dyder. Med andre ord, kun igennem praktisk visdom kan vi vide, hvornår andre dyder som mod og mådehold virkelig optræder som dyder (Aristoteles 2000, s. 163: 1144b; Nielsen 2016: 42).

At legen forstås som en praksis og bygger på praktisk visdom betyder, at aktiviteten at lege ligner andre almenmenneskelige praksisser, som vi kender fra det aristoteliske univers. At praktisere venskab er et typisk eksempel på en aristotelisk praksis, som kræver praktisk visdom. At praktisere venskab er at realisere det interne gode, som venskab indeholder, ved at udføre venskabet *godt*. Hvad det mere konkret vil sige at udføre venskab godt, er et kompliceret spørgsmål, som kræver en dyb forståelse af og praktisk erfaring med venskaber, herunder en forståelse for balancen imellem universelle karaktertræk og partikulære udfoldelser af venskab.

Almindeligvis involverer praksissen venskab, at man gør imod sine venner, som man finder, er bedst for dem, og at man respekterer deres personlige ønsker. Men undertiden kan disse hensyn komme til at stå i konflikt med hinanden, som følgende eksempel givet af filosofen Anne-Marie Søndergaard Christensen viser:

*Venskab: En person, som du anser for at være en god og nær ven, er deprimeret, og det er din opfattelse, at vedkommende ville have gavn af et opmuntrende besøg. Det forholder sig nu sådan, at vennen har udtrykt ønske om at være i fred, så du har nu følgende muligheder: (i) du kan imødekomme din vens ønske imod din egen overbevisning og undlade at besøge vedkommende, eller (ii) du kan følge din egen overbevisning og besøge vedkommende til trods for, at dette ville være i modstrid med vennens udtrykte ønske (Christensen 2008, s. 81).*

Eksemplet viser, at det at praktisere venskab *godt* er en sælsom balance imellem at forstå de dybdegående moralske kvaliteter (eller dyder), som er bærende for venskabsrelationer,

samtidig med at disse tolkes i lyset af livserfaringer fra specifikke situationer og om partikulære relationer. Hvad der er det rigtige at gøre (det etiske, det gode) i det konkrete eksempel kan ikke bestemmes af eksemplet selv og dets generelle omstændigheder, men må nødvendigvis bestemmes af den individuelle person, som kender venskabsrelationen indefra, og i forhold til den individuelle person, som man står over for. At være en god ven kræver således dybdegående erfaringsbaseret viden om både venskab og partikulære relationer. Den erfaring involverer for alles vedkommende eksempler på at træde ved siden af. Alle, som er gode til at praktisere venskab, kender til eksempler, hvor man har været utilstrækkelig som ven, gjort sine nærmeste fortræd, og de har erfaring med følelsen af skam og skuffelse over ikke at være lykkedes med at leve op til venners forventninger. Disse erfaringer har gjort dem til bedre venner.

På samme vis kræver det at være en god leger dybdegående erfaringsbaseret viden om leg og legens partikulære udtryk. Og lige som man (hvis man er god til at praktisere venskaber) bliver en bedre ven af oplevelser og erfaringer med dårlig udført venskab, så kan man blive en bedre leger ved at have gjort sig erfaringer med dårlig leg. Man afsøger den gode legs grænser og finder ud af konsekvenserne ved at overtræde dem. Man lærer efterhånden at både god og dårlig leg kan udfoldes på mange forskellige måder, at gode lege i én sammenhæng kan være dårlige i andre, og man undersøger, hvilke forskellige udtryk, en dårlig leg kan have. Selvfølgelig er der undtagelser, men oplevelsen af den dårlige leg, og den afledte følelsesmæssige reaktion på at have deltaget heri, vil for den typiske leger fremprovokere, at man bliver bedre til at lege. Det er altså ikke sådan, at den gode leger er en person, som aldrig udfører dårlige lege. Dårlig leg er en helt almindelig brik i puslespillet om at blive god til at lege. Det betyder selvfølgelig ikke, at vi bare skal tillade dårlig leg. Tværtimod, læringen i den dårlige leg ligger også i at blive konfronteret med og stillet til ansvar for dens konsekvenser.

