

Kunsten at lege i organisationer

- En Bateson-inspireret diskussion af læring og leg i organisationer

**Specialeafhandling af Ninna Holch Trubka
Cand. Mag i Læring og forandringsprocesser
10.semester, forår 2007
Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi
Det Humanistiske Fakultet
Aalborg Universitet**

Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Indledning.....	4
Hvorfor netop leg?	5
En LEGO legeproces	5
Leg som ny udviklings- og læringsteknologi.....	6
Problemformulering.....	7
Specialets hvad og hvordan.....	8
Et konstruktivistisk paradigme	8
Radikal konstruktivisme.....	9
Specialets ledeforskelle.....	10
Specialets struktur	11
Kap 1 - Læring ifølge Gregory Bateson.....	13
Logiske kategorier for læring	14
Læring 0.....	14
Læring 1.....	16
Læring 2.....	16
Læring 3 og dobbeltbind	18
Adaption	19
Kontekst.....	21
Kap 2 - Legens mange sider.....	24
Leg som interaktionsform	25
Legens dobbeltreference	26
Leg som symmetrisk relation?.....	27
Leg eller spil?	27
Legens kontekstmarkør	28
Legens rammesætning.....	28
Opsummering af Batesons legebegreb.....	30
Kap 3 - Leg i organisationer	31
Træning og simulering.....	31
MUS i Københavns Kommune – et eksempel	33
Socialt skabende legeprocesser.....	34
Alvorlig leg og leg for alvor.....	35
Skabelseslegens adaptive kontekstualisering.....	37
LEGO SERIOUS PLAY – et eksempel	38
Kreativitet og frihed	41
Legens tidslighed.....	43
Opsummerende i forhold til leg i organisationer.....	45
Kap 4 – Perspektiver på leg i organisationer	47
Legens kontekstniveauer.....	47
Leg vs. arbejde – en dobbelt-kontekstualisering.....	49
Den legende organisation	50
Organisationen som system	51

At være eller ikke være medlem	52
Leg som inklusion/eksklusions teknologi.....	54
Konklusion	56
Læring og leg	56
Organisationens leg	57
Kontekstualiseringens konsekvenser.....	58
Kunsten at lege i organisationer	59
Perspektiverende tanker om leg i organisationer	60
Summary	62
Litteratur	64

Bilag - Artiklen: Skal vi lege for alvor? – om leg i organisationer

Forord

Nærværende specialeafhandling er først og fremmest et produkt af 2 års specialisering indenfor temaer, der relaterer sig til såvel pædagogiske som organisatoriske lærings- og forandringsprocesser. Samtidig er det også et speciale, der ser tilbage på min kommunikationsteoretiske baggrund, og betragter læring og forandring som interaktions- og kommunikationsteknologier. Og endelig en afhandling, der tager udgangspunkt i min gennemgående interesse for udvikling af menneskeligt potentiale i organisationer – en interesse der har bragt mig i retning af en særlig udviklings- og læringsteknologi; nemlig leg.

At jeg endte med at tage udgangspunkt i leg i organisationer skyldes ikke kun interesse og nysgerrighed på emnet og tendensen. Det var også et valg, der skal ses som følge af Niels Åkerstrøm Andersens utrolige venlighed og vilje til at dele sit manuskript med mig. En venlighed der medførte en styrket tro på, at emnet havde både relevans og en udpræget kompleksitet, der ville være interessant at dykke ned i. Jeg skylder derfor også en stor tak til Tina Bering Keiding, for idé og overskud til at formidle kontakten til Niels Åkerstrøm Andersen.

Endelig vil jeg sende en tanke til de mennesker i min omgangskreds, der hver især har været afgørende for min personlige drivkraft til at fortsætte og færdiggøre arbejdet. Det er mennesker, der har fulgt mig igennem hele min studie tid, og uden hvem jeg aldrig var nået derhen, hvor jeg er i dag: Tak til medstuderende på Aalborg Universitet for faglig og teoretisk sparring, udfordrende diskussioner og hjælp til at se nødvendigheden af et liv ved siden af skriveriet. Tak til Nicole Mirou for venskabelig overskud i ”sidste time”. Tak til Vibeke Holch Henriksen og Martin Henriksen for deres uforbeholdne støtte, opbakning og tålmodighed og ikke mindst tak til min ægtefælle Charni Trubka, for utrættelig optimisme og tillid til, at jeg nok skulle klare det.

August 2007

Ninna Holch Trubka

Indledning

- Organisationer i legende udvikling

Man kan efterhånden ikke tale om virksomhedsorganisationer i dag uden at tale om læring, udvikling og forandringsprocesser. Igennem de seneste 10-20 år synes interessen for udvikling af menneskeligt potentiale i organisationer at være eksploderet, hvilket bl.a. har medført, at arbejdspladsens læringsbegreber har taget form af helssystem-tænkning og netværksmetodik. Det er en udvikling, der henviser til begreber som organisatorisk læring og den lærende organisation, som blev introduceret af tænkere som Peter Senge samt Chris Argyris & Donald Schön. Men også en udvikling som må ses i relation til organisationens position i det moderne vestlige samfund. Et samfund der desuden er blevet betegnet som både lærende og vidende af blandt andet Lars Qvortrup.

Den store opmærksomhed på menneskers læring og udvikling i arbejdskontekster bliver ofte forklaret ud fra faktorer som globaliseringens indtog og informationsteknologiens udvidelse af grænser for tid og rum. Faktorer der sætter nye krav til såvel organisationen som medarbejdernes evne til løbende at udvikle nye kvalifikationer og kompetencer. Med også faktorer hvorudfra hele kompetenceudviklingsdiskussionen berettiges og som årene går, til stadighed viser sig at være et komplekst og udtømmeligt emne. Virksomhedsorganisationerne skal f.eks. både kunne leve op til presset om fremtidig succes, nutidig tilpasning og fleksibilitet og samtidig kunne tilbyde en innovativ, kompetenceudviklende, udfordrende og lærende hverdag til organisationens medlemmer.

Alt i alt kan det påstås, at virksomhedsorganisationerne står overfor en udfordring, der næppe lader sig løse på et øjeblik. Derfor iværksættes der også udviklings-, lærings- og forandringsprocesser som aldrig før og alle med så forskellige agendaer, metoder og ideologier, som regnbuen har farver. Der kan f.eks. være tale om at udfordre og udvikle en medarbejder eller et team, såvel som organisationen kan have et ønske om at optimere salg, udvikle strategier, styrke samarbejdsrelationer og lign. Udviklingsprocessernes mangfoldighed er kommet for at blive, og det er ikke så underligt, hvis virksomhedsorganisationerne¹ nogle gange farer vild undervejs, eller måske mister fokus på hvad det egentligt var, der skulle forandres, udvikles eller læres. En kortlægning og analyse af de mange forskellige udviklingsprocesser ville være en interessant, men også stor udfordring, hvorfor det heller ikke er fokus for dette speciale. I stedet vil specialet tage afset i én af de mange nye tendenser og metoder til, at skabe læring og udvikling i organisationer, nemlig *leg*.

¹ Fremover omtalt som organisationer.

Hvorfor netop leg?

Når man taler om leg, vil de fleste mennesker umiddelbart få associationer til barndommen eller til aktiviteter, som hører fritiden til. Dette kan bl.a. hænge sammen med, at vi som voksne sjældent begiver os i gang med at lege, med mindre der er børn tilstede. I følge Marc-Oliver Linder, Johan Roos & Bart Victor er leg dog ikke kun en børneaktivitet men derimod en fundamental menneskelig aktivitet, der følger os hele livet, og som vi begiver os i gang med af så forskellige grunde som for at konkurrere, for at samarbejde og dele oplevelser med andre, for at lære, for at slippe fri af den rationelle og logiske hverdag og ind i fri, sjov og forestillet virkelighed, eller sågar fordi vi keder os osv.[Linder, Roos & Victor 2001: 4] Voksnes leg tager dog ofte andre former end barnelegen, idet vi sjældent spørger hinanden om vi skal lege, men derimod leger gennem forskellige sports- og spilaktiviteter. Vi leger fordi vi har lyst, for sjov og nogle gange fordi vi simpelthen ikke kan lade være. Vi leger i fritiden, og nogle gange bruger vi legen til at trække stikket ud fra hverdagens alvor og krav og bevæge os ind i fantasiens univers, hvor der er plads til at drømme og få skøre ideer.

Derfor synes det måske også umiddelbart absurd eller paradoksalt, at bringe legen ind i organisationen, i voksenverden, i alvoren og i arbejdskonteksten. Men som så mange andre aktiviteter, der oprindeligt hørte til uden for organisationerne, har også legen fundet vej hertil. Og her tænker jeg ikke på den kendte ”kontor-leg”, hvor det gælder om at ramme affaldsspanden med papirkugler, selvom det ofte kan være et sjovt afbræk fra arbejdsopgaverne. Leg er derimod blevet en ny udviklings- og læringsteknologi, som iværksættes med en særlig alvor, der henviser til formål som at udvikle, forandre, optimere og kvalificere organisationen og dens medarbejdere. Men også en alvor der henviser til, at medarbejderne skal tage legen alvorlig. Legen er således blevet en aktivitet, der kan foregå i organisationens regi, og derfor er organisationen også med til at fastsætte hvornår og hvorfor, der skal leges. Dermed bliver legen en del af organisationens handlingsstrukturer, hvorfor den måske ikke længere blot for sjov og for frivillighedens skyld.

En LEGO legeproces

En af disse mange nye organisatoriske legeprocesser er LEGO ® SERIOUS PLAY, der blev udviklet af LEGO koncernen i 2002 med henblik på at tilbyde organisationerne en alternativ metode til at optimere strategier og værdier såvel som til at forbedre medarbejdernes samarbejde. [LEGO 2006] Praktisk set iværksættes metoden som en legeproces, hvor organisationens medarbejdere ved hjælp af legoklodser f.eks. skal bygge modeller af deres teamidentitet, organisationens strategier, værdier eller lign.[Ibid.] Lego-modellerne gøres herefter til genstand for en række

diskussionsprocesser, der skal lede til konstruktion af en ny fælles lego-model og dermed et nyt fælles afsæt for organisationens fremtid.[Bove-Nielsen 2003: 103]

Det kan selvfølgelig påstås, at LEGO SERIOUS PLAY minder om en hvilken som helst anden af de mange udviklings- eller læringsproces, der faciliteres rundt omkring i danske virksomheder i dag. Ifølge LEGO er dette dog langt fra tilfældet, idet SERIOUS PLAYs eksplicite og direkte satsning på leg adskiller den radikalt fra andre udviklings- og læringsprocesser. Som LEGO formulerer det:

(...) we take advantage of the fact that play is a powerful activity and a useful attitude for all ages(...) Based on experience and backed by research, it is our fundamental view that play can be highly beneficial and effective for adults in a number of ways(...) [LEGO 2006]

Ifølge LEGO ® er det både den egentlige leg *med* legoklodser såvel som samtalen/diskussionen *om* lego-modellerne, som danner grundlag for en læringsproces. Det vigtige er ikke så meget redskabet, legoklodser, som det er dét, at der leges og eksperimenteres med nye ideer og handlemåder, uden at det nødvendigvis får konsekvenser for handlinger udenfor legen. I dette lys fremstår leg i organisationer som en måde, hvorpå organisationen kan facilitere kreativ nytænkning og skabe fælles afsæt for organisationens fremtid.

Leg som ny udviklings- og læringsteknologi

Selvom LEGO kan påstås at være en af pionererne indenfor nyere tids leg i organisationer, er de dog langt fra alene om at se et potentiale i at bringe legen ind i organisationen. Blandt andet bliver også forskellige former for spilaktiviteter i stigende grad en del af organisationens hverdag. Et eksempel kan være Københavns Kommune, der i 2005 fik designet træningsspillet *MUS med værdi*, der er et virtuelt simuleringsspil, hvor den offentlige leder kan lege med og øve sig i den gode MedarbejderUdviklingsSamtale.[<http://www.kk.dk/mus>] Samme år lancerede det danske firma IMS Assima computer og brætspillet *PowerRacer* [<http://www.powerracer.dk>] der er et virksomhedsspil med fokus på at lege nye strategier, metoder og værdier ind i organisationen, i teams og hos medarbejderne. Endelig udkom i 2003 en ledeshåndbog ved navn *Corporate Kindergarten*, der beskriver, hvordan den moderne virksomhedsleder kan og bør arbejde strategisk med leg som metode til at udvikle og styrke organisationen.

LEGO ® SERIOUS PLAY, *Corporate Kindergarten*, *MUS med værdi* og *PowerRacer* er som nævnt blot nogle af de stadig flere eksempler på en tendens indenfor udvikling og forandring i organisationer.

Feltet er eksploderet indenfor de seneste 10 år hvorfor omfanget, variationen og udbredelsen af forskellige typer af lege og spil der iværksættes i organisationen, også synes uendeligt.[Andersen & Knudsen 2008: 3] Min interesse i leg ligger dog ikke så meget i forhold til de mange forskellige legetyper, men derimod hvad leg i organisationer egentlig er for en størrelse og hvilket læringspotentialer, den kan indeholde. Dermed er jeg interesseret i at udfolde, hvad der sker, når leg anvendes som teknologi til læring og udvikling i organisationen. Og hvilke konsekvenser det kan få, når den ikke længere kun er en mulighed, der hører fritiden til, men også et krav, som den moderne organisation stiller til sine medarbejdere/medlemmer. Særligt dette sidstnævnte antagelige paradoks mellem frivillighed og arbejde har dannet grundlag for dette speciale.

Problemformulering

Med afsæt i ovenstående finder jeg det interessant at undersøge såvel begrebet leg som fænomenet leg i organisationer. Det er min antagelse, at leg i sin oprindelige form tager sig anderledes ud end leg i organisationer, og derfor finder jeg det endvidere interessant at problematisere, hvorvidt denne forskellighed kan have konsekvenser for leges mulige læringspotentialer, og for hvad der *er* leg, og hvad vi leger, der er leg i organisationen. Og endda, om der overhovedet er tale om leg, når leg iværksættes i organisationen. Specialet vil endelig kaste et blik på, hvilke konsekvenser det kan få for organisationen og medlemskabet af organisationen, når leg anvendes som en central udviklings- og læringsteknologi. Således har jeg følgende problemformulering:

På hvilke måder og i hvilke sammenhænge kan leg medføre læring i organisationer?

Underspørgsmål der naturligt rejser sig er:

- Hvad er læring?
- Hvad er leg?
- Hvad er leg i organisationer?
- Hvilke konsekvenser kan det have for organisationen og dens medlemmer, at leg kontekstualiseres i organisationen?

Specialets hvad og hvordan

Til grund for dette speciale ligger som sagt en undren og interesse i forhold til leg, der kontekstualiseres som udviklings- og læringsteknologi i organisationer. En undren, der udspringer af samfundets stadig øgende fokus på organisatoriske udviklings- og læreprocesser, men også en undren, der henviser til en stigende tendens til at bringe legen ind i organisationen.

For at belyse og udfolde min problemformulering står det klart for mig, at jeg behøver et særligt fokus på begreber som henholdsvis læring og leg, såvel som begreber, der kan udfolde og perspektivere organisationen og dens medlemmer i forhold hertil.

Jeg har valgt at tage et overordnet afsæt i teorier og tekster om leg og læring af biologen og antropologen Gregory Bateson(1904-1980), såvel som danske tolkninger af samme. Dette fordi det er min overbevisning, at Batesons i tråd med min problemformulering giver mig mulighed for at trække en direkte forbindelse mellem leg og læring. Da Bateson ikke beskæftiger sig med leg i forbindelse med organisationer, vil jeg i min undersøgelse af dette fænomen supplere med udvalgt litteratur på området. Det er således mit håb at beskrive, analysere og diskutere fænomenet leg i organisationer i relation til såvel Batesons begreb om leg, som hans logiske kategorier for læring. Da jeg har en antagelse om, at leg i organisationer kan få særlige konsekvenser for de valg der træffes indenfor organisationens rammer, har jeg endvidere valgt at supplere analysen med teoretiske begreber, der kan gøres til afsæt for en diskussion af hvilke krav legen stiller til organisationen og særligt dens medlemmer, når leg er den interaktionsform, hvorigennem organisationens medlemmer skal lære og udvikles.

Et konstruktivistisk paradigme

Når jeg som nævnt tager et overordnet afsæt i Gregory Batesons teorier og begreber, skriver jeg mig samtidig ind i et konstruktivistisk paradigme, både hvad angår læring, viden og sandhed. Det betyder bl.a., at jeg anskuer viden og sandhed som subjektive konstruktioner hos det enkelte individ. Med andre ord kan viden om verden ikke umiddelbart tages for objektiv sandhed.

Et centralt aspekt ved konstruktivismen er, at den formulerer en klar sammenhæng mellem aktør og omverden, hvor aktøren og dermed individet spiller en særlig rolle i forhold til f.eks. egen læring. Således er omverden blot en blandt mange forhold, der kan bidrage til individets læring.[Keiding & Laursen 2005: 118]

Dette særlige fokus på individet hænger endvidere sammen med konstruktivismens virkelighedsbegreb, hvor virkelighed ikke opfattes som en objektiv given kendsgerning, men som en subjektiv konstruktion:

Virkelighed er altid 'min' virkelighed, men det betyder ikke, at der ikke eksisterer nogen virkelighed uden for mig, men for mig er den fremmede virkelighed *mulighed*. [Undall Dam 1999: 34-38]

Hermed skal forstås, at individet kun har adgang til virkeligheden gennem kommunikation eller erkendelse, eller ved hjælp af individets brug af samme.[Ibid.] Med andre ord er virkeligheden såvel som sandheden ikke en fast størrelse, men et udtryk for en subjektiv konstruktion hos det enkelte individ. Den virkelighedsopfattelse, individet konstruerer, bestemmer således også, hvad individet venter sig af nye situationer. Dermed mødes verden ikke forudsætningsløst, men forstås ud fra individets begreber og fortolkninger. Virkeligheden er således kun tilgængelig for os gennem vore forståelseskategorier.

Radikal konstruktivisme

Hvis vi kaster et blik på Gregory Batesons radikale konstruktivistiske position, skal virkelighedsbegrebet endvidere forstås i relation til de forskelle, der gør en forskel for den enkelte; en pointe som Gregory Bateson bl.a. understreger ved at henvise Korzybskis beskrivelse af kortet og territoriet og udsagnet; *kortet er ikke territoriet*. [Bateson 2005: 441] I forlængelse af denne pointe kan læring betragtes som et udpræget intentionelt fænomen, der refererer til et system bestående af individet og dets omgivelser. Dermed skal et system ifølge Bateson forstås som bestående af:

(...) individ samt dets fysiske omgivelser; af et individ og en gruppe, eller en gruppe i forhold til et mere omfattende socialt system. [Keiding & Laursen 2005: 43]

Hos Bateson er det særligt interaktionen og dermed systemet af individets interaktion med omverden, der udgør læringens genstand. Ifølge Tina Bering Keiding & Erik Laursen er der dog en svaghed ved denne systemopfattelse, idet den ofte undlader at definere, hvad der skal medregnes individets omgivelser, og hvad der ikke skal. [Ibid.13] I dette lys bliver det kun det observerede individ der forandrer sig og lærer, hvortil Keiding & Laursen understreger, at individets interaktion med omgivelserne også kan medføre følgende forhold:

- At omgivelserne opfattes på en anden måde
- At læring i sociale sammenhænge oftest betyder, at flere individer lærer samtidigt
- At andre deltagers læring vil indvirke på den enkeltes læring.[Ibid.]

Som det fremgår ovenstående, synes Bateson ikke særlig konsekvent eller præcis med sit systembegreb, ligesom han ikke behandler det enkelte individs læring i forhold til andre individers læring. Det kan derfor antages at blive vanskeligt at anskue individet, som lærende medlem af organisationen, udelukkende med afsæt i Batesons systembegreb. Derfor vil jeg i forbindelse med en senere introduktion af de systemteoretiske begreber om *inklusion* og *eksklusion* også introducere et mere konsekvent og operativt system/organisationsbegreb.

