

# Mellem social kreativitet og sportslige kompetencer

En analyse af børns bevægelsesaktiviteter i et kulturpsykologisk perspektiv

**Glen Nielsen**

**Reinhard Stelter**

Institut for Idræt, Københavns Universitet

Publicerad på Internet, [www.idrottsforum.org/articles/nielsen-stelter/nielsen-stelter111012.html](http://www.idrottsforum.org/articles/nielsen-stelter/nielsen-stelter111012.html), (ISSN 1652–7224), 2011–10–12

Copyright © Glen Nielsen & Reinhard Stelter 2011. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the author.

Barn ska leka. Om detta råder närmast total konsensus bland psykologer, pedagoger och andra professionella grupper som på olika sätt arbetar med barns utveckling teoretiskt eller praktiskt. Det är i leken som barnet växer och utvecklas på många olika sätt: fysiskt, eftersom leken tränar och utvecklar motorisk kompetens och skicklighet; emotionellt, genom att barns lek så ofta inbegriper rollspel, varigenom de lät sig handskas med emotionella konflikter; kognitivt, genom att leken stimulerar tänkandet, minnet och problemlösningsförmågor; socialt, genom att barn i leksituationen tvingas ta hänsyn och relatera till andra, de lär sig turtagning och rollfördelning, gränsdragning och lagarbete; och moraliskt, genom leken ger barnet förståelse för vilka beteenden som är acceptabla, de lär sig hänsynstagande, vänlighet och generositet. Det är med andra ord en alldeles förträfflig sysselsättning, leken, ett viktigt komplement till skolarbetet och det lärande som där förekommer i organiserad form och under vuxens överinseende. Dessvärre finns det nu allt fler tecken – i vår skandinaviska verklighet men också, och kanske än mer, i andra delar av västvärlden – på att barns lek får allt mindre utrymme. Den trängs tidsmässigt med en allt mer krävande skola som ska förbereda barnen för ett vuxen- och arbetsliv i en alltmer globaliserad värld, TV- och datorspel och andra teknologiska innovationer, och organiserade fritidssysselsättningar som olika idrotter, dans, och så vidare. Samtidigt pågår en social förändring av den traditionella familjekonstruktionen, och världen utanför hem och skola ter sig allt farligare för mindre barn. Det låter sig inte i en handvändning redas ut hur detta påverkar vuxenblivandet för dagens unga generationer, men att det får konsekvenser tycks det råda stor enighet om.

Det ligger nära till hands att i detta sammanhang nämna Johan Huizinga, den holländske historikern och kulturteoretikern vars bok *Homo Ludens* (1938; *Den lekande människan*, 2004) intagit en central position inom delar av idrottsforskningen genom författarens tanke att leken är förkulturell och därmed präglar hela vår kultur snarare än att vara en del av den, och på grund av att idrottsforskare gärna ser idrott som en förlängning av detta ursprungliga beteende, kulturellt oberoende och universellt mänskligt. Och sannolikt befruktar Huizingas tankar moderna utvecklingspsykologers betoning av lekens betydelse för barnets utveckling till *homo socialis*, den socialt kompetenta människan. Forskning om barnets lek är av flera skäl viktigare än kanske någonsin tidigare, och det är med stor tillfredsställelse idrottsforum.org i föreliggande uppdatering kan publicera ny och spännande dansk forskning som kontrasterar barns spontana lek bortom vuxenkontroll till barns organiserade idrottsutövning. Det är Glen Nielsen och Reinhard Stelter vid Institut for Idræt i København som genomfört en kvalitativ studie, byggd på observationer av barn mellan sex och elva år, och författarna noterar iakttagelser som väl överensstämmer med tidigare forskning om värdet av barns lekar, men det som lyfter studien är det komparativa anslaget; vad tillförs och vad förnekas barnet när den spontana leken ersätts av tränar- eller lärarledd idrottsutövning?

## Indledning

En del forskning peger på, at danske børn, har dårligere kondition end tidligere (Ekeland et al., 1999; Wedderkopp et al., 2004) og at manglende fysisk aktivitet udsætter de mindst aktive børn for en forhøjet risiko for en række sygdomme (Andersen et al., 2006). Disse fund i samspil med det store fokus på øget fedme blandt befolkningen kan formodes at være væsentlige årsager bag en række tiltag rettet mod at gøre børn mere fysisk aktive. Eksempler på sådanne tiltag er skoler, som sætter børn til at løbe rundt om skolen en time daglig eller omlægger skoleidrættens traditionelle fokus på læring og overlevering af bevægelses og idrætskulturelle kompetencer til et fokus på at skabe mest muligt fysisk aktivitet her og nu. Men også tidens idrætsforskning må i høj grad siges at være præget af en sundhedsdiskurs og forståelse af fysisk aktivitet som et fysiologisk fænomen, der medfører en nødvendig forbrænding af kalorier, og vedligeholdelse af kroppens fysiologiske funktioner (Gard & Wright, 2005). Dette fokus overser en vigtig pointe fra den socialvidenskabelige idrætsforskning. Nemlig at vores kulturs bevægelsesaktiviteter i form af lege og idrætsaktiviteter skaber men også kræver mere en blot forbedret fysiologi, idet bevægelsesaktiviteter er kulturelle, sociale aktiviteter, som på en gang både kræver og skaber bevægelseskulturelle og sociale kompetencer. Menneskets fysiske aktiviteter og kulturelle udvikling er således gensidigt afhængige, idet deltagelsen i mange fysiske aktiviteter forudsætter bestemte kropslige, sociale og kulturelle kompetencer, samtidigt med at disse kompetencer stammer fra, at man tidligere har deltaget i lignende aktiviteter (Horne et al., 1999; Engström, 1999). For at forstå børns deltagelse i såvel som fravær fra bevægelsesaktivitet (deres inaktivitet), er det dermed nødvendigt at analysere børns bevægelsesaktiviteter i et udviklings og læringsperspektiv.

I denne artikel analyseres en række kvalitative observationer af børns selvorganiserede leg på legepladser og idrætsdeltagelse i foreninger. Hensigten er at analysere, hvorledes disse to udbredte men også meget forskellige bevægelseskontekster adskiller sig fra hinanden angående børns muligheder for deltagelse og læring. Nærmere bestemt beskrives og analyseres, hvorledes de bevægelsesaktiviteter, som finder sted uden direkte voksenstyring (selvorganiseret bevægelsesleg), adskiller sig fra den bevægelsesleg som i forskellige grader er styret af voksne ledere (idræt) angående de sociale, kreative og kropslige kompetencer som udfordres og udvikles.

## Teoretisk udgangspunkt

### *Børns praksis og udvikling som en personlig og social proces*

Da denne artikel analyserer børns udviklingsmæssige udbytte af at deltage i forskellige former for bevægelses- og legeaktiviteter, er det relevant først overordnet teoretisk at diskutere, hvordan børn lærer og udvikler sig gennem leg. Hvad består udvikling af og hvordan finder den sted?