### Konklusion

Vi kan nu opsummere, hvad det vil sige at være en god leger – eller mere aristotelisk, at udføre legens funktion godt – i lyset af opfattelsen af legen som en praksis. Legen har altid et bestemt udtryk og en givet rettethed. Den er rettet imod noget, som definerer dens specifikke udtryk. Legen er endvidere altid leget indefra, dvs. den legende skal kunne identificere sig med legens rettethed og anerkende at dette noget, som legen rettes imod, er leg. Deraf kommer, at legen kun er autentisk leg, hvis den legende netop anerkender legen for det, den er. Legens kundskab ligger i en åbenhed over for at lege samt erfaring med leg og legens normative grænser. Man bliver en god leger af at lege gode lege, men det er sjældent, at en god leger ikke også har erfaring med dårlig leg. Den gode leger er en, som er opmærksom på, hvordan legen udfolder sig i forhold til dens mulighedsrum og normative grænser, og det kræver legeerfaring. På den måde er Mouritsens billede af legekundskaber som danseevner en velvalgt analogi. At være en god leger kræver lige som det at være en god danser en masse forud-erfaret og tillært viden, og samtidig en evne til at improvisere på baggrund af pludselige indskydelser fra én selv og andre (Mouritsen 2002). Heri ligger legens praktiske visdom, dens *phronesis*, det som adskiller den gode fra den ikke-gode leger.

Vi kan nu se, hvordan den aristoteliske opfattelse af leg som en praksis omfavner de tre påstande, som jeg indledte med at sige, var svære at indfange under det samme legebegreb. Legen har intrinsisk værdi, idet den er en aktivitet, som bærer et internt gode. Legende børn er

ikke blot et udtryk for morskab og glæde eller læring og dannelse, men de er også et eksempel på personer i gang med at udleve en aktivitet, der ikke i sig selv peger hen imod noget eksternt værdifuldt, men som udføres for aktivitetens egen iboende værdi. Den aristoteliske opfattelse kan også indfange, at legen har afgørende instrumentelle effekter. Selv om Aristoteles ikke selv indså det, er det vigtigt i en aristotelisk ånd at anerkende legens centrale betydning for udviklingen af børn hen imod velfungerende sociale og individuelle mennesker. Og som det sidste kan den aristoteliske opfattelse bidrage til forståelsen af forholdet mellem dårlig leg og legens værdiaspekter, idet levede erfaringer med legens normative karakter kan bidrage til udviklingen af den gode leger.

Hvad kan vi som samfund gøre for at facilitere, at børn bliver gode til at lege? Det er et svært spørgsmål, fordi legen som sagt har et element af ustyrlighed, der nemt kan ødelægges ved for megen styring. Man kan ikke styre det ustyrlige, hvor gerne man end vil. Men legen som en praksis giver os et andet mere optimistisk billede af, hvordan vi kan bidrage til legens udfoldelse. Idet legen kommer indefra og retter sig imod noget specifikt i øjeblikket, og idet legeskundskab opstår af erfaring, kan vi facilitere legen ved at sikre, at de rette betingelser for leg er til stede for vores børn i barndommen. Legen som praksis giver et billede af leg som en plante, en blomst, en vækst, som kræver ernæring og tilstrækkelige livgivende betingelser, men som, i fald de er til stede, nok skal finde vej til overfladen, vækste og blomstre.

#### Noter

1. Jeg bruger Aristoteles' praksisbegreb her i denne etisk kvalificerede version, hvilket er standard i den moralfilosofiske litteratur, men det bør bemærkes, at Aristoteles undertiden bruger begrebet også i en ikke-etisk form (se fx Belfiore 1983).