Specialets ledeforskelle

Når jeg skriver mig ind i et konstruktivistisk paradigme i forbindelse med udforskning af specialets problemstilling, er det samtidig med en bevidsthed om, at dette blot er en af mange mulige måder at anskue specialets problemstilling på. Dermed vil de resultater, antagelser og slutninger som jeg finder gennem mine analyser, være et udtryk for de forskelle der gør en forskel for mig, på dette tidspunkt og i denne sammenhæng. Da nærværende specialeafhandling er teoretisk, betyder det samtidig, at jeg har fravalgt de mulige empiriske perspektiver, der kunne kvalificeres gennem interview med f.eks. deltagerne i organisatoriske legeprocesser. Jeg behandler derfor heller ikke data, der kan dokumentere organisationernes bevæggrunde for iværksættelse af leg, ligesom jeg ikke får indblik i hvad der rent faktisk læres på baggrund af leg i organisationer.

Jeg opererer således udelukkende med de teoretiske ledeforskelle *læring* og *leg*, kvalificeret gennem Batesons tekster og tolkninger. Dermed anvender jeg ledeforskellene leg og læring til at undersøge, analysere og diskutere tendensen og fænomenet leg i organisationer. I overensstemmelse med det konstruktivistiske paradigme fremdrager jeg således ikke sandheden om leg og læring i forbindelse med leg i organisationer, men reflekterer blot de omtalte begreber, sådan som de fremstår for mig.

Specialets struktur

Nedenstående præsenteres specialets struktur og indhold af de forskellige kapitler. Specialets kapitler er struktureret således, at de logisk følger underspørgsmålene i problemformuleringen.

Kapitel 1

Heri præsenteres udvalgte dele af Gregory Batesons læringsbegreb. Det er hensigten at tydeliggøre læringsbegrebets omfangsrighed og kompleksitet, da læringsbegrebet udgør et centralt element i den videre analyse af såvel Batesons legebegreb som fænomenet leg i organisationer. Kapitlet indeholder dermed en gennemgang af *Læringskategori 0-3*, og sigter bl.a. imod at tydeliggøre den cirkulære bevægelse, der synes at eksistere herimellem. Endvidere behandler kapitlet et fokus på Batesons begreber om *adaption* og *kontekst*, idet der er min overbevisning, at disse begreber er særlig relevante i forhold til den senere udfoldelse af leg og leg i organisationer.

Kapitel 2

I dette kapitel præsenteres leg som et flersidet begreb, der bl.a. kan udfoldes med afsæt i Batesons teori om leg. Kapitlet indeholder en gennemgang og diskussion af Batesons legebegreb i relation til de tidligere præsenterede læringskategorier. Det er hensigten at tydeliggøre, på hvilke områder leg kan sidestilles med læring, såvel som hvad det er, der gør leg til en særlig interessant og kompleks konteksttype. Da der tages afsæt i Batesons beskrivelse af leg, er der samtidig tale om leg med udgangspunkt i systemet bestående af individets i samspil med omgivelserne, hvorfor legen først og fremmest betragtes ud fra dette perspektiv.

Kapitel 3

Mens kapitel 2 fokuser på leg med afsæt i individets interaktion med omgivelserne, præsenterer kapitel 3 et legebegreb, der har fokus på social interaktion i organisationen. Ved hjælp af udvalgt litteratur og enkelte praksiseksempler præsenteres leg i organisationer som et flersidet, komplekst og omfattende fænomen og begreb, hvis eksistens kan føres langt tilbage i organisationens historie. Med afsæt i forudgående præsentation af læringskategorier og analyse af Batesons legebegreb, udfoldes de forskellige perspektiver på leg i organisationer. Det er hensigten at tydeliggøre den flersidethed og kompleksitet, som leg i organisationer er omfattet af, såvel som at diskutere på hvilke måder der kan tales om læring. Desuden er det min antagelse, at leg i organisationer har bevæget sig væk fra Batesons oprindelige legebegreb, hvorfor en del af kapitlet også relaterer sig til denne problemstillings betydning.

Kapitel 4

Med kapitel 4 søger specialet at udfolde, diskutere og perspektivere de gennemgåede temaer yderligere. Der fokuseres særlig på legebegrebets kontekstualisering i organisationen og heraf følgende lighed med begrebet dobbeltbind. Ligeledes perspektiveres legens kontekstualisering i organisationen med begreber om inklusion og eksklusion, der henviser min undren i forhold relationen mellem organisationen og dens medlemmer.

Konklusion og perspektivering

Specialet afsluttes med en konklusion og perspektivering af de forudgående gennemgåede temaer.

Kap 1 - Læring ifølge Gregory Bateson

Når Gregory Bateson taler om læring, er det med udgangspunkt i en forestilling om læring som en aktiv tilegnelsesproces, hvor læringens indhold fastlægges af den lærende frem for omgivelserne:

Det lærte konstrueres gennem interaktion mellem det lærende individ og dets omverden. Faktisk er det kun gennem interaktionen, at omverden sættes i spil og bliver åben for konstruktion. På den måde præger både individ og omgivelser læreprocessen. [Keiding & Laursen 2005: 161]

Bateson henviser flere steder, i sit forfatterskab til Korzybskis beskrivelse af kortet og territoriet og udsagnet; *kortet er ikke territoriet*. [Bateson 2005: 441] Dermed pointerer Bateson, at individets informationstilegnelse og forståelsesproces er baseret på forskelle, men særligt de forskelle der gør en forskel for det enkelte individ. [Bateson 2005: 441-442] I lyset af denne pointe fremstår læring således som en meget individuel proces, der tager udgangspunkt i individets aktuelle viden, som dernæst præger hvilke forskelle, der vælges til at iagttage verden med. Med andre ord skal læring forstås som:

(...) et ”mentalt kort” konstrueret ud fra en given omverden(...)Læring er altid en re-konstruktion af genstanden, baseret på forskelle. [Keiding & Laursen 2005:56]

Ud over dette særlige fokus på forskelle der gør en forskel og læring som re-konstruktion, beskriver Bateson endvidere læring som en forandring af den ene eller anden slags. Bateson referer i den forbindelse til et individs forandring i respons på signaler, og anskuer dermed læring som en iagttagelig forandring af individets handlemønstre, men understreger samtidig, at forandringen også kan være af mental karakter; altså ikke iagttagelig. [Bateson 2005: 285] Batesons læringsbegreb har endvidere et særligt fokus på feedback, i og med den lærendes interaktion med omverdenen, er baseret på feedback der bygger på signal-respons eller en konstrueret årsag-virkning relation mellem to hændelser. [Keiding & Laursen 2005: 50] Når individet interagerer med omverden, vil den feedback han/hun iagttager fra omverden afgøre de valg, som der efterfølgende træffes. I den forbindelse henviser Bateson endvidere til, at individets interaktion med omverden skal forstås ud fra dets forventninger til interaktionens forløb. En forventningsdannelse der leder til afprøvning og korrektion af fejl (trial-and-error), hvilket Bateson bl.a. beskriver som Læring 1. Al efter den konstruerede feedback relation, sammenholdt med det de forskelle der gør en forskel, vil individet enten korrigere eller fastholde valget.

Individet vælger jo en bestemt handling (mental eller manifest) i forventningen om, at den fører til et bestemt og ønsket resultat og vurderer efterfølgende handlingen i forhold til forventningen.[Keiding & Laursen 2005: 51]

Ifølge Bateson er denne bevægelse styret af, at individet hele tiden søger at skabe mening med eller opretholde en bestemt relation til omverden. Dette meningsaspekt beskriver Bateson bl.a. også med begrebet adaptation². Dermed er der ikke tale om korrektion af fejl, forstået som forkert læring, men fejl i forhold til det resultat, som individet forventede.[Keiding & Laursen 2005: 88]

Batesons læringsbegreb henviser således til forandring, der sigter mod individets adaptive forventninger. Forventninger der dannes på baggrund af forskelle, der gør en forskel og som afprøves og korrigeres gennem Læring 1. Men også forventninger der dannes ud fra viden og tidligere erfaringer, hvorfor Batesons læringsbegreb også henviser til forestilling om, at viden kan overføres eller transformeres fra en situation eller kontekst til en anden. En bevægelse som Bateson desuden betegner som kontekstlæring eller Læring 2. Bateson skelner i alt mellem fem logiske kategorier for læring, der løber fra Læring 0 til Læring 4.[Bateson 2005: 282-308] Kategoriseringen er for Bateson nødvendig for, at kunne adskille mellem læring af et givent interaktionsmønster fra læring om interaktionens kontekst.[Keiding & Laursen 2005: 87]

Logiske kategorier for læring

I det følgende vil jeg præsentere en gennemgang af læringskategori 0-3. Læring 4 vil ikke blive behandlet i denne opgave, da det er min opfattelse, at denne læringskategoris fokus på arternes og slægternes udvikling, har ringe relevans i forhold til temaet leg og læring i organisationer. Samtidig er det min opfattelse, at læring 0-3 kan tilbyde et nyt og nuanceret perspektiv, på min senere undersøgelse af leg i organisationer og dets mulige læringspotentiale.

Læring 0

Læring 0 er hos Bateson et udtryk for en form for læring, der hverken har at gøre med refleksion eller korrektion af fejl. Bateson forklarer bl.a. læring 0 som:

² Begrebet adaptation vil blive behandlet yderligere på side 18-20

(...)den simple modtagelse af information fra en ydre hændelse på en sådan måde, at en lignende hændelse på et senere(og passende) tidspunkt vil formidle samme information.[Bateson 2005:286]

Med andre ord er læring 0 et udtryk for individets rutinerede handlemønstre, der gør det muligt for individet at handle spontant, uden at korrigere sine handlinger i forhold til omverdens feedback.[Bateson 2005: 294] Læring 0 kan sidestilles med signal-respons handlinger på den måde, at individet opfatter et signal fra omverden og dernæst reagerer med den handling, som vedkommende finder umiddelbart mest hensigtsmæssig. Hvis handlingen viser sig uhensigtsmæssig korrigeres den ikke på dette læringsniveau, idet individet simpelthen ikke har kendskab til alternative handlemuligheder, eller fordi individet ikke tillægger omverdens reaktioner nogen betydning. De fleste mennesker kender fornemmelsen af at fastholde en forventning eller en hensigt i interaktionen med andre. Er man f.eks. overbevist om, at man har *ret* i en given handling, og andre alligevel protesterer eller bliver sure, så vil man ofte være fristet til at lukke af for omverdens respons og sige ”Synd for dem, jeg har ret til at gøre det her...”. I sådanne tilfælde er det altså individet selv, der lukker af for mulige korrektioner af uhensigtsmæssige handlinger.

Når Læring 0 sammenstilles med handlinger, der foretages på baggrund af vane eller rutine, uden refleksion over, om handlingerne er hensigtsmæssige eller ej, er det samtidig med henvisning til tidligere Læring 2. Forstået på den måde, at Læring 0 kan ses som adaptiv vellykket og derfor rutineret Læring 2. Bateson bruger selv følgende eksempel til at beskrive Læring 0: ”Jeg ”lærer” af fabriksfløjten, at klokken er tolv.”[Bateson 2005:286] Med andre ord, har individet måske over en tidsperiode lært, at lyden af fabriksfløjten er et udtryk for, at klokken er tolv og at det er tid at spise frokost. Denne Læring 2 proces, vil på sigt medføre en rutinisering af hensigtsmæssige handlinger således at når fabriksfløjten ringer, vil individet ureflekteret tage sin madpakke frem og begynde at spise, velvidende at klokken er tolv.

I overensstemmelse med Lars Qvortrup, kan det endvidere påstås, at Læring 0, kan sidestilles med begrebet kvalifikationer eller såkaldte forudsætninger for læring. [Qvortrup 2004: 87] Dette fordi Læring 0 kan siges at repræsenterer erfaringsbaserede handlinger eller viden, som vi har opbygget gennem vores liv f.eks. via uddannelse eller arbejde. En viden, der danner grundlag for de ureflekterede rutiner eller handlinger, vi foretager os i hverdagen og på arbejdspladsen. Derfor kan Læring 0, også karakteriseres som læring, der danner det umiddelbare grundlag for vores videre læring eller kompetenceudvikling.[Ibid.]

Læring 1

Modsat Læring 0 har Læring 1 et særligt fokus på feedbackrelationer i form af afprøvning af handlemønstre og korrektion af fejl.[Keiding & Laursen 2005: 91] Der er således i Læring 1 processen tale om forandringer i Læring 0, via korrektion af forkerte valg, men indenfor en afgrænset mængde af alternativer.[Bateson 2005: 294] Med det skal forstås, at Læring 1 rummer en forandring af individets ellers spontane og rutinerede handlemønstre i forhold til en given situation. På baggrund af omverdens feedback vil individet således hele tiden afprøve forskellige handlinger og korriger disse, indtil den ønskede relation til omgivelserne er opnået. Dermed synes Læring 1 at referere til den klassiske trial-and-error læring.

Læring 1 omfatter læring af et specifikt interaktions- eller signal-respons-mønster, og har at gøre med ændringer af valg indenfor et uændret sæt af alternativer. Læring 1 kan på mange måder beskrives som læringens fundament, hvilket skyldes, at Læring 2 såvel som Læring 0 kun kan finde sted på baggrund af Læring 1 processens afprøvning og eventuelle korrektion af fejl.[Keiding & Laursen 2005:92] Enhver ny læring af såvel handlinger, forståelser men også senere læring om konteksten og rutinisering i forhold hertil er således knyttet til Læring 1.

Læring 2

Bateson betegner Læring 2 som en korrektiv forandring i Læring 1 læreprocessens mængde af alternativer og understreger, at:

(...) fænomenerne i forbindelse med læring 2 alle kan indordnes under overskriften forandringer i den måde, hvorpå strømmen af handlinger og oplevelser er segmenteret eller inddelt i kontekster i forbindelse med forandringer i anvendelsen af kontekstmarkører.
[Bateson 2005: 294-295]

Således fremstår Læring 2 som et flersidet læringsniveau, der både omdrejer læring om den konkrete kontekst, såvel som ændringer i den måde kontekster inddeles eller kontekstualiseres på. Med andre ord er Læring 2 et udtryk for *læring om*, såvel som *forandring af* den kontekst der indrammer læring 1 situationen. Noget der kan ske som følge af såvel spontan medlæring som reflektiv re-kontekstualisering.[Keiding & Laursen 2005: 107]

Et centralt aspekt ved Læring 2, handler om dannelsen af kontekstmarkører gennem fænomenet mønster- eller kontekstlæring. Ved at interagere i en række lignende Læring 1 processer, vil individet

lære om de signaler, der identificerer en bestemt form for konteksttype, hvilket kan karakteriseres som medløbende Læring 2. På baggrund af disse signaler vil individet endvidere danne kontekstmarkører, der kan hjælpe med at genkende en tilsvarende kontekst.[Keiding & Laursen 2005: 99] Med andre ord lærer individet om de mønstre, der viser sig i forhold til hvilke valg, der fremstår hensigtsmæssige i interaktionen. Individet bliver således i stand til at genanvende disse erfaringer og handle rutineret i lignende kontekster. På den måde sparer individet sig selv for at starte ethvert interaktionsforløb med at gennemgå Læring 1 trial-and-error-proces. Læring 2 bliver således en måde hvorpå individet kan reducere kompleksiteten i sin interaktion med omverden.[Keiding & Laursen 2005:96-97] Samtidig henviser Læring 2 til en opfattelse af, at læring kan overføres eller *transformeres* fra en kontekst til en anden, hvormed Bateson henviser til reglen om ”at lære at lære at modtage signaler” og anvende disse som udgangspunkt for handlinger i lignende kontekster.[Bateson 2005: 255] Over tid en bevægelse der medfører Læring 0, hvor individet vil blive i stand til ureflekteret at handle på baggrund af vaner og rutiner.[Jf. evt. s.13-14]

Såvel som Læring 2 kan have at gøre med dannelsen af nye kontekstmarkører, kan der også være tale om ændringer i brug af allerede konstruerede kontekstmarkører. Dette sker i situationer, som individet umiddelbart kontekstualiserer som en bestemt konteksttype, men hvor det ved nærmere bekendtskab viser sig, at de rutinerede handlemønstre ikke afstedkommer den ønskede relation til omgivelserne.[Keiding & Laursen 2005:94] I sådanne tilfælde vil individets brudte forventninger ofte føre til en ubevidst eller bevidst reflekteret revision af de anvendte kontekstmarkører.

Samlet betragtet handler læring II altså om ændringer af generaliserede kontekster, som individet har konstrueret over tid gennem Læring I. Enten gennem upåagtet udvikling af nye kontekstualiseringer eller gennem bevidst refleksion over forandringer af eksisterende kontekstualiseringer.[Keiding & Laursen 2005: 96]

Som Keiding & Laursen understreger med ovenstående citat, så kan re-kontekstualisering både være af bevidst såvel som ubevidst karakter. Det samme må sige at gælde Batesons læringsbegreb i det hele taget, hvilket understreges af hans pointe om, at læring henviser til en iagttagelig, såvel som en ikke-iagttagelig forandring af individets handlemønstre.[Bateson 2005:285] Hertil skal det dog tilføjes, at flere dele af den organisatoriske læringsteori, der bygger på Bateson, stort set kun forholder sig til den reflektive Læring 2. Heraf kan bl.a. nævnes Argyris & Schön, der taler om *refleksion- i- handling* og korrektion af fejl, i mødet med ukendte situationer eller modsætningsforhold.[Illeris 2000: 247-269] Ligeledes er Yrjö Engeström særligt interesseret i den reflektive Læring 2, hvilket bl.a. medfører en skelnen mellem Læring 2a og Læring 2b.[Keidng & Laursen 2005: 96]

Læring 3 og dobbeltbind

Med reference til de øvrige læringskategorier, finder man Batesons Læring 3. Når Bateson beskriver Læring 3 er det med henvisning til læring af konteksters kontekst. [Bateson 2005: 304] Keiding & Laursen pointerer i forlængelse heraf at Læring 3 kan ansues som, læring *om* og forandring *af* organiseringen af de generaliserede kontekster som blev konstrueret gennem Læring 2. [Keiding & Laursen 2005: 100] Læring 3 kan beskrives som en proces der skaber orden i Læring 2, ved at organisere de mange kontekster i forhold til hinanden. Læring 3 bliver dog særlig relevant i det øjeblik, at der i Læring 2 situationer opstår et modsætningsforhold mellem rammesætning og information, som får indflydelse på individets evne til tolke og handle i situationen. [Keiding & Laursen 2005: 67]

Et sådan modsætningsforhold forklarer Bateson bl.a. med henvisning til hans begreb om *dobbeltbind*. Karakteristisk for dobbeltbind er, at individet befinder sig i en situation, som det ikke er muligt at slippe væk fra eller kommunikere sig ud af. Dobbeltbind kan endvidere være et udtryk for situationer, hvor interaktion og kontekstualisering modsiger hinanden, og hvor konsekvensen heraf bliver, at individet får vanskeligt ved at identificere hvilken kontekst interaktionen foregår indenfor og tolke interaktionens budskaber. Ofte taler man om dobbeltbind som en situation, der opstår på baggrund af et emotionelt afhængighedsforhold mellem barnet og dets mor eller far. Et eksempel på dobbeltbind, kan være moderen der siger til barnet ”kom hen til mig” og at moderen efterfølgende og i det øjeblik barnet kommer, vælger at skubbe barnet væk fra sig. Her er der modsætning mellem det sagte og det gjorte, og barnet er, som følge af dets emotionelle bånd med moderen, ude af stand til at metakommunikere eller reflektere. Dermed kan barnet f.eks. ikke sige ”hov, er der ikke en modsætning mellem det du siger til mig, og det du gør ved mig?”.

Hos Bateson bliver dobbeltbindsituationer oftest sat i forbindelse med hans arbejde med skizofrene, men han understreger i forlængelse heraf, at de fleste mennesker af og til befinder sig i modsætningsfyldte dobbeltbind lignende situationer, hvor vi kan have vanskeligt ved at skelne mellem logiske typer, og dermed vanskeligt ved at skelne hvilken slags budskab der kommunikerer. [Bateson 2005: 219]

I henhold til ovenstående kan modsætninger der opstår gennem Læring 2, således henvise til dobbeltbindsituationer. Læring 3 bliver i relation hertil en, for individet, grænseoverskridende handling der medfører en ”dybtgående omdefinition”. [Bateson 2005: 304] Med andre ord:

Hvis det levende væsen(...)føres til niveau 3 af ”modsætninger”, der skabes på niveau 2, må vi forvente, at det er løsningen af disse modsætninger, der er den positive forstærkning af niveau 3.[Bateson 2005: 306]

Den ovennævnte positive forstærkning af Læring 3 henviser således til individets evne til at bryde fri af de modsætningsforhold, der skabte dobbeltbindsituationen. Læring 3 kan med andre ord opfattes som individets evne til at løse ellers uløselige dobbeltbindsituationer, der opstod gennem Læring 2.