Der er efterhånden forskningsmæssig konsensus om, at børns praksis og udvikling er kulturelt og samfundsmæssigt forankret, men også at børn har personlige intentioner og motiver, som influerer på deres handlinger og tilegnelse af kulturelle retningslinjer

(Schousboe, 2000; Sommer, 1996). Med barndomssociologen William Corsaro's ord kan børns praksis og udvikling beskrives og forstås som "interpretive reproduction" (Corsaro, 2000) – en af barnet og dets legekammerater fortolket reproduktion af samfundets og omverdenens kulturelle interaktions- og praksisformer. Med andre ord opstår børns praksis i dialektikken mellem egne intentioner og forudsætninger og omverdenens strukturelle vilkår. Børns udvikling kan dermed bedst forstås som en personlig intentionel og fortolkende tilegnelse af kulturelle kompetencer i samspil med andre. Sådanne kulturspecifikke kompetencer er af både instrumentel og social art. Dvs. de omhandler, hvordan man bruger materielle ting men også og ikke mindst omgangsformen med andre mennesker.

Dermed bør analyser af børns læring gennem bevægelsespraksis, ligge vægt på, den sociale og kulturelle kontekst, samt børns tilgang hertil og interaktion heri.

### ***Hvordan sker børns udvikling?***

Børn lærer ved at være aktivt handlende sammen med andre (Vygotskij, 1982). Det være sig i institutioner som familie, børnehave, skole, idrætsforeninger, men også sammen med legekammerater i gader, parker, skolegårde og på legepladser. Disse forskellige institutioner eller praksissammenhænge, som børnene indgår i, har forskellige regler, normer, formål og aktiviteter, og har derfor forskellig indflydelse på de involverede børns udvikling. Som udviklings- og kulturpsykologen Elkonin har vist, fører et skift i institutioner til et skift i udfordringer, hvis løsning kræver udvikling af nye, anderledes kompetencer hos barnet, hvormed det fører til udvikling (Elkonin, 1978). **Nye institutioner og praksissammenhænge kræver nye måder at forholde sig til verden på!** Det er dermed nødvendigt, at analysere de praksisser og sociale omgivelser et barn indgår i og dets interaktion heri, hvis man vil have indblik i de udviklingsmuligheder og begrænsninger, som findes her for barnet (Hedegaard, 1994). Her er især tre dimensioner vigtige at observere, da de er af central betydning for børns udvikling gennem situationel interaktion: *Intentioner, kompetencer og problemer* (Elkonin, 1978; Hedegaard, 1995). Disse interagerer, er interdependente og skaber udvikling i en cirkulær proces på følgende vis: Intentioner fører til handlinger, hvormed kompetencer og erkendelse opnås. Denne erkendelse fører til at nye intentioner opstår – barnet ønsker at mestre nye situationer og muligheder, som nu viser sig. Man kan sige, at et barns intentioner er drivkraften, og dets kompetencer ressourcen til det næste skridt i dets udvikling. Men begge er også produkter af udvikling og udvikles løbende i samspil. Som led eller barriere mellem intentioner og erkendelse/kompetence befinder sig problemer eller rettere udfordringer. Disse kan ses som selve måden, hvorpå børn bevæger sig fra intention til at udvikle erkendelse og kompetencer, – ved at løse udfordringer, som viser sig, når intentioner forsøges realiseret<sup>1</sup>.

Idet børns intentioner ofte er i konflikt med de intentioner andre i dets omverden har, f.eks. angående hvad der skal leges, hvilken rolle, status og rettigheder barnet har etc., er udfordringerne i børns hverdag af familieliv, skole og leg ofte af interaktionel art. Dermed bliver det afgørende for børns liv og udvikling, at der udvikles eller læres strategier for, hvordan sådanne konflikter kan løses succesfuldt i samspil med andre. Der må udvikles sociale kompetencer. Ovenstående påpegnings af, at de sociale kontekster i børns hverdagsliv er afgørende for deres udvikling af kompetencer og intentioner, medfører ikke nødven-

1 Tænk blot på de motoriske udfordringer et barn møder, når det først forsøger at gå, men også de sociale udfordringer det møder i sine forsøg på at kommunikere med jævnaldrene, når det kommer i børnehave, skole osv.

digvis en afvisning af, at der, som det traditionelt hævdes, er et biologisk grundlag, der dikterer en vis parathed til og potentialer for udvikling, og at det er her en del af barnets individuelle intentioner kommer fra<sup>2</sup>. Men det er de praksissammenhænge barnet konkret indgår i, der bestemmer, hvad der overhovedet stilles til rådighed af udviklingsmuligheder, som beskrevet i form af de udfordringer de giver, men yderligere også i form af de ressourcer de tilbyder i form af hjælp og handlehenvisninger fra mere kompetente agenter i praksiskonteksten, som kan hjælpe barnet til at løse situationens udfordringer (Vygotskij, 1982). Børn lærer ofte sammen med og af andre, hvormed et barns forskellige sociale praksissammenhænge udgør rammen og ressourcerne for dets udvikling, hvormed disse reelt bør anses som læringsmiljøer. I det efterfølgende afsnit analyseres forskellige praksissammenhænge for børns bevægelsesaktivitet som læringsmiljøer.

### ***Børns leg og idræt – forskelle og ligheder***

For at opnå viden om, hvilke kompetencer børn udvikler i forskellige sammenhænge for bevægelsesaktivitet, er det ifølge ovenstående refererede udviklingspsykologi nødvendigt at beskrive, hvilke udfordringer børnene møder i disse sammenhænge, og ikke mindst hvordan de løses af og dermed fører til udvikling hos de involverede. I et sådant ærinde er det imidlertid nødvendigt først at gøre klart, hvad bevægelsesleg for børn egentlig er. Dvs., hvad det er, der søges realiseret ud fra situationens betingelser af institutionel og personlig art.

Lidt groft og generaliserende beskrevet kan bevægelsesleg for børn karakteriseres og defineres som fysisk aktive former for legeaktivitet. Sådanne legeaktiviteter ses i udviklingspsykologien ofte inddelt i en udviklingsmæssig sekvens af typiske legekategorier af tematiske skift i legens fokus. F.eks. har udviklingspsykologen Laura Berk (1997) defineret følgende opdeling:

- *Funktionel leg* (primært i 0-2års alderen): Eksperimentering med egne kropslige og kommunikative funktioner.
- *Konstruktiv/kreativ leg* (primært 3-7årige): Skabelse af noget, f.eks. en tegning eller en hule.
- *Rolleleg/fantasileg* (Ingen specifik alder, men generelt før regelleg): Forestillen sig fiktive roller, som f.eks. ”far, mor & børn”, ”røver & politi”, ”pirater”, ”prinsesser”, ”orker” etc.
- *Regellege* (Ingen specifik alder, men generelt efter rolleleg): Forståelse og underlægelse af mere faste, kulturelt etablerede regler, f.eks. kortspil, fodbold, tagfat, sjippe bue.

Især børns rolle- og regellege foregår sammen med andre børn og ofte i grupper. Men også lege, hvor fokus er at skabe noget materielt, f.eks. bygge hule, sandslot osv., foregår hvis muligt under enten direkte interaktion og samarbejde eller gennem indirekte interaktion i form af gensidig sammenligning og inspiration (Andersen & Kampmann, 1996; Löfdahl, 2007).