#### Referencer

- Aristoteles (1976): *The nicomachean ethics*. Thomson, J.A.K. (overs.), London: Penguin Books.
- Aristoteles (2000): *Etikken*. Porsborg, S. (overs.), Frederiksberg: Det lille forlag.
- Aristoteles (2011): *The eudemian ethics*. Kenny, A. (overs.), Oxford: Oxford University Press.
- Barros, Romina M., Silver, Ellen J., Stein, Ruth E.K. (2009): »School recess and group classroom behaviour«. *Pediatrics* 123(2): 431-436.
- Bailey, Richard (2002): »Playing social chess: Children's play and social intelligence«. *Early Years* 22(2): 163-173.
- Belfiore, Elizabeth (1983): »Aristotle's conception of praxis in the poetics«. *The Classical Journal* 79(2):110-124.
- Bedrova, Elena, Leong, Deborah J. (2003): »The importance of being playful«. *Educational Leadership* 60(7): 50-53.
- Christensen, Anne-Marie S. (2008): *Moderne dydsetik*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag.
- Dewey, John (1966): *Democracy and education*. NY: MacMillan (1916).
- Gadamer, Hans-Georg (2007): *Sandhed og metode*. Academica.
- Ginsburg, Kenneth R. (2007): »The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds«. *Pediatrics* 119(1): 182-191.

- Gheaus, Anca (2015): »The 'intrinsic goods of childhood' and the just society«. I A. Bagattini & C. Macleod (eds.): *The Nature of Children's Well-Being. Children's Well-Being: Indicators and Research*. Dordrecht: Springer.
- Gray, Peter (2011): »The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents«. *American Journal of Play* 3(4): 443-463.
- Hegel, Georg W.F. (2008): »Introduction on the essence of philosophical criticism generally, and its relationship to the present state of philosophy in particular«. *The Critical Journal of Philosophy* 1(1) (1802).
- Huizinga, Johan H. (1950): *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge (1938).
- Hurwitz, Sally (2002): »For parents particularly: To be successful—let them play!«. *Childhood Education* 79(2): 101-102.
- Karoff, Helle S. (2013): »Play practices and play moods«. *Journal of Play* 2(2): 76-86.
- Karpatschhof, Benny (2011): »Play, but not simply play: The anthropology of play«. I Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (red.) *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*, Dordrecht: Springer.
- Luntley, Michael (2018): »Play's the thing: Wherein we find how learning can begin«. *Journal of Philosophy of Education* 52(1): 36-53.
- Marmot, Michael (2015): *The health gap: The challenge of an unequal world*. London: Bloomsbury.
- MacIntyre, Alasdair (2003): »The nature of the virtues«. I Darwall, S. (red.) *Virtue Ethics*, Malden, MA: Blackwell publ.
- Mouritsen, Flemming (2002): »Child culture—play culture«. I Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (red.) *Childhood and children's culture*, s. 14-42, Odense: University Press of Southern Denmark.
- Nielsen, Lasse (2016): *Det dydige samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Lasse (2018): »Playing for social equality«. *Politics, Philosophy, and Economics* 17(4): 427-446.
- Nielsen, Lasse (2020): »Teach them to play! Educational justice and the capability for childhood play«. *Studies in Philosophy and Education* 39: 465-478.
- Nussbaum, Martha (2000): *Women and human development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pellegrini, Anthony D., Smith, Peter K. (1998): »The development of play during childhood: Forms and possible functions«. *Child Psychology Psychiatry Review* 3(2): 51-57.
- Platon (2007): *Staten*. Foss, O. (overs.) København: Museum Tusulanums Forag
- Rousseau, Jean-Jacques (2016): *Emile*. London: Penguin Classics.
- Schousboe, Ivy (2011): »The structure of fantasy play and its implications for good and evil games«. I Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (red.) *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*, Dordrecht: Springer.
- Smith, Peter K., Boulton, Michael (1990): »Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perception and behaviour in children's encounters«. *Human Development* 33: 271-281.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The ambiguity of play*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Taylor, Charles (1985): »Social theory as practice«. I *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers* vol. 2, s. 91-115. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Weisberg, Deena S., Ilgaz, Hande, Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta, Nicolopoulou, Ageliki, Dickinson, David K. (2015): »Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning«. *Cognitive Development* 35: 1-14.

Wolff, Jonathan, de-Shalit, Avner (2007): *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.

#### Om forfatteren

Lasse Nielsen er lektor i filosofi ved Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Han forsker i politisk filosofi, retfærdighedsteori og sundhedsfilosofi. Hans arbejde om børnelegens filosofiske værdiaspekter er publiceret i blandt andet *Politics, Philosophy, and Economics* samt *Studies in Philosophy and Education*.