Når det er sagt, så understreger Bateson endvidere, at Læring 3 er både vanskelig og sjælden hos mennesker, ligesom han selv reflekterer, at ethvert menneskeligt forsøg på at beskrive en Læring 3 proces, må forventes at blive svært, idet de ting, der forbinder sig hertil, ligger uden for sprogets rækkevidde.[Bateson 2005: 302] Trods dette forhold er Læring 3 alligevel ofte blevet tolket og anvendt som en proces, der kan indebære kreativitet og nyskabelse. En af disse tolkninger finder man bl.a. hos Lars Qvortrup, der sidestiller Læring af tredje niveau med kreativitet som bevidst refleksion over forudsætningerne for læringsadfærd.[Qvortrup 2004: 135 & 143] En anden tolkning finder man hos finnen Yrjö Engeström, der sidestiller Læring 3 processer med hvad han kalder ekspansiv læring, hvormed læring 3 bliver opnåelig gennem sproglige og rationelle processer.[Keiding & Laursen 2005: 103] Denne forståelse af Læring 3 lader sig bl.a. gøre, fordi Engeström anskuer dobbeltbind som en situation, hvortil der findes en positiv løsningsmulighed. Dermed tolker Engeström Læring 3 som overskridelse, ekspansion eller udfoldelse af situationens grundlæggende principper.[Illeris, 2004: 48] Når Engeström interesserer sig for ekspansiv Læring 3, er det dog ikke i så høj grad som Bateson med fokus på individets Læring 3, men med fokus på kollektiv ekspansiv Læring 3, der henviser til sociale og samfundsmæssige uløselige dilemmaer.[Engeström 2000: 270-295]

Jeg vil ikke komme nærmere ind på Læring 3 eller dobbeltbind her, men henviser til kapitel 4, hvor jeg kommer tilbage til begreberne i forhold til leg i organisationer. I det følgende vil jeg uddybe begreberne *adaption* og *kontekst*, idet jeg finder disse begreber særlig centrale i forbindelse med forståelse af Batesons læringskategorier.

Adaption

Hos Bateson er enhver læring som indledningsvis nævnt, et udtryk for et udpræget intentionelt fænomen. Dette fordi al læring kan anskues ud fra individets ønske om opretholdelse af en bestemt relation til omgivelserne.[Keiding & Laursen 2005: 42] Samtidig er læring præget af, at individet hele tiden søger at skabe mening med sin interaktion med omgivelserne. En meningsskabelse, der

kommer til udtryk ved at individet enten forsøger at justere sine forventninger til interaktionen med omverden, eller ved at individet forsøger at tilpasse verden, til sig selv. Denne bevægelse mellem meningsskabelse, tilpasning og opretholdelse af relationer til omverden beskriver Bateson som *adaption*. [Bateson 2005: 277]

Keiding & Laursen har med deres tolkning af Batesons læringsniveauer valgt at ligge et særligt fokus på netop begrebet *adaption*. Dette kan antages at hænge sammen med, at *adaption*-begrebet gør det muligt at forstå og forklare den rolle, som individet spiller i læringsprocesser, når de hos Bateson fremstår som ikke tilfældige og rettet mod et bestemt sigte med interaktionen. Når jeg, såvel som Keiding og Laursen, finder *adaption*-begrebet særligt interessant, er det bl.a. også fordi *adaption* ikke kun refererer til de forventninger, som individet former til interaktionen med omgivelserne, men har også at gøre med, hvad der læres på baggrund af denne interaktion.

Adaption-begrebet gør det muligt at italesætte forholdet mellem læringens intention og resultat. Et eksempel kan være et interaktionsforløb, hvis formål er at tilvejebringe læring af den ene eller anden slags. Her vil det enkelte individ godt kunne deltage i interaktionsforløbet uden egentlig at lære noget. Lige meget hvad omgivelserne har af ønsker for individets læring, vil det nemlig i sidste ende altid være individets egne ønsker, forestillinger og forventninger til dets interaktion med omgivelserne, der bestemmer lærings karakter. Det er således individets selektion af hvilke forskelle, der gør en forskel, og dermed hvilke forhold ved interaktionen der giver mening, der afgør læringens udfald. På den måde vil alle individets handlinger være præget af den adaptive forventningsdannelse, som individet har forud for interaktionen:

Det er individets opfattelse af interaktionen og omgivelserne, der rammesætter det adaptive perspektiv; ikke interaktionen og omgivelserne i sig selv. Det betyder, at adfærd og kommunikative handlinger, der set fra individets perspektiv fremstår som adaptivt hensigtsmæssig, ud fra et andet perspektiv kan synes særdeles uhensigtsmæssige. [Keiding & Laursen 2005: 44]

Som det fremgår af ovenstående, spiller individet en meget central rolle i sin egen læring, idet individets valg altid vil henvise til en bestemt opfattelse af sig selv, såvel som dets opfattelse af konteksten og de omgivelser, hvor indenfor læringen foregår.

(...)læring må forstås med reference til systemet af individ og omgivelser, må konteksten defineres som ”den del af omgivelserne, der på en eller anden måde indgår i læreprocessens interaktive mønstre.”[Keiding & Laursen 2005: 37]

Med andre ord kan omgivelserne, f.eks. i form af andres feedback på individets kommunikation, få betydning for de forventninger og intentioner, som individet har til kommunikationen. Dette leder mig hen til et andet centralt begreb ved Batesons læringsforståelse, nemlig *kontekst*.

Kontekst

Kontekstbegrebet er særligt centralt for Batesons læringsforståelse, hvilket han bl.a. selv understreger ved at sige, at forudsætningen for overhovedet at tale om Læring af 1-4 niveau, må være en antagelse om, at kontekster kan være gentagelige, og på sin vis være konstante over tid.

Begrebet om en gentagelig kontekst er en nødvendig præmis for en hvilken som helst teori, der definerer ”læring” som *forandring*. [Bateson 2005:293]

Keiding & Laursen påpeger i denne forbindelse, at en opfattelse af kontekster som gentagelige, ikke må forstås bogstaveligt, men at Bateson i stedet refererer til ”generaliserede kontekster eller mønstre, dannet gennem erfaringer med en række specifikke kontekster.”[Keiding & Laursen 2005: 88]

Bateson anskuer endvidere konteksten som en samlet betegnelse for de hændelser, der får indflydelse på den mængde af alternativer, hvorudfra individet skal træffe sine valg. [Bateson 2005: 291] Han introducere i denne forbindelse begrebet *kontekstmarkør*, der kan forstås som ”signaler hvis hovedfunktion er at *klassificere* kontekster.” [Bateson 2005: 291] Hvis vi vender tilbage til det tidligere nævnte eksempel med Batesons fabriksfløjte [jf. s.14], er fabriksfløjten netop et udtryk for en kontekstmarkør, der signalere til individet, at klokken er tolv. Kontekstmarkøren ”fabriksfløjte” markere således en overgang fra arbejde til pause, og fortæller individet at den kommende interaktion skal kontesktualiseres som frokostpause. Samtidig hjælper fabriksfløjten individet til at fastlægge de adaptive forventninger til interaktionen; f.eks. ”Jeg skal nu slappe af fra arbejdet, mens jeg nyder min frokost, og hyggesnakker med mine kollegaer.”

En anden vigtig pointe ved Batesons kontekstbegreb må antages at være relationen mellem kontekst og individ. Hos Bateson er kontekst ikke noget socialt eller fysisk, men overvejende et udtryk for individets mentale konstruktioner. På samme måde er en læringskontekst altid en kontekst i relation

til det enkelte lærende individ, og må derfor overvejende forstås ud fra individet, frem for omgivelserne alene:

(...) learning context always is context in relation to a specific learner, and therefore must be understood by focussing on the learner, rather than focussing on social interaction(...)learning context must be understood with the learning psychic system as point of observation.[Keiding 2007]

Dette forhold ved læringskontekster er ifølge Keiding generelt, når man anskuer disse ud fra et systemteoretisk perspektiv, som Batesons læringskategorier må antages at høre under. Keiding understreger endvidere, at den systemteoretiske læringskontekst skal anskues som foreløbig konstruktion, der hjælper individet med at fortolke information og interaktion i forbindelse med læring.

This means individuals/learning systems *construct themselves as learners* through their ongoing construction of learning context. This includes both construction of learning objectives (what) and expectations to participation (with who, how and when), and hereby construction of temporary, contingent system relative rationality in relation to learning.[Keiding 2007]

Med denne forståelse af kontekstbegræbet bliver læring således et forhold, der konstrueres hos individet, gennem individets forståelse af sig selv, som lærende i kontekst. Individet spiller derfor selv en central rolle i forhold til hvad og hvornår, der kan være tale om læring. Det vil dog være en overdrivelse at påstå, at omgivelserne ikke har indflydelse på individets læring, idet læring må forstås med reference til systemet: individ + omgivelser. Dermed kan individet godt blive påvirket af forhold i omgivelserne, såvel som andres feedback, men individet har altid en overvejende betydning for læringens karakter som følge af det forhold, at det er individets adaptive sigte, der former interaktionen.

Efter denne gennemgang af Batesons læringskategorier og centrale begreber og forhold i forbindelse hermed, vil jeg kaste et blik på begrebet leg. Det er således min intention løbende at diskutere Batesons læringsbegreb og kategorier i forhold til såvel leg som leg i organisationer for at undersøge, på hvilke måder der kan skabes en forbindelse mellem leg og læring. Hertil skal det understreges, at det ikke er min intention at stille lighedstegn mellem enkelte læringskategorier og forskellige former for leg, men derimod at søge og forstå og fortolke på hvilke måder, der kan være tale om læring i

legekontekster. Dermed oppfatter jeg i overensstemmelse med Bateson læringskategorierne, som udelukkende analytiske kategorier.[Bateson 2005: 307-308]

Kap 2 - Legens mange sider

Begrebet leg har igennem tiden været genstand for uendelig mange definitioner og beskrivelser og har været fokuspunkt for både psykologer, antropologer, filosoffer, sociologer og mange flere.[Linder, Roos & Victor 2001: 3] Derfor kan det også påstås at være en vanskelig opgave at give et præcist og endeligt svar på, hvad leg er for en størrelse.

The difficulty of defining play relies in the idea that one makes of play not the reality itself. The play literature is a vast domain that suggest alternative and sometimes even confusing descriptions and definitions.[Ibid.]

Som ovenstående citat foreslår, kan legens mange beskrivelser og sider være med til at danne et forvirrende og uklart billede af legens væsen. Som nævnt i indledning synes leg dog for de fleste mennesker at være et udtryk for en spontan aktivitet og et begreb, der hører barndommen til, såvel som det er noget, der foregår i fritiden. Samtidig tager en overvejende del af lege-litteraturen netop afsæt i barneleg, og behandler leg som en central del af barnets udvikling. Et af disse perspektiver på leg tilhører Lev S. Vygotsky, der bl.a. siger at:

One could (...) propose that there is no such thing as play without rules. The imaginary situation of any form of play already contains rules of behaviour, although it may not be a game with formulated rules laid down in advance.[Vygotsky 1978: 94]

Som Vygotsky pointerer, kan leg være omkranset af regler eller forventninger til den interaktion, som foregår indenfor legens rammer. Der er tale om regler, der har betydning for den måde, som vi handler i legen, men også regler, som løbende kan være til forhandling, og dermed ikke ligger fast forud for legen. Tænker man f.eks. på et spil ludo, er der her et sæt klare regler for, hvordan deltagerne kan forholde sig og agere. På samme måde synes der i barnelegen ”far-mor-og-børn” at eksistere nogle implicitte regler for, hvordan en far eller en mor kan handle.³ Selvom Vygotsky, som nævnt ovenstående, koncentrerer sig særligt om barnets leg, synes hans pointe også at gælde, når voksne leger. Et eksempel kan være i sportsverden i forbindelse med f.eks. en håndbold- eller fodboldkamp. Her er der tale om en form for leg, der såvel som ludospillet har klare regler for deltageres interaktion. Regler, der ikke umiddelbart er til forhandling, mellem spillere og dommer. I nogle tilfælde sker det dog, at spillerne alligevel giver sig af sted med at diskutere og kommentere en dommers afgørelse. For spillernes vedkommende vil sådan en handling i de fleste tilfælde føre til en

³ Jeg vil komme nærmere ind på forskelle mellem leg og spil, på side 26

udvisning eller anden form for straf, men i nogle tilfælde vil en dommer også være i tvivl om reglerne og måske dømme i en spillers favør. Afgørende for fodbold eller håndboldkampen er dog dens klare regelformulering, som rammesætter interaktionen på en sådan måde, at alle deltagere er klare over, hvad der nu skal foregå, såvel som hvad der karakteriseres som en rigtig eller forkert handling i legen.

En anden vigtig pointe ved leg, kan påstås at være dens element af frivillighed. Hvis vi endnu engang tager udgangspunkt i sportsaktiviteter, er der her tale om en form for leg, der for de flestes vedkommende må antages at være valgt frivilligt og ud fra et personligt motiv.

Al leg er frem for alt *en frivillig handling*. Leg på kommando er ikke længere leg. Man kan allerhøjest tvinges til at efterligne leg.[Huizinga 1993: 15]

Som Johan Huizinga understreger, kan leg betragtes som en udpræget frivillig handling og, for de flestes vedkommende, en mulighed. Når Huizinga taler om leg, er det dog ikke som Vygotsky med fokus på barnet. Derimod forsøger Huizinga at indplacere leg som udpræget socialt fænomen, der er med til at skabe kulturen i samfundet.[Huizinga 1993]

Da mit fokus for dette speciale hverken er barneleg eller kulturens oprindelse i leg, vil jeg ikke behandle Vygotsky og Huizinga yderligere her men blot tilslutte mig deres synspunkter i forhold til at betragte leg som en spontan og frivillig handling, der på den ene eller anden måde opererer med regler eller forventninger til interaktionen. Jeg vil i det følgende afsnit udbygge ovenstående beskrivelse af leg med afsæt i Gregory Batesons artikel ”*En teori om leg og fantas*”. Dette fordi jeg mener, at Bateson, i tråd med min problemformulering, giver mig mulighed for at trække en direkte forbindelse mellem leg og læring.

Leg som interaktionsform

Da Bateson for alvor begynder at koncentrere sig om leg, er det i forbindelse med et besøg til Zoologisk Have i San Francisco i 1952, hvor han observerer to abeunger i et interaktionsforløb som han identificerer som leg:

Jeg så to abeunger lege, dvs. involveret i et interaktionsforløb, hvis enhedshandlinger eller signaler lignede, men ikke var det samme som kampens.[Bateson 2005: 194-195]

Bateson anskuer således leg som en særlig interaktionsform, der deler signaler og handlingsformer med 'virkeligheden', men ikke er 'virkeligheden'⁴. De signaler eller budskaber som er forbundet med legen, karakteriserer Bateson endvidere som metakommunikation; med andre ord signalerer deltagerne i legen at:

De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, disse handlinger betegner, ville betegne.[Bateson 2005: 195]

Når Bateson taler om leg, interesserer han sig ikke så meget for legen som aktivitet, som for det metakommunikative budskab som legen er forbundet med, nemlig "Dette er leg". Dermed betegnes leg som en kommunikationsform der løbende kommunikerer om sig selv som leg. Bateson referer i den forbindelse til Epimenides paradoks, og det forhold at udsagnet "Dette er leg" nødvendigvis må rumme et implicit benægtende budskab; at der eksisterer handlinger udenfor legen, der kan betegnes som "ikke-leg".[Bateson 2005: 195]

Legens dobbeltreference

Legen henviser således til en alvor eller ikke-leg, samtidig med at dét man siger i legen ikke nødvendigvis er udtryk for det man mener, og det man kommunikerer om ikke nødvendigvis eksisterer. Med andre ord kan paradokset beskrives som en form for dobbeltreference:

Legens dobbeltreference opstår ved, at en given hændelse imiterer og referer til en hændelse uden for legen samtidig med, at det kommunikeres, at det er leg.[Keiding & Laursen 2005: 73]

Det kan påstås, at forudsætningen for at der kan være tale om leg i Batesons forstand må være netop dobbeltreferencen; at leges kommunikation både henviser til ikke-leg og bestemmer, at dette er leg. Forskellen mellem leg og ikke-leg er, at legens metakommunikative ramme giver deltagerne mulighed for at afprøve nye handlinger såvel som at kommentere disse, uden at det nødvendigvis får konsekvenser udenfor legen. Dobbeltreferencen såvel som det metasproglige og metakommunikative element, er dermed hvad der gør legen til en særegen interaktions- og kommunikationsform.

⁴ Når jeg taler om 'virkeligheden', skal det ikke forstås som en objektiv kendsgerning! Begrebet virkelighed henviser derimod til den parallelverden der eksisterer uden for legen, og dermed de relationer udenfor legen som legen henviser til.

Leg som symmetrisk relation?

Selvom Bateson ikke direkte kommer ind på det relationelle aspekt mellem legens deltagere, kan det påstås, at Bateson legebegreb ligger op til en opfattelse af leg, som en udpræget symmetrisk relation og entydig rammesætning. Forstået på den måde, at for at der i Batesons perspektiv kan være tale om leg, må deltagerne nødvendigvis levere det samme i deres indbyrdes interaktion, og dermed være enige om at klassificerer interaktionen som leg. Det er dermed afgørende for samarbejdet og interaktionen i legen, at de deltagende parter er enige om, at det vi nu foretager os er leg. Hvis ikke deltagerne er enige om, at ”dette er leg”, vil den enes legehåndling risikere at blive opfattet som alvor af den anden, ligesom den løbende kommentering af reglerne for interaktionen vanskeligt vil kunne lade sig gøre. Bateson nævner selv i denne forbindelse at fejldiskrimination af leg vil kunne medføre slagsmål.[Bateson 2005: 232] Dette kan skyldes, at en handling der i legen opfattes som ”for sjov”, ikke nødvendigvis vil blive tolkes sådan i ikke-legen. Et nap er måske acceptabelt i legen, men i ikke-legen kan det tolkes som drillerier eller som en ubehagelig provokation. Selvom det må forudsættes, at det metakommunikative budskab ”dette er leg”, i de fleste tilfælde vil sikre en symmetrisk relation forud for legen, er der dog altid en mulighed for at kontekstualiseringen af interaktionen kan være asymmetrisk og lede til misforståelser eller konflikter.

Leg eller spil?

Når det er sagt, må kommenteringen af legens interaktion og regler antages at være forskellige, alt efter om der er tale om decideret leg eller spil. Som tidligere nævnt er der i forbindelse med et spil ludo et sæt klare eksplicitte regler for interaktionen, og det lader sig ikke gøre at diskutere reglerne så længe den anden spiller efter reglerne. Der kan selvfølgelig altid opstå tvivl eller diskussion om, hvorvidt den ene eller anden snyder, men i sådanne tilfælde vil spilleren altid kunne vende tilbage til regelsættet og finde svar. I lege som f.eks. far-mor-og-børn er der, modsat ludospillet, altid tale om en løbende diskussion og kommentering af interaktionen. I legetypen far-mor-og-børn er der tale om en situation, der ligner ’virkeligheden’, og dermed er det også ’virkelighedens’ muligheder og begrænsninger, der gøres til genstand for den løbende kommentering. For eksempel kan den ene sige ”sådan gør en far da ikke” og den anden svarer ”jo, det kan han da godt”, hvormed det bliver muligt for de legende at afprøve forskellige forståelser og handlemønstre, uden at det får konsekvenser udenfor legen.[Keiding & Laursen 2005: 73-74] Distinktionen mellem leg og spil synes derfor at være afgørende for, i hvor vid udstrækning det lader sig gøre frit at eksperimentere og reflektere indenfor legerammen, hvorfor de to legetyper også nødvendigvis må have et forskelligt

læringspotentiale. Jeg vil komme nærmere ind på læring i forhold til leg og spil i organisationen, i kapitel 3.