Både anskuet som bevægelses- og legeaktivitet kan børns idræt betragtes som, en under idrættens regler og organisationer, organiseret form for bevægelsesleg, en slags institutio-

---

2 For en god beskrivelse af denne dialektik i børns udvikling se Atkinson, 1996.

naliseret regelleg (Damkjær, 1991; Stelter, 2002). Men der er også i børns idræt tydelige elementer af rolleleg, når f.eks. fodboldspillende børn med idoltrøjer, udråb og lignende gestikulation leger lige bestemt den udøver, som er deres favorit.

Opdelingen af selvorganiseret leg og organiseret idræt er dog en lidt grovkantet teoretisk opdeling af en i ”virkeligheden” glidende overgang fra de selvorganiserede og primært selvopfundne, ustrukturerede oplevelses og børnestyrede legeaktiviteter over mere sportsinspirerede men stadig selvorganiserede aktiviteter i skolegårde, haver og parker til den egentlige idrætsorganiserede og dikterede bevægelsesaktivitet for børn i form af foreningsidræt i haller, sale og på stadions (Damkjær, 1991; Limstrand, 2008). Det giver derfor mest mening at anskue mangfoldigheden af børns bevægelsesaktiviteter som et kontinuum af forskellige grader af selvorganisering og kreativitet. F.eks. er det i en stor del af børns såkaldte selvstændige og selvopfundne legeaktivitet en hjælpende ressource at kende nogle lege eller idrætter og kunne hente inspiration heri, mens deltagelsen i idrættens forskellige organiseringer i såvel skolegård som klub er kendetegnet ved, at børnene bidrager til aktiviteten via kropslige kompetencer og ideer, som kan være hentet i tidligere legeaktivitet (Damkjær, 1991).

I den følgende analyse kategoriseres og betragtes foreningsorganiseret børneidræt som eksempler på voksen organiseret og dermed styret form for bevægelsesleg for børn og denne sammenlignes med observationer af bevægelsesaktiviteter, som børn selv igangsætter og udvikler i skolegårde og på offentlige legepladser. Dette gøres for at kunne opnå en slags ekstreme cases (Yin, 1989; Flyvbjerg, 2004) og dermed trække på den generaliserbarhed dette medfører for begge ender af kontinuumet af organiseringsgrad og regelstyring af børns bevægelsesaktiviteter. Dette gøres vel vidende at mange af børns fysiske aktiviteter angående organiseringsgrad befinder sig et sted imellem disse ekstremer (f.eks. skole idræt, aktiviteter i skovbørnehave, udeskole, leg med forældre etc.).

## Metode

Der er foretaget 34 observationer af børns selvorganiserede leg i skolegårde, 14 observationer af børns selvorganiserede leg på offentlige legepladser og 16 observationer af børns foreningsorganiserede bevægelsesaktivitet i idrætterne badminton, fodbold, gymnastik og svømning<sup>3</sup>. Observationerne inkluderer børn i alderen 6-11 år og er blevet foretaget løbende fra oktober 2003 til december 2008 på forskellige skoler (16), legepladser (7), og idrætsforeninger (8) med to observationer hvert sted. Observationsmetoden, som er anvendt, er direkte observation (inspireret af Hedegaard, 1994), hvor situationen, dvs. de fysiske rammer og aktørernes handlinger heri, er blevet observeret på en afstand (7-15 meter), hvor det oftest var muligt at høre den verbale kommunikation. Disse observationer af handlingsforløbene, blev under observationerne skrevet ned på noteform i kronologisk rækkefølge, og disse feltnoter udgjorde, efter renskrivning, ”rådataen” for de kondenserende beskrivelser og kvalitative analyser, som præsenteres i denne artikel.

3 For at opnå ekstreme cases angående graden af regel- og voksenorganisering, er der ikke foretaget observationer af skoleidræt, som ofte i mindre grad er underlagt foreningsidrættens traditionsprægede idrætslige regelstruktur og kulturelle koder.

Inspireret af den analyseramme og tematiske tolkningsfremgang Marianne Hedegaard beskriver i sin bog ”Beskrivelse af småbørn” (1994) blev observationerne (”rådataen”) kodet og analyseret i følgende temaer:

- *Aktiviteter.* Her blev det beskrevet hvad børnene legede. Dvs. aktiviteternes formål, indhold, karakter og evt. navn. Alment kendte, kulturelt overleverede og etablerede lege/aktiviteter kan give både muligheder og begrænsninger for handlingen, men hvad der leges er selvfølgelig også et produkt af de enkeltes intentioner, ideer og samspillet imellem de tilstedeværende børn.
- *Problemer og udfordringer.* Udfordringer i børns leg kan ofte observeres som uoverensstemmelser mellem intentioner og muligheder i form af ressourcer. Hvorledes er der konflikt mellem det, de enkelte involverede vil og uoverensstemmelser mellem disse intentioner og muligheder rent materielt og kompetencemæssigt?
- *Interaktion.* Interaktion er et produkt af, hvordan børnene i samspil forsøger at løse de ovennævnte udfordringer. Observationer under dette tema henviser dog også til næste tema i form af børnenes kompetencer til at indgå i samspil.
- *Kompetencer.* Her beskrives de sociale, intellektuelle og kropslige kompetencer som, børnene udviser. Hvordan løses problemer? Hvad kan den enkelte bidrage med? Hvad mestres, og hvad mestres ikke?

Gennem en beskrivelse af disse fire interagerende tematikker i de observerede legeaktiviteter, opnås information om de observerede praksissammenhænges udfordringer og dermed bidrag til børnenes kompetence udvikling (Hedegaard, 1994). Observationerne blev foretaget af artiklens førsteforfatter, inspireret af Hedegaards observationsmetode og analysefremgangsmåde (Hedegaard, 1994 & 1995).

De forhold som beskrives via disse observationer af et udsnit af børn kan muligvis illustrere generelle tendenser blandt børn i Danmark. Omvendt kan de også illustrere forhold, som gør sig gældende for en lille del, men det er ikke pointen. Hensigten med kvalitative observationer, er at skabe en dybere indsigt og forståelse for processer og sammenhænge, ud fra enkelte udvalgte illustrative handlingsforløb – ikke information om udbredelsen. Den eneste generaliserbarhed, man kan skabe på baggrund af et sådant specifikt udvalgt udsnit af børn, er den at: Det som viser sig i disse tilfælde og situationer, vil sandsynligvis også finde sted i andre lignende situationer, dvs. i situationer, hvor de sociale, kulturelle og materielle betingelser er ens. Dvs. at de beskrevne interaktions- og udviklingsprocesser finder sted. Deres kvantitative fordeling er bare endnu ikke undersøgt<sup>4</sup>.

## **Observationer af børns selvorganiserede leg på legepladser og i skolegårde**

Børnenes selvorganiserede bevægelsesleg i skolegårde og på offentlige legepladser kunne ofte observeres at foregå i grupper i størrelsen 2-6 børn. Hvor gruppedannelserne omkring

---

4 For at opnå dette må der udføres mere kvantitative undersøgelser, som med større generaliserbarhed kan be- eller afkræfte de hypoteser, sådanne kvalitative undersøgelser udvikler og forklarer

rollelege ofte er små (to til fire børn pr gruppe), ses lege med løsere grupperinger som f.eks. fangelege, ofte at have flere deltagere.<sup>5</sup> Selv når børn leger med individuelle redskaber som et sjippetov, eller en legtøjslastbil i en sandkasse, ses det ved nærmere eftersyn at ske i en eller anden form for interaktion med andre børn. For eksempel under kommunikerende sammenligning, inspiration, efterligning af tricks eller konkurrence med børn, som laver en lignende aktivitet. Få børn kunne observeres, at befinde sig egentligt alene og socialt isoleret i skolers frikvarterer og på offentlige legepladser, og var dette tilfældet, er de oftest meget lidt aktive i både legemæssig, og fysisk forstand, men står, sidder eller går blot langsomt rundt og betragter andre eller søger interaktion med voksne<sup>6</sup>.

Udgangspunktet for de fleste gruppedannelser hos børnene er en fælles interesse for at lege samme sted eller samme leg. Hvem børnene ønsker at lege med synes dog også påvirket af, hvor attraktivt det enkelte barn opleves som legekammerat.

Overordnet går det igen i observationerne, at materielt udstyr til rådighed på legepladser og i skolegårde både inspirerer til og sætter begrænsninger for, hvad der leges. De fysiske omgivelser stiller forskellige krav til børnenes evner til at finde på og udvikle en interessant leg i disse selvorganiserede kontekster. Jo dårligere faciliteter (både kvantitativt og kvalitativt) jo sværere er det at finde på en god leg – en leg der er sjov nok til at holde børnene inde i legen. Dog er det også tydeligt, at der er tale om en interaktion mellem de fysiske rammer og legegruppens legeerfaring og opfindsomhed. Det viste sig enkelte gange at materielle strukturer, som på andre tidspunkter og andre legepladser ikke synes at udgøre en brugbar legefacilitet, dog kunne bruges af en enkelt gruppe børn, som udviste en særlig legeerfaring og kreativitet, der gjorde dem i stand til at bruge ret sparsomme og umiddelbart, set fra et voksenetnocentrisk synspunkt, uinspirerende rammer til at konstruere en leg omkring. Et eksempel er en gruppe på seks børn i otteårsalderen, som på en skole udnytter, at to dørmåtter er positioneret overfor hinanden til at udvikle og lege forskellige lege baseret på at ristene er ”helle” og området imellem en slags hav eller ingenmandsland, som skal krydses med fare for at blive fanget af en eller flere af de andre børn.

Udover inspiration fra konkrete legefaciliteter trækkes der også på kendskab til bestemte lege som ”kongeløber”, ”jorden er giftig” og lignende til at angive både muligheder og begrænsninger for handlingen i børnenes lege aktiviteter på legepladser og i skolegårde. Det kan af og til høres, at der under udviklingen og opstarten af en leg refereres verbalt til navne på lege, hvilket ofte giver børnene en nogenlunde fælles referenceramme for handlingen, formålene og reglerne i legen.

Kort sagt influeres børns selvorganiserede bevægelseslege af det enkelte barns intentioner og kompetencer, i form af kendskab til lege, fantasi til at finde på, hvem de ønsker at lege med, hvad de ønsker at lege og rollen de ønsker at indtage heri samt de tilstedeværende fysiske og sociale ressourcer (i form af lege faciliteter samt andre børns intentioner og kompetencer). Disse parametre synes overordnet at præge forhandlingen og samspillet imellem de tilstedeværende børn.

5 Denne observerede tendens til, at bevægelsesprægede lege leges i grupper, er i overensstemmelse med andre studier af børns aktiviteter i skolers udeområder (Thorne, 1993; Limstrand, 2008), som finder, at børns lege- og idrætsaktivitet og dermed hovedparten af deres fysiske aktiviteter i skolegårde næsten altid foregår som en interaktion med andre børn.

6 Se også Thorne, 1993 for gode beskrivelser heraf.

### ***Udfordringer i børns selvorganiserede leg sammen – potentialer for udvikling***

Den mest overordnede udfordring, som børn skal løse i deres selvorganiserede leg er at finde på og konstruere en leg, alle børn i legegruppen kan blive enige om. Under denne proces skal børn finde på regler for legen samt opnå enighed om disse. Nogle gange tages udgangspunkt i allerede kendte regellege, men selv i disse tilfælde er de helt specifikke regler til forhandling. Dette skyldes ofte, at de fysiske omgivelser kræver at disse tilpasses for, at legen kan fungere, f.eks. ved at børn forhandler sig frem til, at man spiller bag om målet grundet manglende mållinje, eller at man enkelte steder på legepladsen godt må røre jorden under legen jorden er giftig grundet for stor afstand mellem faciliteterne o.l.. Andre gange opfinder børn mere fantasi- og rolleprægede lege helt fra begyndelsen og udvikler dem, så helt nye temaer, formål og regler opstår fra start til slut. Udover at finde frem til de overordnede regler, temaer og formål skal børnene også løse udfordringen med at fordele rollerne i legene på en måde, **så legen kan fungere og de enkelte børn kan opnå deres individuelle intentioner.** Hvem skal være? Hvem er på samme hold? Hvem skal svinge buen? Hvem er ”Far” i ”Far Mor og Børn” legen?

Mere specifikt viser sig følgende grundlæggende udfordringer i børnenes selvorganiserede bevægelseslege:

- Konflikter og uoverensstemmelser mellem det de enkelte børn vil med og i legen.
- Uoverensstemmelse mellem børnenes intentioner og mulighederne rent materielt på legepladsen.
- Ulige niveau af legekompetencer børn imellem, intellektuelt eller kropsligt, hvilket viser sig særligt problematisk i konkurrenceprægede lege som fangelege, stikbold, fodbold og lignende og ses at ødelægge det udfordrende element for de kompetente børn og den positive selvoplevelse for de mindre kompetente børn.

Løsningen af disse udfordringer i legeinteraktionen er afgørende for, hvorvidt alle synes, at legen er sjov og dermed for at kunne holde alle inde i legen.

### ***Interaktion i børns selvorganiserede bevægelseslege***

Nedenstående beskrives, hvordan **børn ses i fællesskab at løse de sociale og kreative udfordringer**, som er forbundet med deres selvorganiserede bevægelsesaktiviteter.

I nogen tilfælde opstår børns selvorganiserede bevægelsesleg gennem praktisk og næsten nonverbal interaktion. Dette sker ofte først uofficielt blandt få, men derefter kan legen udvikle sig til, at en større gruppe er involveret, hvor der over tid forhandles og udvikles regler for legen. Et typisk eksempel er en observation af en gruppe børn, som balancerer på en legeplads med forskellige objekter. Langsomt udvikler sig en fælles leg, hvor nogen prøver at fange de andre uden at nogen af dem må røre jorden (”jorden er giftig”). Gennem legen finder børnene frem til, at det er mest konstruktivt, hvis de på bestemte steder godt må røre jorden, idet de materielle rammer nødvendiggør dette. Senere får et mindre kropsligt kompetent barn en særlig ret til hele tiden at må røre jorden. Begge er modifikationer, som medfører, at legen fungerer bedre i form af færre afbrydelser og større chancelighed, hvormed legen bliver sjov og tilpas udfordrende for alle parter.

Andre gange ses børn fra starten verbalt at aftale at lege sammen, og hvad der leges. Dette sker ofte på baggrund af personlige initiativer og forslag, som efterfølgende ofte



tilpasses og udvikles gennem fælles forhandling af regler, der gør den foreslåede leg til en god/acceptabel leg for alle. Et ofte anvendte argument i sådanne forhandlinger er, om legen er sjov eller ej, og om man ”gider” at være med eller ej, hvilket ses at tages som seriøse og valide argumenter.