Legens kontekstmarkør

Hvis vi vender tilbage til legens metakommunikative signal eller budskab, ”dette er leg”, er dette endvidere med til at rammesætte interaktionsforløbet og gøre det muligt for individet at identificere interaktionen som leg. Signalet, ”dette er leg”, er med andre ord kontekstmarkør for den interaktion som foregår indenfor legens ramme. Som nævnt i forbindelse med gennemgang af Batesons læringsbegreb er kontekstmarkører med til at fastlægge deltagernes adaptive forventninger til interaktionen. Enhver kontekstualisering af et interaktionsforløb som leg, gennem metakommunikative signaler eller sproglig benævnelse, vil således henvise til individets forudgående adaptive forventningsdannelse, der trækker på tidligere erfaringer med lignende interaktionsforløb.

Når en interaktion klassificeres som(...) ”leg”, skabes der på forhånd forventninger til interaktionen. Disse forventninger vil præge repertoiret af indlysende valgmuligheder og dermed få indflydelse både på den umiddelbare interaktion og på den rutinisering, der efterfølgende kan ske gennem interaktionen.[Keiding & Laursen 2005: 62-63]

I lyset af ovenstående citat må kontekstualisering af interaktionen som leg samtidig kunne henvise til en tidligere Læring 2, hvor individet har lært, hvad der karakteriserer legekontekster, såvel som hvilke handlinger der er hensigtsmæssige her indenfor.

Legens rammesætning

Legens rammesætning kalder Bateson for en *psykologisk ramme*; ”En rumlig og tidlig afgrænsning af et sæt interaktive budskaber.”[Bateson 2005: 205] Ifølge Bateson er den psykologiske ramme udpræget mental, men har samtidig en grad af virkelig eksistens, idet den ofte kan genkendes bevidst af deltagerne i interaktionen og er repræsenteret i sproget gennem ord som f.eks. ”leg”, ”konkurrence”, ”film” og lign.[Bateson 2005: 201] Bateson taler primært om den psykologiske ramme i forbindelse med hans sammenligning af leg med psykoterapi, hvor han siger følgende om rammen:

Psykoteraiprocessen er efter vores opfattelse en indrammet interaktion mellem to personer, hvori reglerne er implicite, men underkastet forandring. En sådan forandring kan kun bringes på bane ved eksperimentel handling, men enhver sådan eksperimentel handling, der implicit rummer tanker om at ændre reglerne, er selv en del af det igangværende spil.[Bateson 2005: 206]

Hvis vi tænker på tidligere nævnte pointe med legens symmetriske relationer, må enhver rammesætning af interaktionen, som leg eller psykoterapi, også henviser til enighed omkring reglerne for hvad der kan ændres, og hvad der ikke kan. I forbindelse med psykoterapien vil rammesætningen således omfatte enighed om reglen om, at det ikke er terapeuten, der skal i terapi, men klienten, hvilket derfor også sætter grænser for de eksperimentale handlinger i interaktionen.

Selvom Bateson primært taler om den psykologiske ramme i henhold til psykoterapien, er hans pointer direkte forligelig med den interaktion, som foregår i leg. Legens ramme tjener nemlig ikke blot til at afgrænse interaktionen som leg, men kan også siges at være en del af legen. Dette fordi den løbende kommunikation, om hvorledes der nu er tale om leg eller ikke-leg, og kommenteringen af de handlinger, som foretages her indenfor, er et udtryk for legen i sig selv. Legerammen får derfor en central betydning for interaktionen, hvilket Bateson bl.a. understreger ved at sige:

Enten er(...) legerammen involveret i vurderingen af de budskaber, den rummer, eller også hjælper rammen blot sindet med at forstå de indeholdte budskaber ved at minde den tænkende om, at disse budskaber er gensidigt relevante, og at budskaberne uden for rammen kan ignoreres.[Bateson 2005: 202]

Som det fremgår af ovenstående er det legerammen, der gør det muligt for individet at skelne mellem leg og virkelighed. Ved at henviser til "sindet" og "den tænkende" gør Bateson det samtidig tydeligt, at legerammen er en mental konstruktion. Begrebet om den psykologiske ramme synes dermed identisk med Batesons begreb om kontekst. Enhver læring, på baggrund af leg, må derfor også følge en forestilling om, at legerammen kan gentages eller i hvert fald følger et gentageligt mønster, der kan genkendes af det enkelte individ. Kontekstualiseres interaktionen som leg, vil den, ligesom det var tilfældet med læringskonteksten, være præget af den mængde af adaptive forventninger og rutinerede handlealternativer, som individet knytter til netop denne konteksttype.

Opsummering af Batesons legebegreb

På baggrund af ovenstående gennemgang af Batesons legebegreb kan det sammenfattes, at leg, foruden at være omkranset af regler og frivillighed, også er en mentalt rammesat interaktionsform. En rammesætning, der endvidere kræver en symmetrisk relation, imellem de legende. Leg opererer med en dobbeltreference i kraft af sine metakommunikative og metasproglige signaler, der samtidig fungerer som legens kontekstmarkører. Dobbeltreferencens metakommunikative element gør det muligt for legens deltagere løbende at kommentere legens regler og betingelser, hvilket adskiller legen fra andre konteksttyper. Leg er omfattet af en adaptiv forventningsdannelse, der kan knytte sig til tidligere oplevelser med dét at lege. Oplevelser der kan henvise til, at dette, vi foretager os nu, ligner en virkelig situation, men vi er alle enige om, at den ikke er det. Dermed er legekonteksten, såvel som læringskonteksten, præget af individets tidligere erfaringer og læring. Leg må derfor henvise til tidligere Læring 2, der gør det muligt for individet at afkode legens kontekstmarkør og metakommunikative element. Samtidig gør individets tidligere Læring 2 det muligt for individet at genkende reglerne og vælge de mest hensigtsmæssige handlemønstre i legens interaktion. Ligeledes må leg i mange tilfælde også henvise til Læring 1 sekvenser. Særligt i de tilfælde, hvor legen udvikler sig i nye og ukendte retninger, og hvor individet må afprøve og korrigere sine handlinger med henblik på at skabe mening i legens univers. Når det er sagt, så må det være nødvendigt at skelne mellem konteksterne for leg og spil, idet der synes at være tale om to forskellige konteksttyper, der opererer med betydelige forskelle på kommenteringsretten såvel som forandring af reglerne for interaktionen.

Efter denne gennemgang af Batesons legebegreb vil jeg kaste et blik på, hvad der kan karakterisere den leg, der foregår i organisationer. Jeg vil løbende sætte både Batesons læringsbegreb og legebegreb i spil og analysere, hvad der er særligt ved leg, når det kontekstualiseres i organisationen, og hvad denne kontekstualisering betyder for en potentiel læring.

Kap 3 - Leg i organisationer

Fænomenet, at lege eller spille i organisatoriske arbejds kontekster, er langt fra nyt. Ifølge Nils Åkerstrøm Andersen & Hanne Knudsen vinder spil og konkurrencer i virksomheder indpas allerede i 1900 tallet. Blandt andet offentliggjorde Harvard Business Review i 1924 en artikel med titlen ”The use of contest among salesmen”. [Andersen & Knudsen 2008: 24-25] Her omtaltes leg i virksomheder, som iværksættelse af konkurrencer, uden pengebelønninger. Dermed skulle konkurrencerne fungere som en form for leg i organisationer med formålet at styrke konkurrencementaliteten. [Ibid.] Siden denne spæde begyndelse på leg i organisationer har udviklingen taget mange drejninger op igennem tiden. Andersen & Knudsen opdeler i den forbindelse legens form i organisationer i følgende tre semantiske kategorier:

Tid	Legens former	Forholdet leg/realitet	Legens funktion
Fra 1860	Kappestrid og konkurrencelege	Legen symboliserer organisationens realitet	Tydeliggørelse af organisationens spilleregler
Fra 1955	Træning og simuleringsspil	Legen skal tilstræbe en simplificeret repræsentation af den organisatoriske realitet	Træning og afprøvning af kompetent rolle udfyldning
Fra 1980	Sociale skabelsesspil	Legen er virkelig og faciliterer interaktionel skabelse af den organisatoriske realitet	Invitation til at lege organisationens og dens sociale relationer frem

Figur 1. Andersen & Knudsen 2008: 65

Som det fremgår af figur 1, eksisterer der tre legeformer eller legetyper der indordner sig under kategorien *Leg i organisationer*. Jeg vil ikke komme nærmere ind på den første periode, men primært koncentrere mig om de to sidste perioder; *Træning og simuleringsspil* og *sociale skabelsesspil*, da jeg mener disse perioder er repræsentative for de legetyper der eksisterer i organisationer i dag.

Træning og simulering

Ifølge Andersen & Knudsen har de tidlige versioner af træning og simuleringsspil fokus på at træne simple ledelsesprincipper vedrørende indtjening og profit. [Andersen & Knudsen 2008: 29] Spillene udvikler sig endvidere i takt med indførelsen af teknologi og computere i organisationerne. Når trænings og simuleringsspillene iværksættes i organisationen sker det bl.a. ved, at en gruppe

medarbejdere opdeles i teams og får mulighed for at afprøve forskellige ledelsesmæssige og økonomiske beslutninger i forhold til f.eks. et fiktivt marked. Beslutningerne bliver herefter regnet igennem computerens simuleringssmodel, således at de enkelte teammedlemmer får direkte tilbagemelding på konsekvensen af deres beslutninger.[Andersen & Knudsen 2008: 31-32] Andersen & Knudsen påpeger, at simuleringsspillene ofte gentages flere gange i perioder, hvormed teammedlemmerne får mulighed for at afprøve forskellige foruddefinerede løsningsmuligheder, der har forskellige konsekvenser alt efter sammensætningen af foretagne valg. Det er kun det team med den, ifølge simuleringssprogrammet, bedste sammensætning af foretagne valg, som vinder spillet.

Ud fra ovenstående beskrivelse synes trænings- og simuleringsspillene at have fokus på Læring 1 trial-and-error-processer. Dette skyldes bl.a., at der tale om en konteksttype, hvor det er tilladt at afprøve mulige handlinger indenfor et forud givet sæt af alternativer. Lige meget hvilke af de forud givne handlealternativer, som det enkelte teammedlem vælger, vil hans valg aldrig ændre på, at han deltager i et trænings- og simuleringsspil. Dette fordi det altid kun vil være de svarmuligheder, som er foruddefineret i computerprogrammet, som står til rådighed for teammedlemmet. Oplever et teammedlem f.eks., at en given handling ikke medførte den ønskede respons fra computerens simuleringssprogram, vil han måske vælge at korrigere denne handling ved at træffe et andet valg senere i spillet, eller næste gang han gentager simuleringsspillet. Det kan antages, at teammedlemmet efter en række gentagelser af simuleringsspillet, måske til sidst har formået at korrigere alle de fejlagtige valg eller handlemønstre, og således bliver i stand til at score de højeste point eller modtage den bedst opnåelige feedback, fra simuleringssprogrammet. Dermed har teammedlemmet, gennem en række Læring 1 trial-and-error processer, lært at give computeren de ”rigtige” svar. Samtidig har teammedlemmet lært, hvad det vil sige at interagere i konteksten; ”computersimulering”, og han vil derfor hver gang han spiller spillet være i stand til at gentage de samme handlinger og valg. En bevægelse, der endvidere medfører Læring 2(kontekstlæring), forstået som rutinisering af hensigtsmæssige handlemønstre i forhold til konteksten; træning og simulering.

Ud over at have fokus på såvel Læring 1 trial-and-error, såvel som Læring 2, synes trænings- og simuleringsspillene i nogle tilfælde også at være karakteriseret ved en høj grad af dobbeltreference. Men andre ord kan legetypen, træning og simulering, være en metode til at arbejde bevidst med legens dobbeltreference, idet træning og simulering fokuserer på imitation med direkte reference til virkeligheden.

MUS i Københavns Kommune – et eksempel

Selvom trænings og simuleringsspillene var mest udprægede fra 1955 og frem til 1980, ser man stadig eksempler på denne type leg i organisationer i dag. Mange større koncernvirksomheder opererer med computersimuleringsprogrammer, når nye medarbejdere f.eks. skal lære at betjene maskiner i produktionen eller lære at udvise god kundeservice. Et konkret eksempel på et trænings- og simuleringsspil af nyere dato er bl.a. Københavns Kommunes MUS-spil.[<http://www.kk.dk/mus>] Her kan den offentlige leder øve sig i at foretage gode MUS-samtaler med sine medarbejdere. Spillet starter med at præsenterer en decideret model for MUS-samtalen, som lederen kan sætte sig ind i inden simuleringsspillet påbegyndes. Det er således meningen, at lederen skal bruge denne model til at guide sig selv mod ”de rigtige svar” blandt spillets forskellige svarmuligheder. Efter at lederen har sat sig ind i modellen for ”den gode medarbejderudviklingssamtale”, bliver han/hun præsenteret for den medarbejder, som samtalen skal have som genstand. Lederen får både indsigt i medarbejderens private situation og medarbejderens forhold til kollegaer og arbejdspladsen. Præsentationen er iværksat som en blanding mellem en speaker fortælling og interviewudklip med medarbejderen. Efter præsentationen går spillet i gang. Lederen bliver præsenteret for en række situationer fra samtalen start, midte og slutning. For hver situation får lederen en række interaktive svarmuligheder, som skal repræsentere lederens respons på medarbejderens kommunikation. Efter hvert valg har lederen mulighed for at få kommenteret sit valg i forhold til den forud præsenterede model for samtalen. Til slut får lederen en vurdering af sin præstation, som så kan danne udgangspunkt for en ny spillerunde.

Formålet med MUS-spillet er som sagt at træne den offentlige leder i at foretage den gode medarbejderudviklingssamtale. Hvorvidt det er muligt at lære at foretage en medarbejderudviklingssamtale udelukkende på baggrund af et spil som ovenstående, kan dog påstås at være tvivlsomt. Formen og designet for MUS-spillet arbejder godt nok med dobbeltreference til situationer og forhold, som lederen vil kunne genkende i sin hverdag. Derfor synes MUS-spillet i høj grad at ligge op til Læring 2 og dermed læring om en specifik konteksttype. Denne kontekstlæring synes dog udelukkende at henvise til, at lederen bliver meget dygtig til at spille MUS-spillet. Der er således ingen garanti for, at lederen bliver i stand til at transformere viden fra simuleringsteksten til organisationens hverdag. Samtidig synes der at være en risiko for en utilsigtet medlæring af at anvende MUS-spillet som trænings- eller undervisningsform; Forestiller man sig f.eks. en leder der har gennemført simuleringsspillet med udelukkende gode resultater, vil vedkommende måske på baggrund heraf blive forledet til at tro, at han nu kan klare en svær MUS-samtale. I et sådan tilfælde må der nødvendigvis være tale om en grad af falsk sikkerhed, idet MUS-spillet aldrig kan være lig en

virkelig situation, men kun en repræsentation af en sådan. I en virkelig MUS-samtale vil såvel medarbejderen som lederen være til stede med krop og følelser, der vil spille ind i den indbyrdes interaktion og få indflydelse på, om lederen f.eks. kan få sig til at sige de samme ting til medarbejderen, som han ville i simuleringssprogrammet. På samme måde er det heller ikke sikkert at dét, der fremstår adaptivt hensigtsmæssigt i spillet, fungerer på samme måde i interaktionen. Med andre ord, er en computer ikke på samme måde som et menneske i stand til at skifte mening undervejs, ligesom en computer ikke begynder at græde eller skælde ud, hvis situationen spidser til. Derfor vil lederen heller ikke kunne afprøve sine egentlige reaktioner i forhold til hertil. Enhver læring, på baggrund af MUS-simulering eller lignende trænings- og simuleringsspil, må derfor først og fremmest være knyttet til læring *om* frem for en læring *af* konteksten MUS-simulering.

Socialt skabende legeprocesser

Selvom trænings- og simuleringsspil stadig synes repræsenteret i organisationer, påstår Andersen & Knudsen, at det primært er sociale skabelseslege, der dominerer området for leg i organisationer i dag. De første eksempler på skabelseslege i organisationer finder man ifølge Andersen & Knudsen fra omkring 1980'erne, og siden har feltet udviklet sig frem til den form for leg i organisationer, som dominerer billedet i dag. Om perioden, *social skabelse*, siger Andersen & Knudsen bl.a.:

Fra omkring 1990 eksploderer feltet i nye typer af spil og lege rettet mod snart sagt alle aspekter af en organisations virke såsom teamdannelse, kvalitetsstyring, mangfoldighed, selvværd og teamperformance, og spillene er ikke længere nogen, der kun skal bruges ved særlige lejligheder på workshops og kurser, men nogen der tænkes ind i organisationernes dagligdag(...)[Andersen & Knudsen 2008: 42]

Iværksættelsen af skabelseslege i organisationer kan, som det fremgår af ovenstående citat, tage mange former og have mange forskellige formål. Udviklingen af de mange nye måder at lege i organisationer på synes endvidere at have en parallel til nyere tids tendens til at fokusere på mennesket, som ressource for organisationen. Dette bl.a. fordi skabelseslegene har til formål at udvikle organisationens potentiale såvel som at være midlet til at få organisationens medlemmer til at erkende og lære på.[Andersen & Knudsen 2008: 43] Dertil kommer, at skabelseslegene har et særligt fokus på kreativitet og nytænkning gennem leg med organisationen og dens strategier, værdier og lignende. Andersen & Knudsen understreger i den forbindelse at skabelseslege henviser til en form for leg, hvor virkeligheden ikke blot repræsenteres i legen, men hvor legen i sig selv er virkelig og skal tjene til at lege organisationens virkelighed frem.[Andersen & Knudsen 2008: 65]

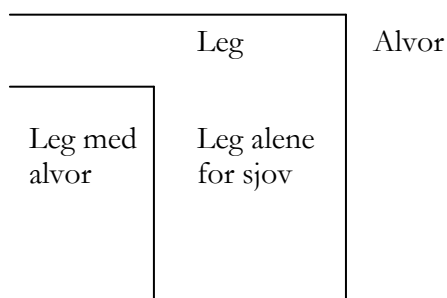
Alvorlig leg og leg for alvor

Et forhold ved skabelseslegene, som markant distancerer dem fra den måde hvorpå spil og leg tidligere blev anvendt i organisationer er, at de iværksættes uden et forud givent sæt af valgmuligheder og med en form, der tillader deltagerne at udvikle legen undervejs:

Skabelseslegene kan lege med sig selv som leg; legene er ofte designet sådan, at de kan udvikle sig undervejs og blive noget andet end de var tænkt.[Andersen & Knudsen 2005: 82]

Selvom skabelseslegene måske kan fremstå som meget frie og upræcise i deres udviklingsretning, understreger Andersen & Knudsen bl.a., at der altid er en alvor bag deres iværksættelse.[Andersen & Knudsen 2008: 82] En alvor, der henviser til, at legen skal tages alvorlig. Samtidig også en alvor der er til forhandling og en alvor, der retter sig mod at skabelseslegene såvel som trænings- og simuleringsspillene opererer med foruddefinerede formål og intentioner.[Ibid.] Men hvor trænings- og simuleringsspillenes formål synes meget stramt formulerede, er skabelseslegenes formål mere almene og refleksionsorienterede, hvorfor skabelseslegene også lader sig genfortolke undervejs.[Ibid.] Til at illustrere skabelseslegenes alvor og alvorlighed anvender Andersen & Knudsen bl.a. følgende figur, konstrueret med henvisning til Niklas Luhmanns iagttagelsesbegreb:

Leg for alvor



Figur 2: Andersen & Knudsen 2008: 45

Selvom jeg ikke anvender Luhmanns iagttagelsesbegreb som fundament for dette speciale, synes Andersen & Knudsens ovenstående figur alligevel at være relevant. Ikke mindst fordi figur 2 tydeliggør den kompleksitet, som den 'alvorlige' leg i organisationer er omgivet af. Ser man f.eks. på den yderste galje, bliver det tydeligt, at leg kan anskues som en negation af alvor eller i hvert fald som en aktivitet, der står i modsætningsforhold til alvor. Huizinga siger i den forbindelse om forholdet mellem leg og alvor:

Begrebet leg er af højere orden end begrebet alvor. For alvor søger at udelukke leg, mens leg meget vel kan optage begrebet alvor i sig.[Huizinga 1963: 53]

Som det fremgår af ovenstående citat, vil alvor altså udelukke leg, men når det er sagt, kan der godt leges med alvor og for alvor, hvilket også fremgår af den inderste galje i figur 2. Dermed kan det sjove i legen også blive en del af legens alvor, ligesom leg i organisationer involverer alvor i legens sjove aktiviteter.