Observationerne af børns selvorganiserede leg på legepladser og i skolegårde viser følgende tendenser: Børn tilstræber og forsøger på trods af besværligheder at lege sammen. For at opnå dette er de villige til at indgå kompromiser og lytte til hinandens forslag. Med disse strategier og kompetencer forsøger børnene at holde de andre, nødvendige deltagere inde i legen, hvilket kan være afgørende for, at der er nok deltagere til, at legen kan fungere, men også for at pleje vigtige venskaber og alliancer.

Konflikterende interesser præger dog næsten altid interaktionen i en eller anden grad. Det viser sig f.eks. i legegruppers arbejde for at løse problemet med at inddrage mindre kompetente børn på en ordentlig måde i legen: Nogle gange ender det med, at der laves særregler, andre gange med eksklusion, hvor manglende kompromisser og hensyntagen medfører at mindre kompetente selv opgiver at deltage, eller at de direkte bliver afvist eller ignoreret af gruppen. Konflikterende interesser viser sig konkret i lege, hvor børn skal indtage særlige roller, som f.eks. at være fanger, eller at finde de andre. Her ses de, som får eller tager sådanne roller, ofte at forhandle om, at gøre denne rolle så let som muligt for dem selv, at give deres rolle mere status og indflydelse eller på anden vis forsøge, at opfylde egne særlige intentioner med legen og relationerne til de andre. Denne forhandling af roller synes især udbredt i selvopfundne rollelege, hvor reglerne og dermed rollerne jo ikke er forudbestemte. Således er problemet med at finde frem til hvad og hvordan der skal leges, samt hvem der må lege med hvem, at være hyppigt konflikt- og forhandlingskabende udfordringer, men derudover skaber, udefrakommende generende handlinger og territoriestrigheder, især i skolegårde, hvor der er mange børn om få legefaciliteter, også konflikter. Især i skolegårde ses det af og til, at børnene går ud af en situation for at tilkalde voksenhjælp. Det ses dog også ofte at andre udefrakommende børn går ind i konflikter ved at holde med deres venner, skælde ud, argumentere ud fra nogle mere eller mindre fælles sociale spilleregler eller direkte fysisk magtanvendelse og trusler.

Kort sagt opstår der i børns selvorganiserede leg på legepladser og i skolegårde en del konflikter og sociale udfordringer, der ofte må løses selvstændigt af børnene, da mange konflikter udspiller sig uden voksnes umiddelbare nærhed.

### ***Kompetencer udvist under selvorganiseret bevægelsesleg***

Ofte kan det observeres at børnene lykkedes med at sætte sig selv i gang på legepladser, i parker, og skolegårde og løse de udfordringer, som disse sociale og fysiske kontekster stiller for, at de kan være aktive i lege sammen. Under observationer af særligt sparsomt udstyret legepladser viste det sig dog tydeligt, at manglende inspiration fra de fysiske rammer til legemuligheder stiller store krav til børnenes fantasi og kreativitet for at kunne finde på noget sjovt at lege. Dette problem ses børnene at prøve at løse sammen ved at prøve sig frem (”gemmeleg dur ikke”), at trække på kendte lege, at kreativt modificere de kendte lege, samt at enkelte børn tager initiativ.

Overordnet set, fremviser børn, når de leger selvorganiseret og løser ovennævnte udfordringer, evner til at tænke kreativt og tage initiativ, forhandle og gå på kompromis. Det, der præger interaktionen, er børnenes personlige initiativ og hensigter. Herunder dog særligt

det sociale ønske om at være sammen med de andre børn og holde disse inde i legen. Et ønske som opnås via forhandling, hvor børn indgår kompromiser, tager hensyn og opnår enighed. På denne måde opnår børnene deres primære mål, at lege med de andre.

Men generelt viser det sig også, at de nævnte udfordringer forbundet med selv at skulle skabe og lege en leg sammen med andre børn til tider kan være for store og forblive uløst og dermed føre til stagnation eller ophør af gruppens leg eller udelukkelse af nogle mindre socialt eller kropsligt kompetente børn.

Det viser sig at både lydhørheden, viljen og evnen til at begå kompromis og forhandle varierer grupper imellem. Nogle konflikter, kan observeres at forblive uløste og medføre at enkelte forlader legegruppen, på eget initiativ eller på baggrund af andres afvisning, eller at hele gruppen og legen opløses. Det er således en vigtig pointe at børns selvorganiserede bevægelsesleg på legepladser og i skolegårde ikke altid ses at udvikle sig i umiddelbart konstruktive retninger, men også kan føre til uløste konflikter og kamphandlinger som at slå, kaste med sand og bruge ukvemsord medførende gråd, eksklusion, men med tiden da også nye alliancer og legegrupper for de fleste<sup>7</sup>.

Individuelt set er børnene mere eller mindre gode til succesfuldt at løse leges kropslige, sociale og intellektuelle udfordringer. Relativt set lave kompetencer på disse områder ses ofte at føre til, at et barn ender med sekundære, upopulære eller forholdsmæssigt inaktive roller i legen eller i nogle tilfælde med eksklusion. I nogle legegrupper er enkelte børn slet ikke med i de mange forhandlinger, der finder sted, mens andre indtager centrale og styrende roller, som den der finder på og fordeler roller<sup>8</sup>.

Et eksempel på de store sociale kompetencer, nogle børn kan ses at udvise under leg, er en 9-årig pige som i en leg med fire andre børn forstår at fastholde to jævnaldrende drenge i legen ved at give dem medbestemmelse og indgå i reel demokratisk forhandling om aktiviteterne på et tidspunkt, hvor de tydeligt er ved at miste deres engagement, fordi hun hidtil har bestemt for meget. En både for pigen selv og legegruppen samlet set konstruktiv form for empati og forhandlingsevne.

## Observationer af voksenorganiseret bevægelsesleg for børn – idræt

For at kunne analysere voksen- og regelorganiseringens betydning for børns udviklingsmæssige udbytte af bevægelsesaktiviteter, beskrives nedenstående nogle centrale aktiviteter, intentioner, udfordringer og løsninger heraf, som kan observeres under børns organiserede idrætsdeltagelse. Undersøgelsens spørgsmål er: Hvorvidt genfindes de processer, som viste sig at være i spil i børns selvorganiserede bevægelseslege, når børns bevægelsesleg bliver organiseret, dvs., når den bliver til *idræt*?

### *Aktiviteter*

Hvad end det drejer sig om officielle idrætsaktiviteter eller mere legeorienterede aktiviteter brugt som opvarmning eller som en sjov afslutning på en træningsaften, kan børnenes ak-

7 For gode beskrivelser af denne mindre ”smukke” side af børns leg se evt. Schousboe, 2000.

8 Disse kompetencer er ikke kun forskellige aldersgrupper og køn imellem. Også inden for samme aldersgruppe og køn viser sig store variationer i, hvilke kompetencer børnene udviser, hvilke udfordringer de evner at løse.

tiviteter til formel foreningsorganiseret idræt ofte kategoriseres og beskrives som regellege eller individuelle kropslige øvelser<sup>9</sup> med en eller anden grad af træningsmæssig relevans for selve idrætten. For langt størstedelen af tiden er disse aktiviteter igangsat og styret af træneren og de idrætsmæssige regler hun/han overleverer.