Umiddelbart kan legens alvorlighed måske forekomme paradoksalt, hvis man anskuer leg som en aktivitet der iværksættes for sjov og med det formål at have det sjovt. Men når leg finder vej til organisationen, kan det påstås, at den nødvendigvis må skulle forholde sig til alvor. Ikke mindst fordi organisationens aktiviteter er alvorlige og behandler alvorlige emner, men også fordi legens alvor kan antages at være hele forudsætningen for, at legens berettigelse som katalysator for læring i organisationen.

Med henvisning til ovenstående, synes der at tegne sig et billede af en legetype, der på baggrund af dens frie rammer, gør det muligt for den enkelte deltager at involvere egne holdninger, meninger, ideer og ønsker for, hvorhen legen skal bevæge sig. Der bliver tale om en alvorlig legeproces, hvor deltagerne i fællesskab skal forhandle legens retning, og hvor de kan udvikle sig selv i takt med organisationen. Men også en legeproces hvor der er fokus på såvel organisationens udvikling som den enkelte deltagers udvikling og læring. Denne forestilling synes understreget af Marc-Oliver Linder, Johan Roos & Bart Victor der i deres artikel *Play in Organizations* bl.a. anskuer leg i organisationer som potentielt transformativt.

As adult, we play with a specific intention. We play the way we are, the way we could, or could not be, and through our engagement in play it shows us what we choose to do, not what we have to do. Sometimes, however, we get so caught up in our play that it leads us to change who we are: we call this transformation. [Linder, Roos & Victor 2001: 13]

Når Linder, Roos & Victor taler om leg i organisationer som en aktivitet, der kan lede til forandring af *hvem vi er*, er det endvidere en opfattelse, der følger i tråd med Batesons læringsforståelse, hvor ovennævnte transformation dog nærmere vil kunne karakteriseres som Læring 2 i form af forandrede karaktertræk hos individet. Bateson vil dermed ikke tale om forandring af *selvet*, eller hvem vi *er*, men nærmere forandring af den måde som individet interagerer i samspil med andre i og udenfor legen. Selvom Linder, Roos & Victor fremstiller leg i organisationer som en

læringsfremmende aktivitet, kommer de ikke ind på, hvorledes denne læring bliver mulig. Dog understreger de, at leg i organisationer, som følge af dens transformative karakter, må opfattes som en aktivitet, der involverer individets identitetsopfattelse og selvforståelse. En opfattelse, der synes at harmonere med Batesons fokus på læring som afhængig af individets opfattelse af sig selv, som individ i kontekst.

Skabelseslegens adaptive kontekstualisering

Når det er sagt så kan en organisation opfattes som bestående af en mangfoldighed af individer. I henhold til Batesons læringsforståelse, vil alle disse individer operere med hver deres adaptive sigte og forståelse af sig selv, som individ i kontekst. Når leg kontekstualiseres i organisationen vil individets adaptive sigte således også være mere eller mindre præget af, hvordan de iagttager sig selv i relation til organisationen. Der kan f.eks. være tale om forventninger der knytter sig til en forestilling om "at være til for organisationen", og hvor det er individets egen forståelse, interesser og ønsker der rammesætter interaktionen.

På samme måde kan organisationens ledelse have et ønske om, at der skal der leges med henblik på effektivisering og fremtidige besparelser, mens den enkelte medarbejder har et ønske om at styrke samarbejdet med kollegaerne. Selvom om der er tale om to forskellige og dog antageligt kompatible adaptive sigter, vil de, som udgangspunkt, præge såvel kontekstualisering og den måde interaktionen vil forløbe, som det egentlige læringspotentiale. Lærer medarbejderne f.eks. at effektivisere arbejdet, hvis deres hensigt med at interagere i legeprocessen er noget helt andet? Og kan organisationen opnå besparelser som følge af en styrkelse af samarbejdet mellem medarbejderne? Svarende er ikke entydigt givne, men spørgsmålene tydeliggør, at en mulig læring på baggrund af legeprocesser, altid må ses i relation til såvel organisationens som den enkelte medarbejders adaptive kontekstualisering af legen. Samtidig er adaptive sigter langt fra statiske. Man kan således forestille sig, at en medarbejder der i udgangspunktet modsætter sig at lege, vil kunne ombestemme sig på baggrund af f.eks. tilbud om lønforhøjelse, hvorfor det nu bliver adaptivt hensigtsmæssigt at deltage.

Et andet forhold ved legens kontekstualisering i organisationen, som kan få indflydelse på de adaptive sigter, fremhæves af nedenstående citat, hvor Linder, Roos & Victor synes at tilslutte sig Huizingas tidligere nævnte pointe om legens frivillighed.[Jf. side 24]

The opening and pursuit of the activity of play depends on the intrinsic motivation of the player. Play primarily involves the active free choice of the player: it cannot be forced upon us,

otherwise it becomes work, or some other activity dependant on exterior forces.[Linder, Roos & Victor 2001: 6]

Som det fremgår af ovenstående går Linder, Roos & Victor et skridt videre end Huizinga ved at understrege, at påtvunget leg må sidestilles med arbejde. På den måde tydeliggør Linder, Roos & Victor, at der kan forekomme et modsætningsforhold ved leg i organisationer, som må antages at sætte store krav til medarbejderen. Dette fordi medarbejderen formodentlig vil kontekstualisere aktiviteter i organisationen som nogle der *skal* foregå, og ikke nødvendigvis som nogle der *kan* foregå på baggrund af medarbejderens frie valg. Når leg kontekstualiseres i organisationen, bliver det derfor også en kontekstualisering, som først og fremmest skal ses i lyset af, at medarbejderen befinder sig i organisationen som kontekst. I dette lys synes leg i organisationer at miste fokus fra at være en fri, kreativ, skabende og læringsfremmende aktivitet til at blive et spørgsmål om at navigere mellem to logiske niveauer; arbejde/pligt og leg/frivillighed. Dermed handler det måske ikke om at lege og have det sjovt men om at navigere i og begribe den dobbelthed og det modsætningsforhold, som ligger i begrebet leg i organisationer. Noget der i sig selv kan antages at være grænseoverskridende. Hvorvidt dette forhold ved leg i organisationen også gælder for trænings- og simuleringsspillene kan selvfølgelig diskuteres. Jeg vil dog påstås, at trænings- og simuleringsspillene, med deres klare regel- og målformulering såvel som dets konkurrenceelement, giver dem en form, der ligger sig tættere op ad arbejdskonteksten end de sociale skabelseslege. Jeg vil ikke udfolde dette perspektiv nærmere her, men henvise til kapitel 4, hvor jeg bl.a. sidestiller modsætningen, mellem de to logiske niveauer pligt og frivillighed, med dobbeltbind. Nedenstående vil jeg tage fat i et konkret eksempel på social skabelsesleg.

LEGO SERIOUS PLAY – et eksempel

Af de mange former for leg i organisationer, der dukker op i dag, synes den indledningsvis nævnte metode LEGO SERIOUS PLAY [Jf. s.4-5] at være et eksempel på en typisk skabelsesleg. I SERIOUS PLAY bliver deltagerne nemlig opfordret til, at skabe nye kreative ideer, strategier, tanker og lignende om organisationen gennem *alvorlig* leg med legoklodser:

You will explore the relationships and connections between people and their world, to observe the dynamics both internal and external, to explore various hypothetical scenarios, and to gain awareness of the possibilities.

[<http://www.seriousplay.com/8326/THE%20EXPERIENCE>]

Som det fremgår af ovenstående citat er der tale om en leg, der har fokus på at udforske såvel organisationens som medlemmernes potentiale, og dette alt sammen med reference til foruddefinerede formål, eller som LEGO formulerer: "It's play with a purpose"[Ibid.] Hvis vi kaster et blik på selve navnet SERIOUS PLAY, synes der også heri at ligge en henvisning til legens alvor og formålsbestemthed. Samtidig kan det forekomme paradoksalt, at to umiddelbart modstridende begreber som SERIOUS og PLAY betegner en og samme aktivitet og metode. Er der tale om leg eller alvor – er det alvorlig leg eller leg for alvor? Dermed synes LEGO SERIOUS PLAY at dele den pointe, som Andersen & Knudsen tidligere understregede ved at påpege, at skabelsesleges står i både relation og modsætningsforhold til alvor.[Jf. side 34, figur 2] Eller med andre ord, at skabelseslege kombinerer sjov og alvor på en sådan måde, at legens emner og formål bliver pakket ind i sjove aktiviteter, der ikke kun skal opfattes som sjove, men skal tages alvorligt. I dette lys er LEGO SERIOUS PLAY⁵ også mere end blot sjov og skør leg med legoklodser – det er alvorlig, formålsbestemt og seriøs leg, der anvender legoklodser, som medie for en sjov og kreativ udforskning af organisationens potentiale.

SP er, udover dens indhold af både sjov og alvor, også et udtryk for en tidsafgrænset workshop aktivitet. SP omfatter ikke, som det tidligere nævnte MUS-spil, en egentlig mulighed for gentagelse, idet der som sagt er tale om skabelseslege, der iværksættes i en afgrænset tidsperiode. Når processen er afsluttet, kan den ikke uden videre påbegyndes på ny, idet rammerne om processen ikke ligger op til at blive gentaget med samme formål. Der er dog mulighed for at iværksætte en ny SP proces, med nye formål og adaptive sigter, såvel som tilsvarende skabelseslege efter lignende fremgangsmåder.

I SP bliver deltagerne opfordret til at konstruere lego-modeller, der orienterer sig imod fremtiden og samtidig repræsenterer organisationen, dens medlemmer, kunder osv. Lego-modellerne er således metaforer, der henviser til, men ikke ligner, organisationens hverdag. Samtidig ligger lego-modellerne til grund for en kommunikativ udforskning af hypotetiske mulighedsscenerier gennem deltagernes løbende dialog om organisationens virkelighed og fremtid; en proces, der anses som en vigtig del af læreprocessen. Ikke mindst, fordi denne kommentering af regler for organisationens fremtid og virke kan ligge til grund for en udforskning og måske afprøvning af nye muligheder i organisationens virke, uden at det nødvendigvis får konsekvenser i organisationens hverdag. Med andre ord konstrueres organisationens fremtid både materielt og kommunikativt gennem leg med og samtale om lego-modellen:

⁵ Fremover forkortet til SP

LEGO SERIOUS PLAY is an innovative, experiential process designed to enhance innovation and business performance. Based on research that shows that this kind of hands-on, minds-on learning produces a deeper, more meaningful understanding of the world and its possibilities, LEGO SERIOUS PLAY deepens the reflection process and supports an effective dialogue - for everyone in the organization. [<http://www.seriousplay.com>]

Der kan ikke være tvivl om at SP, såvel som så mange andre udviklingsorienterede skabelseslege, har fokus på at tilføre ny viden såvel som ny læring til organisationen. Som LEGO understreger med ovenstående citat, er der i SP tale om en særlig ”hands-on, minds-on” læreproces, der henviser til refleksion og dialog. Det kan endvidere påstås, at SP henviser til en opfattelse af, at viden og læring uproblematisk kan overføres eller transformeres fra en kontekst til en anden. Dermed, at individet kan overføre den nye ”hands-on” og ”mind-on” læring der opstod i legen og anvende den direkte i organisationens hverdag. I dette lys kan SP betragtes som en metode, der sætter lighedstegn mellem formål og resultat eller mellem læring og adfærd. En opfattelse man bl.a. også finder hos Erling Lars Dale der, med begreberne K1 og K2, antyder en entydig kobling mellem planlægning af undervisning(K2) og realisering af undervisningen(K1). [Dale 1999]

I forhold hertil positionerer Batesons sig noget anderledes med sit radikalt konstruktivistiske læringsbegreb. Som nævnt anskuer han læring som en udpræget individuel proces, hvor det ikke er givet at dét, der er den enes(organisationen) hensigt med interaktionen, er lig med den andens(individet) læring.⁶ Dermed afviser Bateson ikke, at læring kan transformeres fra en kontekst til en anden, men at denne proces langt fra foregår uproblematisk og altid vil være præget af individets adaptive forventningsdannelse, frem for omgivelsernes fordringer til individet.

Med henvisning til ovenstående kan SP anskues som en legeproces, der i en afgrænset tidsperiode giver organisationen og dens medlemmer mulighed for at lære, hvordan metoden fungerer, og hvilke fremgangsmåder og handlinger der er hensigtsmæssige her indenfor. En læring, der i Bateson perspektiv først og fremmest knytter sig til Læring 1 processens afprøvning og korrektion af forskellige handlemønstre indenfor legeprocessens rammer. Men også en medløbende Læring 2 der medfører, at organisationen og dens medlemmer lærer om og måske bliver rigtig dygtige til at indgå i denne type leg. Hvis organisationen og dens medlemmer tidligere har stiftet bekendtskab med lignede sociale skabelseslege eller metoder, er der endvidere mulighed for, at de kan re-

⁶ Det skal her understreges at LEGO hverken teoretisk eller metodisk sætter SERIOUS PLAY i forbindelse med Erling Lars Dales K1 og K2. Sammenstillingen er udelukkende et udtryk for min tolkning af SERIOUS PLAY. På samme måde bygger LEGO SERIOUS PLAY heller ikke på Gregory Batesons konstruktivistisk læringsparadigme, hvorfor en hver belysning af læringspotentialet ved LEGO SERIOUS PLAY også er et udtryk for min analyse og fortolkning.

kontekstualisere den tidligere forståelse til, nu også, at omfatte de hensigtsmæssige handlinger, som fremkom i SP. Med andre ord bliver denne re-kontekstualisering en måde hvorpå, individet kan danne et mønster eller en ny kontekst for leg; f.eks. dette er leg for alvor.

Det er dog ikke sikkert, at de medløbende eller re-kontekstualiserende Læring 2 processer vil hjælpe organisationen eller individet med at fastholde eller implementere den nyudviklede strategi, som måske var det egentlige formål med iværksættelse af SP. Et forhold, der bl.a. kan begrundes i at SP, som følge af dens kreative og frie form samt brug af legoklodser har en svagere dobbeltreference til organisationens hverdag, end det f.eks. var tilfældet med MUS-spillet. Noget, der endvidere kan gøre det vanskeligt for legens deltagere at skabe forbindelse mellem de handlinger, der forekom hensigtsmæssige i SP-processen, og genanvende disse i organisationens hverdag.

Endelig kan det antages, at LEGO har designet SP med bevidsthed om, at selve aktiviteten omkring leg med legoklodser for mange mennesker har positive konnotationer. De fleste af os har leget med legoklodser som børn og knytter måske derfor positive følelsesmæssige oplevelser til denne legeaktivitet. Denne tidlige Læring 2 kan antages også at få positive konsekvenser for motivation, til at interagere i SP. I henhold til Batesons læringskategorier kan SPs særlige fokus på brug af legoklodser samtidig påstås at trække på Læring 0. Dette fordi vi som børn har lært, hvordan man leger med Legoklodser og nu uden tøven kan gå i gang med denne leg. Da legoklodserne spiller en central rolle i SP, må en forudsætning for at lege med også være den legendes tidligere positive erfaringer med at lege med legoklodser.

Kreativitet og frihed

Hvis vi tager afsæt i ovenstående gennemgang af skabelseslegene og LEGO SERIOUS PLAY, synes der i Bateson perspektiv ikke umiddelbart at være tale om anden læring end læring *om* selve processen. En opfattelse, der bl.a. kan ses i forlængelse af skabelseslegenes fokus på at involvere deltageres kreativitet, holdninger og meninger, i en fortløbende forhandling om legens rammer, formål og alvorlighed. Noget, der på den ene side kan medføre, at skabelseslegene bevæger sig langt væk fra paralleliteten til organisationens virkelighed (ikke-legen) og måske helt mister den dobbeltreference, som Bateson anså for vigtig i legen. Men også noget, der på den anden side kan betyde, at skabelseslegene sætter kreativiteten, fantasien og innovationen i fokus og lader disse være afsæt for ny læring og skabelse af ny viden, til gavn for organisationen. Og det er måske netop dette sidste forhold ved skabelseslegene, som bl.a. LEGO SERIOUS PLAY henviser til, når de opfatter legen som særlig udviklende og lærerig for organisationen. Dermed tilvejebringer skabelseslegene

måske ikke en genkendelig parallel til organisationens virkelighed, men nærmere en fantasiverden, hvor deltagerne kan eksperimentere med nye, anderledes, skøre og kreative ideer til gavn for organisationen. Det bliver derfor mere end noget andet kreativiteten, der skal være afsæt for den nye læring. Bateson taler i denne forbindelse om kreativitet som:

(...)vellykkede eksempler på intenderet eller tilfældig overførsel af adaptivt hensigtsmæssig læring og erfaringer fra et område til et andet; altså til en form for transfer.[Keiding & Laursen 2005: 80]

I lyset af ovenstående citat kan den opfattelse af transfer, som skabelseslegene synes at bygge på, være med henvisning til kreativitet. Men hvor skabelseslege, som LEGO SERIOUS PLAY, synes at bygge på en opfattelse af, at der uproblematisk kan transformeres ny viden og innovative handlemåder fra legen til organisationens hverdag, tilføjer Bateson en grad af kompleksitet. Bateson understreger nemlig, at der ikke kan være tale om kreativitet, hvis ikke denne tilfældige overførsel af læring er adaptiv hensigtsmæssig. Eller med andre ord; kreativitet er mere end blot et udtryk for at individet leger sig frem til en mængde nye og sjove måder at handle på. Der er først tale om kreativitet, når disse nye handlinger giver mening for individet og bliver vurderet, fastholdt og overført fra legen til organisationens kontekst. Dermed synes det klart at Bateson, hvad end der er tale om læring eller kreativitet, fokuserer på individets adaptive hensigter som afgørende for en mulig transfer af viden fra en kontekst til en anden.

Såvel som kreativiteten kan være afsæt for læring, kan der således også være risiko for at selv samme innovative og skøre ideer opstår, uden at disse bliver fastholdt, udnyttet eller transformeret til organisationens hverdag. I Batesons perspektiv vil legeprocessen blot kunne karakteriseres som støj og pjat, og dermed ikke medføre hverken læring, udvikling eller kreativitet. Samtidig kan det påpeges, at selvom det umiddelbart godt kan have adaptiv værdi for individet at få nye skøre og sjove ideer, er det sjældent *alene* formålet med legen. Dermed vil det altid være centralt, at disse nye og skøre ideer på den ene eller anden måde relaterer sig til organisationens adaptive sigte eller formål med at iværksætte legeprocessen. Dette fordi organisationen i det fleste tilfælde vil have et ønske om, at legen skal medføre en konkret udvikling eller forbedring, og dermed at legen skal medføre mere end bare pjat og sjov. Dermed ikke sagt, at skabelseslege der bygger på kreativitet, ikke kan skabe nye ideer og muligheder til gavn for organisationen. Men disse nye ideer må nødvendigvis skulle efterleve såvel organisationens som medarbejdernes adaptive sigter for at blive fastholdt og udgøre en læringsmæssig værdi.

Som følge af ovenstående kan man endvidere stille spørgsmålstejn ved, hvor frie og kreative skabelseslege som LEGO SERIOUS PLAY egentlig er for det enkelte individ. Som tidligere nævnt vil denne legetype i mange tilfælde blive iværksat ud fra organisationens adaptive perspektiv med foruddefinerede rammer for den enkelte medarbejders interaktionsfrihed. Rammer, der tjener til at hjælpe medarbejderen med at afgrænse udfaldsrummet for mulige kreative tanker og innovative drømme, men også rammer, der trods deres forhandlemlighed overordner sig medarbejderens kontekstualisering af konteksten. Med andre ord vil den kreativitet og frihed, som legen henviser til, måske ikke så meget være et udtryk for medarbejderens frie associationer, som et udtryk for medarbejderens evne til at være kreativ på organisationens vegne. Således bliver det ikke medarbejderens dagsorden, men derimod medarbejderens tolkning af organisationens dagsorden, der kontekstualiseres i legen. Med andre ord bliver det måske op til medarbejderen at gætte, hvad der kan være mulige og fordelagtige udfaldsrum indenfor organisationens kontekst. Og den leg der kontekstualiseres i organisationer, bliver måske mere en måde hvorpå organisationen kan teste, hvorvidt medarbejderne har tilegnet sig organisationens værdier og evner at anvende disse som udgangspunkt for interaktionen.