### *Udfordringer og interaktion i børns idrætsdeltagelse*

Sammenlignet med bevægelseslege arrangeret og opfundet af børn selv, viser det sig kun få gange i observationerne af organiseret børneidræt, at eventuelle konflikter mellem børnenes intentioner udmunder i åbenlyse konflikter. Det ses af og til at enkelte eller flere børn overskrider nogle af regel legenes eller træningsaktiviteternes regler, men disse overskridelser bliver hurtigt rettet af træneren. I den observerede børneidræt observeredes således stort set ingen begyndende konflikter, der får lov at udvikle sig omkring forhandlinger af legens regler og indhold. Derimod var det mere udbredt at observere, at idrætsaktiviteterne medførte konflikter grundet forskelligt sportsligt niveau hos børnene. Dette ses ofte i holdsporterne, fordi et spils fungeren, også for de kompetente spillere, er afhængig af de mindre kompetentes evner og engagement. Et for både ”gode” som mindre ”gode” spillere konfliktfyldt og frustrerende afhængighedsforhold, som fører til irritation og kritik samt ind i mellem til direkte konflikter mellem børnene. Også i de øvelsesprægede idrætter, (gymnastik og svømning), fremstår det ofte åbenlyst, hvem der er kompetente, og hvem der ikke er. F.eks. når der til svømning deles hold som skal svømme forskellige distancer og på forskellige bassindybder. Ofte kræver det en del arbejde og pædagogisk overtalelses-evne fra trænerne, at undgå at uligheder i sportslige kompetencer ødelægger idrætsaktiviteterne. Således ses de mindre idrætskompetente børn sjældent sparet for at blive udstillet som netop værende dette, enten verbalt, gennem kropssprog eller gennem handlinger som, hvem der afleveres til, hvem der vælges til holdet etc.. Af og til ses det at frustrationen over denne nedværdigende kritik, sandsynligvis sammen med oplevelsen af at være udstillet som dårlig, får mindre idrætskompetente børn til at reagere med forsvarshandlinger som verbale eller fysiske hævnaktioner, men i de fleste tilfælde ses kritik blot at medføre tilbagetrukkethed hos den kritiserede. Et typisk eksempel er en konflikt mellem to drenge til en badmintontræning, hvor den ene ikke evner at returnere den andens bolde, hvilket fører til frustrationer hos begge. Her sætter børnene lige efter, at de skilles, deres lid til, at konflikten løses af træneren. Dog ses den ene dreng efter et lille stykke tid, uden trænerintervention, at forsøge at bløde op på konflikten, ved at gå ud til den anden for at snakke lidt. Inden de to dog bliver enige om noget (eller ikke gør), går træneren ind og inddeler dem på andre baner.

Selvom idrætsaktiviteterne i høj grad er hjulpet på vej af idrættens faste regelrammer og de voksne træneres ledelse, er interaktionen mellem børnene til organiseret idræt dog ikke helt uden sociale udfordringer. Det er ofte upopulært at spille eller lave øvelser med mindre kompetente børn. Dette synes at skyldes præstations- og statusmæssige forhold som, at spillet over et badmintonnet dermed oftere bliver afbrudt, eller at det til fodbold bliver sværere for holdet at vinde. Der synes med andre ord at være stor status og popularitet knyttet til børnenes sportslige evner og det medfører ofte konflikt og problemer i form af irritation

9 En undtagelse er gymnastik og svømning, hvor det er relativt udbredt, at lade børnene lege helt frit og eksperimentere med redskaber sidst i timen.

for de ”gode” (kompetente) og ubehag for de mindre ”gode”, når de kompetente og mindre kompetente børn skal spille, svømme eller lave gymnastik sammen.

### ***Kompetencer udvist af børn til idræt***

Det ses tydeligt i observationerne af børneidrætten, at børnene her i højere grad er underlagt nogle klare rammer, angående, hvad der skal ske og reglerne for aktiviteterne. Disse spørgsmål indbyder således ikke til den helt store forhandling og konflikt. Derimod ses børnenes forskellige idrætslige kompetencer at være årsag til konflikter mellem børnene, dog ikke mere end at aktiviteterne altid fortsætter med trænerens hjælp. Således kan det påstås, at børnene, på de observerede idrætshold, i høj grad besidder (dvs. har tillært sig) de nødvendige kompetencer, som kræves for at indordne sig og fungere under nogle faste rammer af idrætslige regler og voksen ledelse.

I forhold til evnen til forhandling og konfliktløsning, et ofte observeret kompetencekrav og dermed et centralt udviklingspotentiale i børns mere selvstændige leg, synes interaktionen med de andre børn eller med træneren til idræt ikke at udfordre og udvikle disse kompetencer i samme grad. Trænerens autoritet og styring er sjældent til reel forhandling. Det er træneren med sin særlige autoritet, som løser mulige konflikter mellem børnene. At konflikter løses af eller undgås ved voksen intervention og styring er imidlertid ikke det samme som, at det nødvendigvis sker med alles tilfredshed. Som beskrevet synes tilstrækkelige evner i den pågældende idræt både at have betydning for, om børnene har en god oplevelse af aktiviteten og afgørende for et anerkendende samspil med de andre børn.

## **Komparativ analyse: Forskellige rammer – forskellige lærings- og deltagelsespotentialer**

På trods af, at der er interagerende, inspirerende og kompetencemæssige overlap mellem børns selvorganiserede leg og deres idrætsdeltagelse, viste der sig i sammenligningen af disse to overordnede bevægelseskontekster tydelige forskelle angående de primære udfordringer, som skal løses for at deltage på succesfuld vis. I børns selvorganiserede fysiske aktiviteter på legepladser og i skolegårde skal børnene sammen finde frem til enten en allerede kendt legeaktivitet, som alle vil lege, eller finde på og udvikle en ny leg, som passer til situationen, (dvs., de materielle rammer, antallet af børn og de enkelte børns hensigter). Yderligere skal børnene ofte finde frem til regeljusteringer, som får de selvopfundne eller kendte lege, til at fungere og tjene alles intentioner i tilfredsstillende grad. Disse udfordringer bliver i stor udstrækning løst i fællesskab via børnenes kombinerede kreativitet, og kendskab til legeregler. En form for social kreativitet synes at være i spil, at kræves og dermed at udvikles. Det er denne evne som i samspil med materielle og kulturelle legeresurser gør børns leg mulig<sup>10</sup>.

Som tidligere beskrevet kan idræt i det moderne samfund anskues som en form for institutionaliseret regelleg, og det giver til en vis grad mening at forstå og analysere børns idrætsaktivitet som en organiseret, institutionaliseret og dermed regelstyret del af deres bevægelsesleg. Denne mere styrede og organiserede type af bevægelsesaktiviteter for børn

---

10 Dvs., både materielle lege faciliteter og kendskab til lege der kan hentes inspiration og fælles reference i.

kunne ikke observeres at stille helt de samme krav til sociale kompetencer og legeopfindsomhed hos de deltagende børn. Da regel- og voksenstyringen her er høj, former dette i høj grad aktiviteten. Til gengæld synes det i den organiserede idræt ofte afgørende for en vellykket deltagelse, at børnene har evnen til at kunne indgå under og tilfredsstille de krav, som disse sportslige rammer stiller. Dette kræver ofte en evne til at præstere idrætsligt, dvs. at have de kropslige kompetencer, som kræves for at få den ”dikterede” aktivitet til at fungere og opnå succes og status i idrættens kontekst. Men også evnen (læs; den sociale kompetence) til at kunne indgå under voksnes og idrætskulturens faste reglers ledelse synes nødvendig for succesfuld deltagelse.