Legens tidslighed

Når det er sagt, så kan det påstås, at legens kreativitet og læring må relatere sig til en form for tidslighed. Med andre ord kan hverken kreativitet eller læring anskues som en evig og konstant størrelse, men som en proces, der hører nutiden til. Der vil således altid være tale om en distinktion mellem før og efter læring, hvor læringen må antages at foregå i nutiden. På samme måde vil der altid være et før og et efter legeprocesser, såvel som der vil være en *nutidighed*, hvori legeprocessen og dermed interaktionen opstår. Herom siger Gorm Harste endvidere:

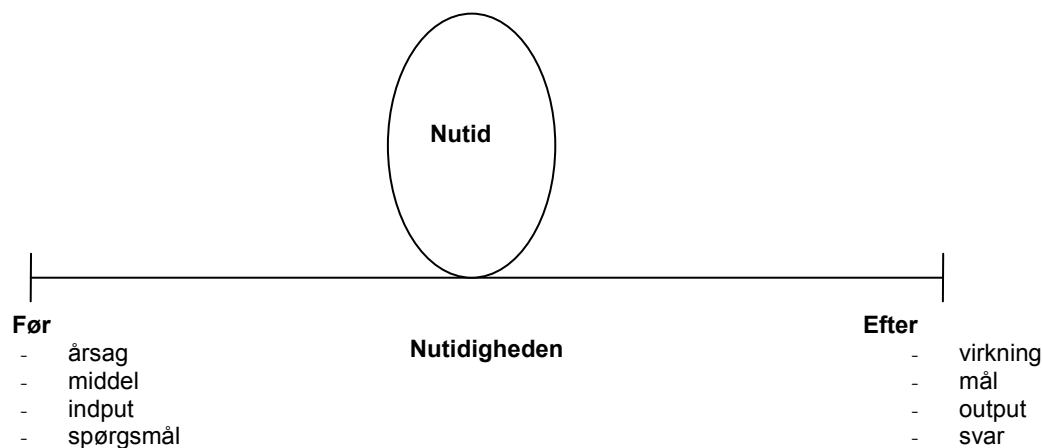
En leg, et spil eller en samtale kan vare så længe, som de nu varer, og vi kan også sige, at den nutid de udspiller sig i ikke udgøres af et tidspunkt, men af et tidsforløb.[Harste 2007: 10]

I relation til ovenstående citat skal legeprocessens nutidighed opfattes som en tidsperiode, frem for et punkt på en tidslinje, hvilket hænger sammen med legens varighed og det forhold, at legen ofte varer en periode på f.eks. 10 minutter eller en time. En særlig central pointe ved nutidigheden er endvidere den, at al iagttagelse, interaktion og læring netop foregår i nuet, hvorfor også vores forståelse og fortællinger om fortiden samt vores forestillinger om fremtiden alle konstrueres kommunikativt i nutiden. Herom siger Harste endvidere:

Al fortid og al fremtid tænkes eller markeres symbolsk og kommunikativt ud fra nutiden. Selv fremtidige nutider og forgangne nutider markeres ud fra nutiden.[Harste 2007: 5]

Med det skal forstås, at vi gennem nutiden hele tiden bliver i stand til at forme såvel fortidens før, som fremtidens efter. De fleste mennesker kender til, at fortællinger om fortidige nutider har tendens til at blive overdrevne eller romantiseret, og over tid bliver to meter høje sneedriver måske til fortællingen; ”*dengang jeg var barn var der 17 meter høje sneedriver*”. På samme måde vil vores forestillinger om fremtidige nutider præge vores handlinger i nutiden, således at hvis vi f.eks. forud for et møde tror, at det bliver ubehageligt, vil vi måske unødvendigt gå i forsvarsposition under mødet. Yderligere kan også vores forståelse af fortidige nutider få indflydelse på vores fremtidige nutider, hvilket kan forklares i relation til læring; har vi lært at det var Gud og ikke ”The Big Bang” der skabte jorden, vil vi måske ikke kunne anerkende eller forstå visse former for evolutionsforskning.

Denne opfattelse af nutiden som et forløb, hvorfra vi iagttager fortiden og fremtiden, omtaler Harste endvidere i hans oplæg *læring som dannelse – fra von Humboldt til Lubmann*, hvor han laver en systemteoretisk funderet refleksion over tid og dannelse, og bl.a. konstruerer nedenstående model:



Figur 3: Harste 2006: Tidsbegrebet

Selvom Harste hverken henviser til Bateson eller leg i organisationer synes hans pointer alligevel relevante, når man taler om såvel kreativitet og læring kontekstualiseret gennem leg. Ser vi f.eks. på ovenstående model, bliver det nemlig tydeligt at legeinteraktionens *///*, grundet dens betingelse om varighed, kan anskues som et loop på en tidslinje. Et loop hvor indenfor vi iagttager forandringer eller ændringer i individets handlemønstre og kategoriserer disse som enten læring eller kreativitet. Hvis individet vurderer disse handlemønstre som adaptivt hensigtsmæssige og efterfølgende

gentager dem over tid, vil de ikke længere kunne betegnes som ny læring. En pointe som bl.a. også findes hos Keiding.[Keiding 2005]

Læring, der gentages, vil som bekendt blive rutineret og indoptaget som en del af individets handleberedskab(Læring 0), og vil efterfølgende være et udtryk for vores erfaringer, viden, kvalifikationer og lignende. På samme måde er også kreativitet knyttet til distinktionen mellem før og efter, hvor de skøre ideer og sjove indfald opstår, vurderes og enten fastholdes eller forkastes i nutiden – alt sammen på baggrund af nutidens forestilling om fremtiden. Kreativitet, der vurderes og fastholdes som adaptivt hensigtsmæssigt, vil efterfølgende ikke længere være et udtryk for kreativitet men Læring 0.

Opsummerende i forhold til leg i organisationer

På baggrund af ovenstående gennemgang af forskellige aspekter ved leg i organisationer synes der at tegne sig et billede af en legekategori, der ikke nødvendigvis handler om konkurrencer, udenadslære eller om at vinde titlen som månedens medarbejder, men nærmere sætter krav til individets evne til at sætte sin kreativitet i spil ud fra forud definerede mål og rammer. Kreativitet, der skal medføre læring, og som skal gøre det muligt at transformere legens læring til organisationens hverdag.

Der er tale om leg, der involverer individets adaptive forventninger, såvel som dets selvforståelse og identitet, ligesom legen iværksættes ud fra alvorlige og seriøse organisatoriske formål, som skal medføre læring og udvikling af såvel organisationen, som dens medarbejdere. Men også en leg der, på trods af dens fokusering på frihed, frivillighed og motivation, befinder sig i et modsætningsforhold som følge af kontekstualiseringen i organisationen.

Endvidere synes der særligt i forbindelse med kontekstualisering af interaktionen som social skabelsesleg, at være tale om processer uden et forud givent sæt af valgmuligheder. Trods det synes organisationen alligevel at sætte dagsordenen for, i hvilken retning medarbejderens kreative ideer og skøre tanker skal bevæge sig hen. Alt i alt synes der med *leg i organisationer* at være opstået et meget komplekst og vidtrækkende kategori, der henviser til meget forskellige typer for legeaktiviteter. Jeg har med nedenstående model forsøgt at illustrere denne kompleksitet.

Leg i organisationer



Figur 4: Spændevidden ved kategorien *Leg i organisationer*

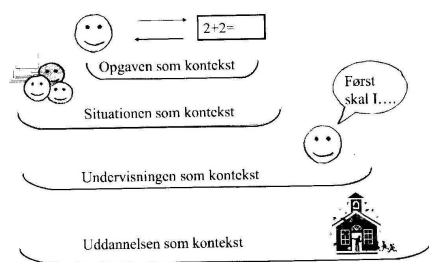
Som det fremgår af ovenstående figur 4, er kategorien *leg i organisationer* et udtryk for flere og meget forskellige legetyper. Dermed finder man *simulerings- og træningspil*, som kategoriens ene yderpol, og *social skabelseslege*, som kategoriens anden yderpol. Der er således tale om to meget forskellige legetyper, der iværksættes med en lang række forskellige formål, men begge under overskriften; Leg i organisationer.

Hvor simulerings- og træningspillene refererer til det enkelte medlem af organisationen og hans/hendes læring af handlemønstre, er skabelseslegene et udtryk for aktiviteter, der har til formål, at skabe organisationens virkelighed gennem social og kollektiv erkendelse. Og hvor simulerings- og træningsspillene er en legetype med en klar dobbeltreference til situationer i organisationens hverdag, skaber skabelseslegene en fantasiverden med ringe dobbeltreference til 'virkeligheden'. I begge tilfælde er der dog tale om legeaktiviteter, der rammesættes gennem kontekstmarkører som "dette er leg, spil, træning, øvelse, udvikling eller forandring", i organisationen. Ligeledes har begge legetyper et fokus på leg i organisationer som aktiviteter, der skal medføre forandring, udvikling og læring for både organisationen og dens medlemmer.

Kap 4 – Perspektiver på leg i organisationer

I de forudgående kapitler har jeg overvejende lagt vægt på en forståelse af kontekstbegræbet som en enhed, bl.a. aktualiseret gennem forskellige legetyper indenfor organisationen. Det være sig legetyper som simulering og social skabelse der, som det fremgår af ovenstående Figur 4, befinder sig i hver sin ende af spekteret for leg i organisationer. Det er dog min antagelse, at leg i organisationer har en kompleksitet, der kan knyttes til mere end blot de forskellige former og typer af leg, men som også henviser til, at kontekstualiseringen kan finde sted på flere niveauer. Dermed tænker jeg på de forskellige adaptive sigter, hvorudfra legeinteraktionen kan tolkes, vurderes, fastholdes og rutineres, og som alle kan få betydning for de sammenhænge og mulige måder, man kan tale om læring i forbindelse med leg i organisationer.

Keiding & Laursen har i forbindelse med undervisning udarbejdet en model, der kan hjælpe med at belyse og beskrive en lignende kompleksitet i de mulige adaptive perspektiver, der eksisterer som følge af undervisningens kontekstualisering:



Figur 1: Analytisk model af undervisningens kontekster (Keiding, Laursen & Johansen 2003).

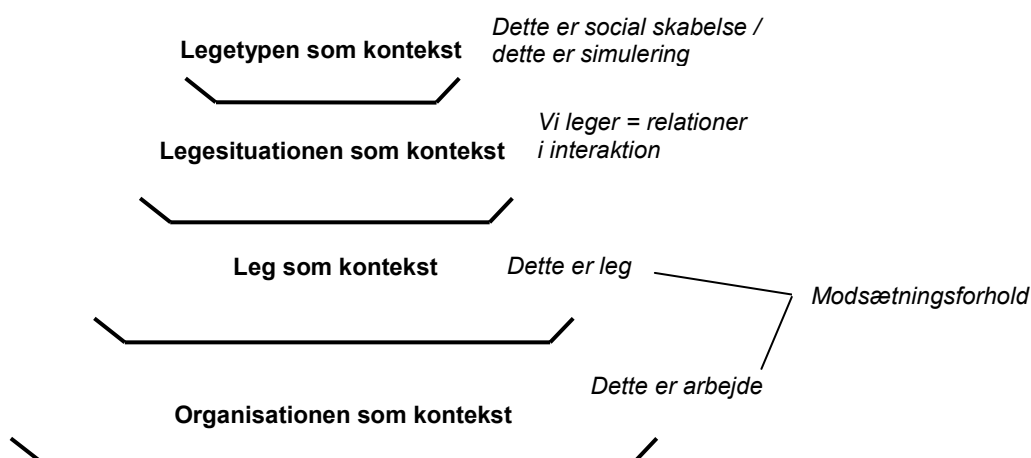
Figur 5: Keiding & Laursen 2005: 123

Keiding & Laursen forklarer bl.a. denne model med reference til de forskellige former for kontekstlæring eller medlæring, som kan forekomme i undervisningssituationer. [Keiding & Laursen 2005: 38] Modellen tjener først og fremmest som analytisk overblik over hvilke adaptive sigter, der kan rammesætte interaktionen og hvilke mulige modsætninger, der kan være heri.

Legens kontekstniveauer

Med inspiration fra Keiding & Laursens model har jeg konstrueret en model, der kan belyse den kompleksitet, som begrebet leg i organisationer synes at være omgivet af. Både i forhold til de adaptive perspektiver, der kan præge kontekstualiseringen af de forskellige legetyper og situationer,

og den mulige læring, men også det tidligere omtalte modsætningsforhold, der kan antages at opstå gennem kontekstualisering af leg i organisationen.



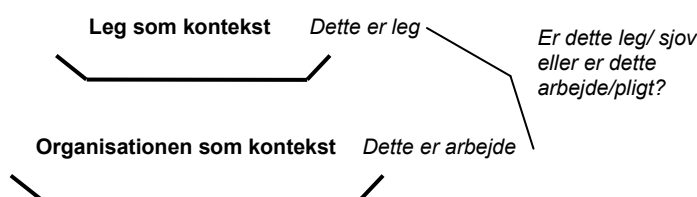
Figur 6: Kontekster for leg i organisationer

Som det fremgår af ovenstående model kan kontekstualiseringen af legen omfatte flere aspekter, der alle kan få indflydelse på de ovenstående omtalte adaptive perspektiver hvorudfra legens interaktion iagttages, vurderes og eventuelt rutineres. Jeg har i min gennemgang af leg i organisationer allerede været inde på forhold, der knytter sig til modellens første niveau; *Legetypen som kontekst*. Dermed, at kategorien leg i organisationer henviser til både simuleringsspil og skabelseslege, og disse hver især henviser til forskellige betingelser for læring.

Hvis vi kaster et blik på modellens andet niveau, *Legesituationen som kontekst*, ligger der heri en henvisning til mulige sociale relationer, der opstår i legens interaktion. Hertil knytter sig først og fremmest en opfattelse af leg, som en symmetrisk relation, der som tidligere nævnt var forudsætningen for, at legen overhovedet kunne eksistere.[jf. s.26] Ligeledes kan det antages, at også individets relationer til dem han/hun leger med, må have indflydelse på legens kontekstualisering. Er det f.eks. en god ven, kollega, eller et velfungerende team man leger med, kan leges interaktion antages at have bedre forudsætninger, end hvis man leger med mennesker, som man ikke fungerer godt socialt med. Samtidig må enhver legeinteraktion altid skulle forklares og forstås på baggrund af alle de legende individer og hver deres forhold til konteksten.

Leg vs. arbejde – en dobbelt-kontekstualisering

Særlig interessant er dog modellens to nederste niveauer; *Leg som kontekst* og *Organisationen som kontekst*. Som jeg tidligere har været inde på, så synes der at opstå et paradoks eller modsætningsforhold ved legens kontekstualisering i organisationen, hvilket også fremgår af figur 6. Dette fordi leg i dens oprindelige form skal opfattes som en frivillig handling. Når den frivillige legehandling bringes ind i organisationen, vil den befinde sig i et modsætningsforhold til organisationens andre handlinger; f.eks. arbejde som nødvendighed eller pligt. Dermed kan leg i organisationer være et udtryk for en dobbelt-kontekstualisering af to logiske niveauer; henholdsvis leg og arbejde. En dobbelt-kontekstualisering, der kan gøre det vanskeligt om end umuligt for individet at identificere hvilken kontekst leg i organisationer hører under, og dermed hvordan interaktionen skal tolkes og vurderes. Er der f.eks. tale om leg/sjov/frivillighed eller arbejde/pligt/alvor? Er det leg på arbejde eller alvorlig leg? Individet vil altså kunne befinde sig i en situation, hvor det er vanskeligt at identificere hvilke handlinger, der er hensigtsmæssige – hvilke forventninger man kan eller skal have til interaktionen, men også hvad andre forventer af én i legen.



Jeg har tidligere nævnt at denne modsætning mellem leg og arbejde deler lighedspunkter med hvad Bateson betegner som en dobbeltbindsituation.[Jf. s. 37] Dette fordi, Bateson bl.a. beskriver modsætninger mellem to logiske niveauer som et af de konstituerende elementer i dobbeltbind.[Jf. s.17-18] Hertil skal dog tilføjes, at dobbeltbind også defineres som en situation individet ikke kan slippe væk fra eller kommunikere sig ud af, hvilket næppe må siges at være tilfældet med leg i organisationer.

Hvis vi alligevel vælger at sammenligne leg, der kontekstualiseres i organisationer med dobbeltbindsituationer, synes det at være muligt at kvalificere en yderligere kompleksitet ved legens potentielle læringsudfald. For selvom leg i organisationer ikke er lig med dobbeltbind, vil modsætningsforholdet mellem leg og arbejde i et Bateson perspektiv måske betyde, at leg i organisationer slet ikke vil kunne lade sig gøre, eller i hvert fald ikke vil være befordrende for hverken læring eller kreativitet. Dette fordi individet, på baggrund af dobbelt-kontekstualiseringens modsætningsforhold, kan have vanskeligt ved at knytte an til og tolke signaler i interaktionen.

Når det er sagt, så synes individet at stå overfor to muligheder, som følge af legens dobbeltkontekstualisering i organisationen: 1) at opløse modsætningerne ved at udskifte konteksten gennem Læring 2, f.eks. ”dette er en aktivitet der bliver betegnet som leg, men det er ikke leg som jeg kender den udenfor organisationen, hvorfor dette er en ny form for leg”, og 2) at kontekstualisere situationen som enten leg eller som arbejde og efterfølgende opdage, at hverken arbejde eller leg er komplementære med leg i organisationer. Et eksempel kan være, at individet kontekstualiserer leg i organisationen på samme måde som leg udenfor organisationen og anvender de handlinger, som er hensigtsmæssige. Det være sig f.eks. at alt er tilladt og alt er muligt og alt kan siges og gøres uden konsekvens uden for legen. Forestiller man sig dernæst, at individet bliver kaldt til samtale med ledelsen på baggrund af uheldige udtalelser eller handlinger, der er foregået i legen, vil individet som følger heraf, naturligt blive chokeret og måske føle sig ført bag lyset, f.eks. ”De siger dette er leg - derfor leger jeg - nu siger de at det ikke er leg - hvad er dette, hvis det ikke er leg?”. I et sådant tilfælde vil individets eneste mulighed være at overvinde situationen gennem Læring 3 i form af omstrukturering af, såvel den måde individet kontekstualiserer leg, som den måde individet kontekstualiserer arbejde og på baggrund heraf danne en ny kontekst for konteksterne.

Selvom Bateson anskuer Læring 3 som både sjælden og menneskelig umulig, er det samtidig en bevægelse som f.eks. Engeström bevidst søger at opnå gennem sit begreb om ekspansiv læring. Faktisk kan man påstå, at leg i organisationer i Engeströms perspektiv netop vil være et eksempel på en kollektiv ekspansiv læreproces, da den udsætter en gruppe af mennesker for et modsætningsforhold mellem to logiske niveauer, hvor det bliver op til kollektivet at omstrukturere konteksternes hierarkisering og danne en ny kontekst for leg i organisationer. I dette lys kan legens dobbelthed og modsætningsforhold anskues som befordrende for kreativitet, af den slags som såvel Qvortrup som Engeström finder muligt på baggrund af Læring 3.[jf. evt. s.17-18] En opfattelse, som måske kan kaste lys over, hvorfor legen synes så populær i organisationen, idet leg her bliver et udtryk for kreativitet og en positiv overskridning af individets verden, frem for en ubehagelig dobbeltbindsituation.

Den legende organisation

Som det fremkom af ovenstående, synes fænomenet leg i organisationer at befinde sig i grænselandet mellem leg og arbejde og mellem frivillighed og pligt. Den legende organisationer kan derfor både anskues som kontekst for ubehagelige dobbeltbindlignende situationer, såvel som kontekst for kreative og ekspansive læringsteknologier. Endelig kan leg i organisationer også anskues som

meningsløse ritualer, der ikke fordrer nogen forandring eller læring, men blot var et pudsigt afbræk i hverdagen. Om den legende organisation tilbyder det ene eller det andet, er selvfølgelig afhængigt af både tid, sted, omgivelser, de individer der deltager og deres relationer til hinanden osv.