Ovenstående beskrivelser af forskelle i de to konteksters primære krav skal dog ikke forstås sådan, at børns lege på legepladser ikke stiller krav til børnenes kropslige evner, og at mangel på disse ikke udfordrer legens fungeren eller det enkelte barns deltagelse heri. Pointen er nærmere, at i voksenalder, selvstyrede kontekster var det især børnenes sociale og kreative kompetencer, som skabte løsninger på denne udfordring, hvormed forskelle i kropslige kompetencer var mindre betydningsfulde barrierer end under idrætsaktiviteters mere faste regler og fokus på specifikke præstationer, hvor den faste sportslige, præstationsfokuserede regelramme sjældent er fleksibel med hensyn til regler, roller og formål. På samme vis synes heller ikke idrætskonteksterne at være uden krav til den enkeltes sociale kompetencer. I disse synes det dog hovedsagligt at være den sociale kompetence til at kunne høre efter, forstå og rette sig ind efter og benytte sig af hjælp fra en fast autoritetsstruktur, som krævedes for at kunne deltage.

## **Praktiske perspektiver: Voksnes rolle i børns udvikling til og gennem bevægelsesleg**

I et udviklingsmæssigt perspektiv peger denne undersøgelses observationer på, at graden af voksen-, regel- og institutionel styring af børns bevægelsesaktivitet har betydning for de problemer, der opstår, og hvordan de løses. Det viser sig, at graden af styring afgør, i hvor stor grad børns bevægelsesaktivitet udvikler kreativitet og forhandlingsevne – social kreativitet.

Betyder dette så at al børneleg, så vidt det er muligt bør foregå fri af voksenstyring?

Hvis evnen til at finde på samt forhandle ideer og standpunkter er den eneste eller i hvert fald den altoverskyggende vigtigste kompetence for børn at tilegne sig, synes svaret umiddelbart at være ja. Dette forudsætter dog, at børnene magter dette, hvormed det kan tænkes frugtbart på tidspunkter at have haft hjælp fra eller interaktion med voksne eller ældre børn til at lære nyttige kulturelle og sociale koder og kompetencer herfor. Det enkelte barn skal i de voksenalder kontekster for bevægelsesleg gradvist udvikle færdigheder og kompetencer i at oprette kontakt, i at fastholde denne kontakt, samt i at gennemleve konflikter, og kunne finde kompromiser. Hvad gør man, hvis man føler sig overset, og vil vække andres interesse for en leg, man selv synes er sjov? Vil man acceptere en mindre interessant rolle i en leg blot for at få lov til at være med?

Sådanne sociale spørgsmål, dilemmaer og udfordringer synes i særlig grad stillet til børn i deres selvorganiserede legeaktiviteter i udeomgivelser, grundet den af fysiske rammer, af

voksne og af regler mindre styrede og begrænsede aktivitet. Mere plads og dermed større afstand til voksne betyder, at børnene i f.eks. skolers frikvarterer oftere selv må løse konflikter. Dette ses ofte, at lykkes og børn må på den baggrund antages at udvikle en del erfaring dermed. Andre gange lykkes det ikke, og aktiviteter ophører eller opsplittes.

Yderligere ses der i selvorganiserede kontekster konflikter som løses ved, at den stærkeste eller den stædigste får ret. Det kan være problematisk, hvis børn, som har svært ved at finde frem til et positivt socialt samspilsmønster, ikke får vejledning og støtte, og dermed kommer til at låse sig fast i en uheldig samspilsform. En forudsætning for børns succesfulde leg er, at legesituationen indeholder løsningsmuligheder på de problemer, børnene møder. At de nævnte nødvendige evner med Vygotskijs ord er inden for barnets zone for nærmeste udvikling (Vygotskij, 1982). Ellers kan udfordringerne i den frie legek kontekst i stedet for at være udviklende blive stagnerende og ødelæggende for legen (Elkonin, 1978) og barnets udvikling derigennem.

Dermed synes strategisk nøjsom indblanding og hjælp fra voksne til børns frie selvorganiserede leg når denne stagnerer eller udvikler sig i negativ retning at være et vigtigt kompetence- og fokusområde for pædagoger, lærere forældre og andre med ansvar for børns udvikling.

Ydermere kan man forestille sig, at de specifikke sportslige aktiviteter, som børn lærer til idræt og i andre voksenstyrede kontekster er nyttige redskaber til fremover at fungere i den pågældende idrætskultur – at de er en nyttig overlevering af kulturel praksis. En til lært evne til f.eks. at kunne spille fodbold eller basketball giver børn nogle fremtidige muligheder for udfoldelse i fremtidige idrætsfællesskaber og netværk (Horne et al., 1999; Engström, 1999), ligesom vi har set, at sådanne idrætsstyrede bevægelseslege kan give børn inspirerende handlehenvisninger og sociale spilleregler, som kan være et nyttige udgangspunkt, når børn på gaden eller i skolegården, selv skal finde ud af at få en leg sammen til at fungere og udvikles i konstruktiv retning. Da børns kendskab til konkrete bevægelseslege og sociale omgangsformer er kulturelt tillærte kan denne overlevering af kulturel praksis være influeret og støttet af indledende voksen styring eller indflydelse.

Yderligere kunne det observeres, at materielle faciliteter i skolegårde og på legepladser var af stor betydning for børnenes succes med at selv at få legeaktiviteter til at fungere. Her er voksnes arbejde med at designe, bygge og forvalte friarealer som skolegårde, haver, veje og parker helt afgørende. Kort sagt synes det centralt for børns udvikling i deres flerinstitutionelle hverdagsliv (Dencik, 1999), at der findes en passende balance mellem hjælp og udfordringer, styring og frihed.

At selvorganiseret bevægelsesleg bør betragtes som en væsentlig komponent i børns udvikling afviser altså ikke, at den læring som finder sted i de mange voksen- og regelstyrede aktiviteter for børn er uhensigtsmæssig, men fremhæver dog to pointer af vigtighed for praksis. En pædagogisk og en by-forvaltningsmæssig:

Pædagoger, lærere, skoleledere, forældre og andre med ansvar for børns daglige praksis, læring og udvikling bør være opmærksomme på det konstruktive i ikke hele tiden unødigt at hjælpe, vejlede og styre børn og deres aktiviteter. Forvaltere af byers, boligområdets og børneinstitutioners uderum bør være opmærksomme på at gode, inspirerende fysiske rammer for leg øger børns muligheder for at lege selvstændigt, hvormed de er afgørende bidrag til ikke blot børns sundhed i form af den fysiske aktivitet de skaber men også til deres sociale og kreative udvikling.