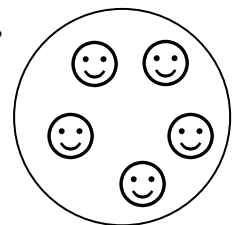
Aktualiseringen af det ene eller andet perspektiv vil, i overensstemmelse med et konstruktivistisk paradigme, altid afhænge af øjnene der ser.

Det interessante er dog i mine øjne, om der overhovedet kan være tale om leg, når legen kontekstualiseres i organisationen. Ikke mindst fordi det kan påstås, at den legende organisation, såvel som den lærende organisation, kommunikerer på en sådan måde, at det stiller særlige krav til individets medlemskab og de muligheder, der kan tilskrives det enkelte medlem.

For at udfolde dette perspektiv på leg i organisationer har jeg valgt at kaste et nærmere blik på organisationen som system og diskutere, hvordan den forholder sig til begrebet individ og person, såvel som hvilke konsekvenser dette kan få for facilitering af leg i organisationer. Da Bateson ikke beskæftiger sig direkte med begrebet organisationen, har jeg valgt at udvide min beskrivelse med systemteoretiske koncepter og forståelser af organisationen og relevante begreber i relation hertil.⁷

Organisationen som system

Jeg har tidligere været inde på at organisationen, som system i et Bateson-perspektiv, kan forklares som en mangfoldighed af ”individer i kontekst” og dermed en mangfoldighed af adaptive sigter, der tilsammen udgør et lærende såvel som et kommunikerende system.[Jf. s. 8]

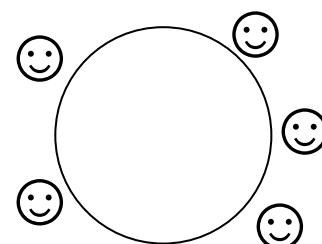


Et system kan eksempelvis bestå af individ samt dets fysiske omgivelser; af et individ og en gruppe, eller en gruppe i forhold til et mere omfattende socialt system.[Keiding & Laursen 2005: 43]

I relation hertil tilbyder systemteorien et mere konsekvent perspektiv på individet og organisationen ved at foreslå en distancering mellem sociale og psykiske systemer, hvoraf det psykiske system og organisationen udgør et særligt socialt kommunikativt system.[Andersen & Born 2002: 17] Sociale systemer er med andre ord et udtryk for systemer, der former mening i en lukket

⁷ Når jeg henviser til systemteorien er det først og fremmest med afsæt i danske tolkninger af Niklas Luhmanns (1927-1998) operativt konstruktivistiske systemteori. Jeg har således taget afsæt i tolkninger af Lars Qvortrup, Tina Bering Keidings og Niels Åkerstrøm Andersen & Asmund W. Born.

kommunikationssammenhæng. Psykiske systemer danner mening i en lukket bevidsthedssammenhæng og er udelukkende mentale.[Ibid.] Systemernes lukkethed refererer til det systemteoretiske begreb om autopoiesis, hvilket vil sige, at ethvert system afgrænser sig selv fra omverden og må anskues som selvopretholdende. Systemet er dog ikke lukket, forstået som isoleret fra omverden, men skal forstås som funktionelt lukket og kognitivt åbent. Med andre ord kan systemer godt blive påvirket af dets omverden og andre systemer heri, men det kan aldrig blive styret eller kontrolleret udefra.[Keiding 2007: 6] Organisationen vil derfor ikke, i et systemteoretisk perspektiv, være en integreret del af individ+omgivelser, som det var tilfældet hos Bateson, men bestå af sociale og psykiske systemer, der fungerer som omverden for hinanden.[Jf. Model th.]



At være eller ikke være medlem

For organisationen betyder det, at den ikke længere kan opfattes som en sammenslutning af individer med hver deres adaptive perspektiver, men som et afgrænset socialt kommunikerende system, hvis omverden består af en mængde psykiske systemer. Andersen & Born siger endvidere herom:

En organisation består ikke af mennesker. Der findes ingen mennesker i en organisation, men kun kommunikation. Det, der til gengæld findes i organisationer er *iagttagelser* af psykiske systemer i organisationens omverden *som* personer.[Andersen & Born 2001: 21]

I forlængelse af ovenstående citat eksisterer individet eller personen altså kun i organisationen i kraft af organisationens kommunikation om personen. Når det alligevel bliver interessant at tale om personen i organisationen, er det i lyset af, at dette begreb gør det muligt for organisationen at tilskrive handlinger til psykiske såvel som sociale systemer. Med andre ord kan organisationen, gennem sin kommunikation om personer, afgøre hvilke forhold og handlinger i organisationens virke, der vedrører personen:

Begrebet ”person” er en kobling mellem organisation som socialt system og individualiserede psykiske systemer(...)Men de psykiske systemer *er* ikke personer. De betragtes som personer ved at blive tilskrevet handlinger og oplevelser.[Andersen & Born 2001: 23]

Som Andersen & Born fremhæver ovenstående, er personbegrebet altså et kommunikativt medie, hvorigennem de psykiske systemer kan aktualiseres i organisationen. Det særlige ved organisationen,

frem for andre socialsystemer, er i denne forbindelse netop dets forhold til personen eller medlemmet af organisationen. Qvortrup siger herom:

I dag kan organisationer snarere betegnes som funktionssystemer, der opretholdes i kraft af medlemskab, hvortil grænserne markeres symbolsk.[Qvortrup 2001: 184]

Dermed understreger Qvortrup, at organisationen afgrænser sig selv fra omverden gennem mulighederne for at blive medlem eller miste sit medlemskab, der videre henviser til kommunikationen om hvilke personer, der kan og ikke kan være medlem. Hvis vi vender tilbage til kontesktualiseringen af leg i organisationer, må det antages, at organisationen vil tilskrive dens medlemmer en række handlinger som følge af deres deltagelse i legen, men også regler for deres handlinger, der ligger forud for legens igangsættelse. Denne tilskrivning af handlinger og regler kan bl.a. ses som en del af rammesætningen af legen, hvori der bliver formuleret forskrifter for hvorfor, og hvordan organisationen mener at legen skal forløbe. Selvom organisationen f.eks. dømmet frit handlerum i legen, vil også denne formulering vedrøre de muligheder, der i forvejen foreligger for organisationens medlemmer. Frit handlerum bliver dermed næppe frit i ordets oprindelige forstand, men frit i forhold til organisationens rammer og værdier. Lidt på samme måde som en selvstændig opgave i organisatorisk regi ikke henviser til, at medarbejderen kan gøre nøjagtig som det passer ham, men derimod henviser til selvstændighed indenfor organisationens formulerede rammer, normer og værdier. Hvad end der er tale om leg eller arbejde, kan organisationens kommunikation om og til dens medlemmer altså siges at spille en central rolle i forhold til medlemmernes muligheder og begrænsninger.

Når man som individ træder ind i en organisation påtager man sig en bestemt rolle, man bliver en person(”medarbejder”) hvis udfoldelsesmuligheder er begrænset af beslutninger, og den frihed man har tilbage er i princippet friheden til at træde ud af rollen, dvs. opsige sit medlemskab.[Qvortrup 2001: 186]

Som det fremgår af ovenstående citat, synes der endvidere at foreligge en frihedskonsekvens af at være ansat i og dermed medlem af en organisation. En konsekvens der henviser til, at medarbejderen så at sige kun har muligheden at deltage/forblive medlem eller ikke deltage/træde ud af medlemskabet. En pointe der synes særlig central i forhold til legens kontesktualisering i organisationen. For hvis legen iagttages som en del af organisationens beslutningsrepertoire med henblik på medlemmernes udfoldelsesmuligheder, må legen blive en aktivitet, der underordner sig medarbejderens medlemskab af organisationen. I dette lys fremstår leg derfor hverken som en

frivillig handling eller en egentlig mulighed, men som et udtryk for organisationen beslutning om medlemmernes færden i organisationen. Legens frihed vil dermed kun bero på deltagelse eller ikke deltagelse, hvorfor ethvert ønske om at gøre sig fri af legeprocessen må anskues som et ønske om at træde ud af medlemskabet til organisationen.

Leg som inklusion/eksklusions teknologi

Ovenstående betragtninger bringer mig videre til at introducere begreberne inklusion og eksklusion.[Luhmann 2002] Begreber som Nicklas Luhmann(1927-1998) anvender i forbindelse med sociologiske problemstillinger i relation til sin begribelse af samfundet som et funktionelt differentieret system, men også begreber som på mange måder synes at vedrøre legens position i den moderne organisation. Luhmann siger bl.a. følgende om inklusion og eksklusion:

Inklusion henholdsvis eksklusion) kan kun relatere sig til den art og den måde, hvorpå mennesker bliver *betegnede* dvs. gjort relevante i kommunikationssammenhængen(...) den måde, hvorpå mennesker bliver behandlet som personer.[Luhmann 2002: 124]

Med ovenstående citat understreger Luhmann, at begreber om inklusion og eksklusion skal ses i forlængelse af kommunikation om personen eller som tidligere nævnt i relation til organisationens tilskrivning af handlinger til dens medlemmer. Inklusion bliver i denne sammenhæng et udtryk for de regler eller forskrifter, der definerer medlemskabet; f.eks. en ansættelseskontrakt.[Luhmann 2002: 124] Samtidig kan det påstås, at inklusion også er et udtryk for de mere eller mindre implicite forventninger, som organisationen stiller til sine medlemmer gennem sin kommunikation om forholdet medarbejder/organisation. I forlængelse heraf bliver eksklusion en måde at betegne konsekvensen ved medarbejdernes handlinger i organisationen. For eksempel hvis en medarbejder ikke ønsker at deltage i organisationens legeprocesser, vil dette kunne betragtes som en brud på medlemskabets betingelser eller organisationens forventninger, hvorfor vedkommende bliver ekskluderet, eller rettere ekskluderer sig selv fra organisationen:

Den, der vil opnå noget, må spille med. Den, der unddrager sig eller bliver udelukket, må leve en privateksistens. De forudsigelige konsekvenser af en eksklusion tjener samtidig som motiv for videre deltagelse.[Luhmann 2002: 132]

Som det fremgår af ovenstående, kan selve bevidstheden om, at et brud med organisationens handleforskrifter eller forventninger kan føre til eksklusion, være motiv nok til at sikre

medlemmernes deltagelse. I dette lys må medarbejderen altså være klar over, at selvom organisationens legeprocesser f.eks. fremlægges som en mulighed, så vil et fravalg af denne mulighed altid henvise til relationen mellem organisationen og dens medlemmer og dermed til mulighed for eksklusion.

Hvis vi vender tilbage til Batesons begreb om adaption vil de forventninger og motiver, som medarbejderen har til at deltage i legen, ud over at fastsætte konteksten, også kunne henvise til muligheden for eksklusion. I forlængelse heraf vil det således altid blive adaptivt hensigtsmæssigt for medarbejderen at deltage; i hvert fald hvis medarbejderen ønsker at bevare sin ansættelse i organisationen, såvel som at forblive en del af fællesskabet. Sat på spidsen, kan man påstå, at organisationens medlemmer altid vil lege med, som følge af deres medlemskab og fordi de *skal*, og ikke fordi de vil og har lyst. I dette lys kan det påstås, at enhver henvisning til leg i organisationen, som en frivillig handling, kan være præget af medarbejderes ønske om at forblive inkluderet som medlem af organisationen. Spørgsmålet bliver derfor også, om leg i organisationer overhovedet kan anskues som en mulighed eller en frivillig handling? Svaret må, i relation til ovenstående, blive nej, for selvom det kan være adaptivt hensigtsmæssigt at deltage i leg i ud fra ønsket om fortsat inklusion, er det jo langt fra det samme som frivillighed.

Når det er sagt, er leg, der kontekstualiseres i organisationen, ikke blot et udtryk for en aktivitet, der synes at mangle sin dobbeltreference og som står i et modsætningsforhold mellem to kontekstniveauer, men også en aktivitet, der har mistet sin frivillighed som følge af mulighed for eksklusion fra organisationen. Hvis dette er tilfældet og et udtryk for det generelle billede af leg i organisationer, kan man fristes til at spørge, om der overhovedet kan være tale om leg? Måske er leg i organisationer blot et udtryk for, at man har forsøgt at 'klistre' et nyt og anderledes mærkat på den ellers velkendte udviklingsproces for at gøre den mere interessant og 'spiselig' for medarbejderne.

Konklusion

Hensigten med denne specialeafhandling var at belyse begrebet *leg i organisationer*, og dets mulige læringspotentialer, med teoretisk afsæt i tekster og tolkninger af Gregory Batesons begreber om leg og læring. En grundlæggende antagelse var, at leg, i sin oprindelige form, tager sig anderledes ud end leg i organisationer, og at denne forskellighed kan have konsekvenser for leges mulige læringspotentialer. En antagelse, der endvidere henviste til spørgsmål om, hvad der er leg, hvad vi i organisationen leger der er leg, og om der overhovedet er tale om leg, når det foregår i organisationen. Endelig var det afhandlingens sigte at fremlægge de mulige konsekvenser, der kan følge af legens kontekstualisering i organisationen, og dermed hvad det kan betyde for medlemskabet. Afhandlingens problemformulering bestod således af spørgsmålet:

På hvilke måder og i hvilke sammenhænge leg kan medføre læring i organisationer?

For at sætte problemformuleringen i spil og strukturere dens besvarelse valgte jeg at formulere en række underspørgsmål. Jeg vil her i konklusionen adressere afhandlingens undren og spørgsmål igen for i kort form at give svar herpå.

Læring og leg

Til grund for min udfoldelse af specialets problemformulering ligger kapitel 1 & 2 hvori jeg valgte at anlægge et særligt fokus på tekster og tolkninger af Gregory Batesons begreber om leg og læring. I kapitel 1 beskrev jeg bl.a. læring som en udpræget individuel proces, der baserer sig på forskelle, der gør en forskel for det enkelte individ. Jeg fandt, at Batesons begreber om *adaption* og *kontekst* er særlig centrale i relation til forståelsen af læringskategorierne og den cirkularitet, som de synes at relatere sig til. Jeg lagde vægt på at et fokus på individets adaptive sigter gør det muligt at belyse læring som et udpræget intentionelt fænomen, hvormed individet spiller en særlig central rolle i dets egen læreproces. Således er det individets opfattelse af interaktionen og omgivelserne, der får indflydelse på hvad, og hvordan der læres, og hvad der giver mening at lære. Desuden fandt jeg, at kontekstbegrebet hos Bateson ikke skal forstås som noget socialt eller fysisk, men som en mental konstruktion, hos det enkelte individ. Dermed er læringskontekster noget, der bliver konstrueret af individet på baggrund af individets forståelse af sig selv som lærende i kontekst.

Disse forhold ved læringsbegrebet genfandt jeg endvidere i Batesons forståelse af leg. Jeg fandt således i kapitel 2, at individets kontekstualisering er særlig vigtig i legen, da denne mentale rammesætning, gør det muligt for individet at skelne leg fra ikke-leg (virkeligheden). En rammesætning der endvidere defineres gennem kontekstmarkøren ”dette er leg”, og understreger legens særlige fokus på metakommunikation, der tillader legens deltagere løbende at kommentere regler for legen. Jeg fandt endvidere at både legens dobbeltreference, frivillighed og betingelse af at være en symmetrisk relation mellem to eller flere personer, var særlig vigtige karakteristika ved legen.

Organisationens leg

I kapitel 3 anvendte jeg Batesons begreber om læring og leg i en undersøgelse og analyse af *leg i organisationer*. Her fandt jeg bl.a., at leg i organisationer er en kompleks kategori, der henviser til flere former og typer af leg i organisationer. To af disse legetyper er *træning og simulering* og *socialt skabende legeprocesser*.

I forbindelse med træning og simulering fandt jeg, at denne type af leg i organisationer først og fremmest henviste til læring om konteksten. Men andre ord anskuede jeg træning og simulering, som en tidsafgrænset træningsøvelse, der henviser til Læring 1 trial-and-error processer, som over tid kan rutineres gennem medløbende Læring 2 og medføre, at individet bliver dygtig til netop denne legetype. Jeg anskuede samtidig, at transfer af læring fra træningsøvelsen til organisationen kan være problematisk, idet man ikke nødvendigvis lærer at foretage f.eks. en MUS samtale ved at spille et simulerings- eller træningsspil.

I forbindelse med socialt skabende legeprocesser fandt jeg, at denne legetype er den mest anvendte i organisationer i dag. Skabelseslegene er ofte et udtryk for sociale, kollektive og kreative processer, der iværksættes ud fra ønsker om at bringe ny viden, læring og udvikling i organisationen. Samtidig henviser skabelseslegene til en alvorlighed, der rækker ud over legens oprindelige form. Dermed at skabelseslegen leger med alvor, iværksættes for alvor og skal tages alvorlig - en alvor hele tiden er til forhandling blandt legens deltagere. Således synes skabelseslegene at have en mangesidet kompleksitet, der kan have forskellige konsekvenser for de sammenhænge og måder hvorpå, denne legetype kan medføre læring:

- For det første er skabelseslegene underlagt såvel individet som organisationens adaptive sigter og forventninger, der alle får indflydelse på hvorfor, og hvordan der leges i

organisationen. At organisationen iværksætter legen ud fra en forventning om udvikling eller læring, er ikke nødvendigvis lig med individets bevæggrund for at deltage i legen. Den læring, organisationen ønsker at legen skal medføre, er derfor heller ikke nødvendigvis et udtryk for den faktiske læring, som legen afstedkommer. Samtidig er det heller ikke sikkert, at individet vil kontekstualisere leg i organisationen som leg men nærmere som arbejde.

- For det andet har skabelseslegene en bredde og foranderlig form, der i Bateson-perspektiv kan medføre, at skabelseslegen mister sin dobbeltreference eller lighed med organisationens hverdag. Noget, der kan gøre det vanskeligt for legens deltagere at skabe forbindelse mellem de handlinger, der forekom hensigtsmæssige i SP-processen og genanvende disse i organisationens hverdag. Ud fra Batesons læringskategorier fandt jeg således, at skabelseslegene primært synes at henvise til Læring 2 forstået som medløbende læring om konteksten eller re-kontekstualisering af tidligere opfattelser af skabelseslege. Samtidig fandt jeg, at skabelseslegene må bygge på en anden læringsopfattelse end Batesons, idet skabelseslegene synes at ligge op til kreativitet som afsæt for læring. Dermed at skabelseslegenes fantasiverden skal muliggøre den kreative, kollektive og eksperimenterende udvikling af organisationen. En antagelse, der bl.a. blev understreget i beskrivelsen af LEGO SERIOUS PLAY, der synes at henvise til en opfattelse af, at deltagerne uproblematisk kan overføre ny viden fra skabelseslegenes kreative kontekst til organisationens alvorlige kontekst – fra leg til ikke-leg.
- For det tredje fandt jeg, at hvad end der er tale om leg, læring eller kreativitet, foregår alle disse aktiviteter i en nutidighed. Dermed er leg en tidsfagrænset interaktionsform, der har en begyndelse, en midte og en slutning; leg har en varighed. Dermed vil den mulige læring eller kreativitet, der følger eller opstår på baggrund af leg i organisationer, altid eksistere i nutiden. Kreativitet og læring, der over tid vil blive gentaget, fastholdt og rutineret, er således ikke længere et udtryk for ny læring eller kreativitet men nærmere et udtryk for Læring 0.

Kontekstualiseringens konsekvenser

I kapitel fire præsenterede jeg to perspektiver, på hvilke konsekvenser der kan følge en kontekstualisering af leg i organisationen. Her fandt jeg at skabelseslegene, som følge af deres kontekstualisering i organisationen, befinder sig i et særligt modsætningsforhold mellem to logiske kategorier; leg og arbejde. Med andre ord anskuede jeg leg i organisationer som en

dobbeltbindlignende situation, idet individet kan have vanskeligt ved at identificere, hvorvidt leg i organisationer betegner arbejde og alvor, eller leg og pjat. Et forhold, der kan få konsekvenser for, om det overhovedet bliver muligt for individet at lege i organisationen, og om denne leg kan medføre positiv udvikling. I relation hertil foreslog jeg, at leg i organisationer kan anskues ud fra Qvortrup og Engeströms forståelse af Læring 3 som en positiv og kreativ såvel som kollektiv og overskridende læreproces. I dette perspektiv kan legens modsætningsforhold anskues som fremmede for individets læring gennem leg.

Endelig fandt jeg at skabelseslegene, bl.a. som følge af deres kontekstualisering i organisationen, forholder sig særligt til præmissen om leg som frivillig handling. Med andre ord er leg i organisationer først og fremmest en aktivitet, der er underlagt det organisatoriske beslutningssystem. Ved at sammenstille leg i organisationer med Luhmanns begreber om inklusion og eksklusion fandt jeg således, at når leg kontekstualiseres i organisationen, kan individets deltagelse ses som følge af ønsket om fortsat inklusion i organisationen. I forlængelse heraf fandt jeg, at leg i organisationer nærmere er et udtryk for en handling, som organisationen tilskriver dens medlemmer, frem for en aktivitet, som baserer sig på individets frivillighed.

Kunsten at lege i organisationer

Opsummerende kan jeg således konkludere, at leg i organisationer er en kategori og et fænomen, der er omgivet af en særlig intention om læring og udvikling i organisationen. En kategori, der henviser tilbage til legens oprindelige form som eksperimenterende og særlig metakommunikativ aktivitet, som tillader individet at kommentere og udforske muligheder og handlinger, uden det nødvendigvis får konsekvenser for ikke-legen(organisationens virkelighed). Men også en kategori, der synes at have mistet sin dobbeltreference til 'virkeligheden'. En kategori, der på grund af dens dobbeltkontekstualisering og position i organisationen, bliver underlagt organisationens regler, normer og værdier og dermed en kategori, der ikke længere henviser til frivillighed men til ønske om fortsat inklusion i organisationen.

Leg i organisationer handler om at lege med alvor og for alvor, at lege med reglerne og rammerne for interaktionen, at være kreativ og eksperimenterer med legens kontekstniveauer og måske herigennem skabe en ny kontekst for konteksterne. Det handler om at lege med organisationens normer og værdier og lege som en del af medlemskabet af organisationen. Det er leg, der skal opfylde intentionen om læring, udvikling og forandring i organisationen, og derfor også en leg, der skal forholde sig til de mange adaptive sigter, der kan have indflydelse på den læring, som legen

medfører i organisationen. Ikke mindst fordi de mange adaptive sigter er med til at afgøre, hvorledes den læring, som muliggøres i legen, kan overføres og rutiniseres i organisationens favør.

Kunsten at lege i organisationen må således bestå i, at organisationen såvel som medlemmerne, gør sig klart, hvorfor og hvordan den nye viden, læring og kreativitet skal fastholdes, når legen er slut. Men også, at organisationen gør det klart for medlemmerne, hvorfor der leges, hvad der leges med og i særlig grad, hvad der ikke er en del af legen. Ikke blot for at afstemme de mange adaptive sigter der kan præge legen, men også for at sikre at legen ikke blot bliver støj eller pjat men et brugbart lærings- og udviklingsværktøj. På lignende vis må organisationen også fokusere på at fremligge reglerne for legen, hvilke muligheder der er "lovlige", og hvorvidt organisationens værdisæt og øvrige beslutninger skal have indflydelse på legen.

Endelig kan kunsten at lege i organisationer også henviser til, at det legende individ evner at skabe en ny rammesætning for dét at lege. At individet forstår og forener sig med, at leg ikke længere kun hører til udenfor organisationen, men at en del af arbejdet kan foregå under legens præmisser. Og at organisationen i relation hertil formår at fastholde legen, som en problemløsningsmetode, der konsekvent anvendes til både at løse og udforske nye måder at handle på i organisationen på.

Perspektiverende tanker om leg i organisationer

Når det er sagt, så synes der at rejse sig et særligt spørgsmål som følge af specialets analyse og konklusion. Nemlig, om leg i organisationer virkelig er en særlig kreativ, ekspansiv og overskridende læringsteknologi, eller, om leg i organisationer blot er ny måde at kategorisere den kendte udviklingsproces? Altså, om leg i organisationer blot er endnu et forandrings- og udviklingsprojekt, der tager sig smukt ud på tegnebrættet, men som vanskeligt lader sig realisere i organisationen? Svarene findes ikke i nærværende speciale, men kunne i mine øjne, med fordel, udgøre afsæt for en uddybende undersøgelse af specialets temaer.

På samme måde vil en empirisk undersøgelse af leg i organisationer være en både oplagt og interessant kvalificering af afhandlingens pointer. Ikke mindst fordi man herigennem kan undersøge, hvorledes og hvorfor legen faciliteres i organisationen, såvel som man kan udforske deltageres og organisationens perspektiver, meninger og ikke mindst adfærd, i legen. Her bliver spørgsmålet om, hvorvidt legen kan lade sig gøre, særlig interessant. Ikke mindst fordi legens dobbeltkontekstualisering og usikre firvillighedselement vil kunne undersøges nærmere gennem

direkte iagttagelse og interaktion i leg i organisationen. Samtidig vil også spørgsmålet, vedrørende deltagernes oplevelse af at deltage i legen, være interessant. Dermed, om det giver det mening at lege i arbejdstiden, og om legen har været katalysator for udvikling af nye sider hos individet eller nye ideer i organisationen?

Afslutningsvis finder jeg det yderligere interessant, at arbejde videre med det Luhmanns systemteoretiske position, og anskue leg som en organisatorisk magtteknologi. For når legen anskues, som en del af det organisatoriske beslutningssystem og tilskrives organisationens koder, er legen måske i virkeligheden en måde, hvorpå organisationen kan udøve 'usynlig' magt overfor dens medlemmer? En pointe, der bl.a. også behandles af Niels Åkerstrøm Andersen og Hanne Knudsens i bogen "Communitas ludens".[Andersen & Knudsen 2008]

Summary

This thesis offers a theoretical approach to the concept of 'Play in Organizations'. The attempt is to explore how 'Play in Organizations' can be viewed as a context for Learning and Change, and discuss in what ways play contextualised in organizations may influence the relationship between the organization and its members. The thesis takes a starting point in constructivism by describing relevant and selected parts of Gregory Bateson's (1904-1980) notion of Learning. By primarily drawing on Bateson's Logical Categories of Learning and Communication the thesis furthermore explores Bateson's concept of play. The aim is to understand in what ways Play can be viewed as a context for Learning.

Based on Bateson's concepts of Learning and Play, subsequently, the thesis reviews a line of perspectives found in selected literature on 'Play in Organizations'. The thesis finds that 'Play in Organizations' not only is a concept that refers to a various types of games and play activities, but also a concept that refers to a number of paradoxes. One of these paradoxes relates to the levels on which the individual can be thought to contextualise 'Play in Organizations'. First and foremost 'Play in Organizations' refers to the signal "This is play" and appropriate actions in relation to play. Secondly 'Play in Organizations' refers to actions and behaviour that normally takes places within the organization; such as work. Thereby; the thesis suggests that 'Play in Organizations' is comparable to Bateson's concept of 'Double Bind', while 'Play in Organizations' just as 'Double Bind' may contain two conflicting levels of communication; i.e. play vs. work. This means that the individual interacting in 'Play in Organizations' may have problems identifying whether he is suppose to play or work and interpret which expectations others might have to his communication. Finally, the thesis views the concept of 'Play in Organizations' in relation to Niklas Luhmann's concepts of Inclusion and Exclusion. The thesis suggests that when play is contextualised in the organization, it might no longer be seen as a concept of free will whilst it is underlined the rules, norms and values of the organization. In other words, when the individual plays, it can be seen as an act to stay included as a member of the organization rather than an act of free will. In this perspective 'Play in Organizations' is more a work related act of duty than a spontaneous act of free will.

The thesis concludes that 'Play in Organizations' is a complex concept that can be viewed as a new and creative tool for learning and exploring new means of acting within the organization. At the same time, 'Play in Organizations' may not be play at all but just another method or tool that tries to

facilitate Learning and Change in organizations. Not only as a result of a possible conflict between the levels of communication within the act of Play in Organizations but also because play can be seen in relation to Inclusion/Exclusion.

Litteratur

- Andersen, N. Åkerstrøm & Born, A. W. (2002). **Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentlige ansatte** (4. oplag 2002). København: Nyt fra samfundsvidenskaberne
- Andersen, N. Åkerstrøm & Knudsen, H. (primo 2008). **Communitas ludens – kunsten at lege sig til magten** (manuskript – endnu ikke udgivet). København: Hans Reitzels Forlag
- Bateson, G. (1972). **Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling** (1. udgave 2005) København: Akademisk Forlag.
- Bove-Nielsen, J. (2003). **Coporate Kindergarten: Sæt innovation og talent i spil** (1. udgave 2003) København: Børsen
- Dale, Erling L. (1997). **Pædagogik og professionalitet** (1. udgave 2. oplag 1999) Århus: Forlaget Klim.
- Harste, G. (2007). Tidssans som dannelsesform I: Paulsen, M. & Qvortrup, L. (red.) **Luhmann og dannelse.** (1. udgave 2007) København: Unge Pædagoger.
- Harste, G. (2006, 1. december) **Læring som dannelse - fra von Humboldt til Luhmann** (Videopåfølgning) Lokaliseret d. 11. juli 2007 på World Wide Web:
<http://www.knowledgelab.dk/now/luhman-dannelse-videopåfølgning/gorm-harste>
- Huizinga, J. (1963). **Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i Leg** (2. udgave 1993) København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Illeris, K. (2001). **Læring – en aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx** (1. udgave, 5. oplag 2004) Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (red.) (2000). **Tekster om læring** (1. udgave 2000) Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Keiding, T. B. (2007) Learning in context: but what is a learning context. **Nordisk Pædagogik. Nordic Educational Research**, 27/2007(2), s. 138-149
- Keiding, T. B. (2005). **Hvorfra min verden går: Et Luhmann inspireret bidrag til didaktikken** (2. udgave 2005) Aalborg: Institut for Læring, Aalborg Universitet

- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). **Interaktion og læring. Gregory Bateson bidrag** (1. udgave)
København: Unge Pædagoger, Forlaget up
- Københavns Kommune (2005) **MUS med værdi – MedarbejderUdviklingsSamtalen**. Lokaliseret
d. 9. maj 2007 på World Wide Web: <http://www.kk.dk/mus>
- LEGO ® (2006, 17. november) **PL@YGROUND** (First edition) Lokaliseret d. 9. maj 2007 på
World Wide Web: <http://seriousplay.com/10268/PL@YGROUND#1>
- LEGO ® SERIOUS PLAY. Lokaliseret d. 9.maj 2007 på World Wide Web: <http://seriousplay.com>
- Linder, M., Roos, J. & Victor, B. (2001, July) **Play in organisations** (Working Paper 2) Lokaliseret
d. 10. maj 2007 på World Wide Web: <http://www.imagilab.org/pdf/wp01/WP2.pdf>
- Luhmann, N. (1995). Inklusion og eksklusion. **Distinktion. Tidsskrift for samfundsteori**, 4/2002,
s. 121-139
- Qvortrup, L. (2004). **Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse** (1. udgave
2004) København: Unge Pædagoger, Forlaget up
- Qvortrup, L. (2001). **Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden** (1. udgave 4.oplag
2005) København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Undall Dam, E. (1999) Læring og konstruktivisme. **Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og
kulturpædagogik**, 15/1999(5) Lokaliseret d. 5.juni 2007 på World Wide Web:
<http://www.knowledgelab.dk/now/luhman-dannelse-videoopfolgning/gorm-harste>
- Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes**
Harvard: Harvard University Press
- Ølgaard, B. (1986, 1996). **Kommunikation og økomentale systemer. En intro til Gregory
Batesons forfatterskab** (3. reviderede udgave 2004) København: Akademisk Forlag

Skal vi lege for alvor?

- om leg i organisationer

Ninna Holch Trubka

Stud. Mag i Læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Nærværende artikel tager afsæt i en beskrivelse af begrebet leg og karakteristika som kan sættes i forbindelse hermed. Artiklen diskuterer den alvor, som synes at præge legen, når den bringes ind i organisationen. Dermed søger artiklen at problematisere leg som en ny tendens indenfor den organisatoriske lærings- og udviklingsmetodik. Artiklen finder bl.a., at der synes at være tale om et paradoks, i forbindelse med legens kontekstualisering i organisationen. Som følge heraf stiller artiklen spørgsmålstegn ved, om leg og alvor overhovedet lader sig forene, og om leg i organisationer nærmere er et udtryk for pligt end en frivillig handling.

Hvad er det særlige ved leg?

Ovenstående spørgsmål har jeg flere gange stillet mig selv, igennem det sidste halve års tid. Dette skyldes at jeg igennem mit specialeskriveri netop har søgt at undersøge og diskutere de mange sider og facetter ved dét at lege. Og dermed ikke blot barndommens spontane, frie og ubekymrede leg, men også den leg der bringes ind i organisationen med formål som at udfolde, udforske og udvikle menneskeligt potentiale.

Der findes langt fra blot én definition af leg ligesom legens form, funktion og rækkevidde hele tiden ændres og udvikles alt efter øjnene der ser. Leg henviser f.eks. både til at lege far-mor-og-børn og spille Ludo eller fodbold, ligesom leg også er dét at spille paintball, som en del af et teamudviklingskursus, eller sågar at lege med legoklodser i arbejdstiden. Med legens alsidighed og omfang, bliver ethvert forsøg på at foretage en egentlig karakteristik, en næsten umulig opgave. Dog synes der at være en række særlige karakteristika ved leg, som afgrænser den fra andre kommunikations- og interaktionsformer.

Nogle lege-karakteristika

For det første er leg, frem for alt en frivillig handling og en mulighed – man kan altså ikke lege på kommando.[Huizinga 1993: 15] Denne pointe man bl.a. finder hos John Huizinga, der yderligere fastslår, at leg er en foreløbig aktivitet, der har sine egne love og regler, og som i en tidsafgrænset periode tillader mennesket at "lade som om".[Huizinga 1993: 16-18]

Det særlige ved legen, der gør den så interessant for både barnet og organisationen, er dog mere end noget andet, at legen tillader os at tale om, diskutere, vurdere og måske endda kritisere virkeligheden, uden at det nødvendigvis får konsekvenser udenfor legen. Gregory Bateson kalder bl.a. dette karakteristika for legens metakommunikative element og siger, at leg er en særlig interaktionsform der deler signaler og handlingsformer med "virkeligheden", men ikke er "virkeligheden".[Bateson 2005: 195] Således tillader legen os at afprøve handlinger, der ligner virkelighedens handlinger, alt imens vi er bevidste om at "dette er leg" og altså ikke *alvor*. Dermed kan leg også anskues som en

negation af alvor, men hvor alvor søger at udelukke leg, vil leg sagtens kunne optage alvoren, som en del af legen.[Huizinga 1993: 53] Med andre ord, kan legen godt være alvorlig, ligesom man godt kan lege med alvoren og tage legen alvorlig. Og det er netop denne alvor ved legen, der synes at være temaet for legens berettigelse i organisationer.

Alvorlig leg i organisationen

Leg i organisationer kan påstås at være andet og mere, end den leg, der hører fritiden og barndommen til. Leg i organisationen handler om at skabe ny viden, nye rammer og ny læring til organisationen og dens medlemmer. Det handler om at kollektivt at skabe fælles strategier og værdier i organisationen. Ligesom det også kan handle om at øve og simulere, såvel som at udforske, forestille og fantasere om organisationens fremtid.

Frem for alt er leg i organisationen et begreb der henviser til organisationens alvor. En alvor der bl.a. henviser til organisationens beslutningsprocesser og strategier. Niels Åkerstrøm Andersen & Hanne Knudsen taler i denne forbindelse om sociale skabelseslege, hvori der leges med alvor:

I skabelseslegene leger man med alvor, og legene lægger for en stor del også op til, at man leger med rammen(...)for det meste(er det) muligt at lege med denne alvor og forhandle den alvorlige grund til at lege til en alvor, der sættes og medieres af legen selv.[Andersen & Knudsen 2008: 82]

Som det fremgår af ovenstående citat, berører leg i organisationen en form for alvor, der er kvalitativt anderledes end dét, at spille et spil ludo, hvor reglerne er givet på forhånd og ikke umiddelbart til forhandling. Legens alvorlighed i organisationen består således i, at legen ikke længere kun er for sjov, fordi vi har lyst og fordi vi keder os. Leg i organisationer er derimod leg, der henviser til forhold eller dele af organisationens alvorlige virkelighed. Når organisationen leger, er det for at opnå noget, for at udvikle noget, for at forandre noget eller for at lære noget nyt. Organisationer leger med seriøse formål og med forventning om at opnå positive resultater. Derfor skal organisationens medlemmer også tage legen alvorlig, og blive en del af den skabelsesproces som følger forhandlingen af legens rammer og den retning legen skal have.

Leg som organisatorisk inklusion/eksklusionshandling

Når legen bringes ind i organisationen, sker der også noget med dens form og de karakteristika, som ellers synes at være en del af legen. I organisationen bliver legen nemlig en del af organisationens beslutningsprocesser, hvorfor legen også underordnes de generelle regler, værdier og forventninger, hvorigennem organisationen inkluderer dens medlemmer. Dermed vil leg i organisationen altid først og fremmest være en aktivitet der foregår i arbejdstiden, og en handling som organisationen tilskriver dens medlemmer, som følge af deres medlemskab af organisationen. Forstået på den måde, at når der leges i organisationen, har medarbejderen reelt set kun to muligheder. Han kan vælge at lege med, enten fordi han har lyst eller fordi det tolkes, som værende det mest hensigtsmæssige som følge af medlemskabet af organisationen. Han kan dog også vælge *ikke* at deltage i legen. Et sådan valg må antages at bryde med de forventninger som organisationen har til dens medlemmer. Med andre ord bliver et brud på organisationens forventning, om at medarbejderne vil lege med et udtryk for, at medarbejderen ekskluderer sig selv fra fællesskabet og således også medlemskabet af organisationen.

I dette lys anskues legen som et element i organisationens inklusions handlinger. Konsekvensen heraf kan påstås at være, at vi netop *skal* lege i organisationen. At legen ikke længere er et frivilligt valg og en mulighed, men som følge af dens kontekstualisering i organisationen, bliver et spørgsmål om enten at lege med eller blive holdt udenfor det organisatoriske fællesskab. Spørgsmålet bliver derfor om man overhovedet kan lege i organisationen, når legen synes at have mistet den frivillighed, som Huizinga anså som en særlig central del af legen? Eller bliver leg i organisationer

nærmere et forsøg på at lege på kommando, end en lærende og udviklende metode til eksperimenterere med organisationens fremtidige handlinger?

Referencer

- Andersen, N. Åkerstrøm & Knudsen, H. (primus 2008). **Communitas ludens – kunsten at lege sig til magten** (manuskript – endnu ikke udgivet). København: Hans Reitzels Forlag
- Bateson, G. (1972). **Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling** (1. udgave 2005) København: Akademisk Forlag.
- Bove-Nielsen, J. (2003). **Coporate Kindergarten: Sæt innovation og talent i spil** (1. udgave 2003) København: Børsen
- Huizinga, J. (1963). **Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i Leg** (2. udgave 1993) København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). **Interaktion og læring. Gregory Bateson bidrag** (1. udgave) København: Unge Pædagoger, Forlaget up
- LEGO ® (2006, 17. november) **PL@YGROUND** (First edition) Lokaliseret d. 9. maj 2007 på World Wide Web: <http://seriousplay.com/10268/PL@YGROUND#1>
- Linder, M., Roos, J. & Victor, B. (2001, July) **Play in organisations** (Working Paper 2) Lokaliseret d. 10. maj 2007 på World Wide Web: <http://www.imagilab.org/pdf/wp01/WP2.pdf>
- Luhmann, N. (1995). Inklusion og eksklusion. **Distinktion. Tidsskrift for samfundsteori**, 4/2002, s. 121-139
- Trubka, N. H. (2007). **Kunsten at lege for alvor – En Bateson-inspireret diskussion af læring og leg i organisationer** (1. udgave) Aalborg: Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi, Aalborg Universitet