Dette er måske særligt vigtigt i en tid, hvor børns såkaldte fritidsaktiviteter og dermed deres legeaktiviteter er blevet mere voksen- og regelorganiserede (Gill, 2008; Valentine, 2004) bl.a. gennem øget forbrug af daginstitutioner, computerspil og for den sags skyld idrætsklubber.

Det synes vigtigt fordi evner for social kreativitet – at kunne være opfindsom og skabende i samarbejde med andre, kan tænkes at være gode forudsætninger at have med i bagagen, for de individer, der skal deltage i udviklingen af fremtidens postindustrielle samfund præget af en innovativ produktion og økonomi.

## Konklusion

Denne undersøgelse viste nogle forskelle, angående de primære udfordringer, som kendetegner henholdsvis børns selvorganiserede og børns voksenorganiserede bevægelsesaktiviteter, som har betydning for både børns muligheder for deltagelse og udvikling gennem deltagelse i disse to kontekster for bevægelsesaktivitet. Hvor børns selvorganiserede og særligt deres selvopfundne bevægelseslege var karakteriseret ved at være orienteret mod oplevelser, eksperimentering og interaktion og ved at børnene selv i interaktion med de andre børn i legen kan og i høj grad skal opfinde eller udvikle reglerne for legen, var deres organiserede idrætsdeltagelse præstations- og regelorienteret, hvormed succesfuld deltagelse heri krævede sociale og kropslige kompetencer specifikke for sporten. Måske derfor har flere studier vist, at børns både reelle som oplevede evner til den specifikke idræt er afgørende for deres vedvarende deltagelse i idræt (Horn & Hasbrook, 1987; Lintunen, 1995), hvorimod børns deltagelse i selvopfundne og selvstyrede former for bevægelsesaktivitet må antages at være mere afhængig af barnets evner for interaktion med andre børn i lege, dvs., sociale og legekreative kompetencer. En hypotese der understøttes af, at der i kvantitativt materiale har vist sig en sammenhæng mellem indikatorer for sociale kompetencer og mængden af daglig fysisk aktivitet blandt børn (Nielsen, 2006).

Udover at påpege at forskellige kontekster for børns bevægelsesaktivitet stiller forskellige krav til forudsætninger for deltagelse, påpeger denne undersøgelse også en vigtig pædagogisk opmærksomhed. Selvorganiserede og voksenorganiserede kontekster for børns bevægelseslege er præget af nogle forskellige udfordringer og indeholder dermed også forskellige lærings- og udviklingspotentialer. Udfordringer og udvikling af især social kreativitet og forhandlingskompetencer i de selvorganiserede bevægelsesaktiviteter mod udfordringer og udvikling af sportsspecifikke motorisk evner og sociale evner til at indgå og fungere under regel og autoritets strukturer i den voksenorganiserede idræt.

## Litteratur

- Andersen, L. B., S. A. Anderssen, S. Brage et al., 2006. "Physical activity and clustering of CVD risk factors – secondary publication." *Ugeskrift for Læger*: 168: 4101-4103.
- Andersen, P. Ø. & J. Kampmann, 1996. *Børns legekultur*. Munksgaard/Rosinante Forlag.

- Atkinson, R. L., R. C. Atkinson, E. E. Smith et al., 1996. "Psychological development." In *Hilgard's Introduction to Psychology*. 12 ed. Edited by R. L. Atkinson et al. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Berk, L., 1997. *Child Development*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Corsaro, W. M., 1997. *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. M., 2000. "Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood." *European Early Childhood Education Research Journal*: 2:89-102.
- Damkjær, S., 1991. "Bevægelsesleg." *Idrætshistorisk Årbog*: 7: 79-91.
- Dencik, L., 1999. "Små børns fælleliv – som det formes i spillet med den udenomsfamiliære børneomsorg." In *Børn og Familie i det Postmoderne Samfund*. Edited by L. Dencik and P. S. Jørgensen. København: Hans Reitzels forlag.
- Ekeland, E., B. Halland, K. A. Refsnes et al., 1999. "Are children and adolescents less physically active today than in the past?" *Tidsskrift for Norges Laegeforening*: 119: 2358-2362.
- Elkonin, D. B., 1978. "Towards the problem of stages in the mental development of the child." *Soviet Psychology*: 10: 225-249.
- Engström, L. M., 1999. "Kropp och kroppsövning." In *Idrott som Social Markör*. Stockholm: HLS Förlag.
- Flyvbjerg, B., 2004. "Five misunderstandings about case-study research." In *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition*. Edited by C. Seale et al. London: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gard, M. and J. E. Wright, 2005. *The Obesity Epidemic: Science, Morality and Ideology*. 1 ed. London: Routledge.
- Gill, T., 2008. "Space-oriented children's policy: creating child-friendly communities to improve children's well-being." *Children & Society*: 22: 136-142.
- Harsha, D. W., 1995. "The benefits of physical activity in childhood." *American Journal of Medicine & Science*: 310: 109-113.
- Hedegaard, M., 1994. *Beskrivelse af småbørn*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M., 1995. *Tænkning, viden, udvikling*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Horn, T. S. and C. Hasbrook, 1984. "Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. In *Sport for Children and Youths, The 1984 Olympic Scientific Proceedings 10*. Edited by M. R. Weiss and D. Gould. Champaign: Human kinetics Publishers, Inc.
- Horn, T. S. and C. Hasbrook, 1987. "Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation." *Journal of Sports Psychology*: 9: 208-221.
- Horne, J., A. Tomlinson and G. Whannel, 1999, "Socialisation – social interaction and development". In: *Understanding Sport*. Edited by J. Horne, A. Tomlinson and G. Whannel (pp. 129-155). London: Spon Press.
- Limstrand, T., 2008. "Environmental characteristics relevant to young people's use of sports facilities: a review." *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*: 18: 275-287.
- Lintunen, T., 1995. *Self Perceptions, Fitness and Exercise in Early Adolescence: a Four-Year Follow up Study*. PhD. University of Jyväskylä.
- Löfdahl, A., 2007. *Kamratkulturer i Förskolan: En Lek på Andras Villkor*. Stockholm: Liber.
- Nielsen, G. and S. Eiberg, 2006. "Barrierer for børns bevægelsesaktivitet." In *Sundhedsmæssige Aspekter af Fysisk Aktivitet hos Børn*. Edited by L. B. Andersen and S. Eiberg. Sundhedsstyrelsen.
- Schousboe, I., 2000. "Udviklingspsykologi og børn i virkeligheden." In *I nærheden – En Antologi om Børneperspektiver*. Edited by Reimer, Schousboe and Thorborg. København: Hans Reitzel.
- Sommer, D., 1996. *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzel.
- Stelter, R., 2002. "Mellem verdensudforskning og iscenesættelse – legens betydning i børneidræt." *Psyke & Logos*: 23, 412-436.
- Thorne, B., 1993. *Gender Play: Girls and Boys in School*. Rutgers University Press: New Brunswick, NJ.
- Valentine, G., 2004. *Space and Culture of Childhood*. Aldershot: Ahgate.
- Vygotskij, L. S., 1982. *Om Barnets Psykiske Udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.
- Wedderkopp N., K. Froberg, H. S. Hansen et al., 2004. "Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys." *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*: 14: 150-155.
- Yin, R., 1989. *Case Study Research: Designs and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.