

MELLEM VERDENSUDFORSKNING OG ISCENESÆTTELSE – LEGENS BETYDNING I BØRNEIDRÆT

Reinhard Stelter

Det er min ambition at placere legen som fænomen i en forskningstradition, som har basis i den humanistisk-samfundsvidenskabelige idrætsforskning – med særlig fokus på det (idræts-)psykologiske perspektiv. Litteraturen inden for forskning i leg er meget omfattende, og legen bearbejdes ofte interdisciplinært. Der vil derfor opstå naturlige tværforbindelser til andre videnskabsfelter i denne fremstilling, og der vil samtidig blive inddraget eksempler og refleksioner fra børns konkrete legepraksis.

Jeg vil forsøge at give et teoretisk overblik samtidig med, at jeg vil eksemplificere og bearbejde nogle af de fremlagte teorier ved at inddrage et aktuelt forskningsprojekt, som tager udgangspunkt i børn (piger og drenge) i alderen 10-11 år.

1. Leg – et forsøg på at indkredse og definere fænomenet

Som med mange andre psykologiske og sociale fænomener er det ikke nemt at indkredse og definere leg. Vanskeligheden ved at indfange legens væsen og definere begrebet leg har følgende baggrund:

- Ligesom på engelsk (med ordene *play* og *games*) har det danske sprog forskellige begreber for den gruppe aktiviteter, som udtrykker det legende – nemlig *leg* og *spil*. For børn fra ca. 10-år-alderen er sagen klar: De *leger ikke* – de *spiller* (fx fodbold eller basket), og de *spiller* på computeren. Men mindre børn *leger* (fx med dukker, biler eller i sandet), siger disse større børn. Begrebet *leg* bruges af de ældre børn som en markering af deres alder: Man *spiller*, når man er på vej til at blive stor. Man *leger*, når man er lille og lidt pjattet – ikke så målrettet og seriøs.
- Ud over ligheder og forskelle mellem disse to begreber er en definition af hhv. leg og spil helt afhængig af, hvordan man som forsker vælger at funktionsbeskrive fænomenet, dvs. hvilken betydning man tilskriver fænomenet i en given sammenhæng. I denne forbindelse diskuteres det

Reinhard Stelter er ph.d. i psykologi (Københavns Universitet), magister i idræt og bachelor i sociologi (Universitet i Kiel, Tyskland). Lektor i idrætspsykologi ved Institut for Idræt, Københavns Universitet. Formand for Dansk Idrætspsykologisk Forum (www.diforum.dk). Email: rstelter@ifi.ku.dk

- blandt andet, hvilken betydning leg har i forhold til den eksisterende virkelighed og kultur. En indkredsning af begrebet er dermed bestemt af de teorier, som inddrages i beskrivelser af og refleksioner om fænomenet
- Om vi individuelt vurderer en situation som leg afhænger af, hvordan den enkelte oplever den kontekst, han/hun befinder sig i med en anden person eller i en gruppe: Leger vi – eller er det alvor? Dette spørgsmål – centralt for både vor hverdagsforståelse og for vor indkredsning af begrebet leg – kommer til udtryk i følgende korte dialog mellem Gregory Bateson og hans datter om de samtaler, de to fører:

Daughter: Daddy, are these conversations serious?

Father: Certainly they are.

Daughter: They're not a sort of game that you play with me?

Father: God forbid ... but they are a sort of game that we play together.

Daughter: Then they are *not* serious!

(Bateson, 1972, s. 14; italics i originalen)

1.1. *Hvordan nærmer vi os en afklaring af legens væsen?*

Til trods for de 10-11-åriges klare markering vil jeg fastholde, at der er grundlæggende overensstemmelse og sammenfald mellem leg og spil. Ethvert spil skal indeholde nogle »legende elementer« for at bevare sin karakter som den virkelighed, der har sin egen dynamik – i samspil med dagligdagens øvrige virkelighed. Man kan samtidig fastslå, at børn i deres begrebsdefinition, hvor leg står for det barnlige og pjattede, og spil/idræt står for målrettedhed og seriøsitet, udtrykker noget, som kan genfindes i forskningen. Nogle forskere i leg har nemlig en tilbøjelighed til at idealisere leg. Den kendte new-zealandsk/amerikanske forsker i leg Sutton-Smith (1986), som med sin konfliktteoretiske orientering tager afstand fra denne idealisering, beskriver den gængse forskelsbehandling af *play* og *sports* ved hjælp af følgende begrebspar:

PLAY	SPORTS	
female	male	
private	public	
<i>gemeinschaft</i>	<i>gesellschaft</i>	
family	state	
tribal-oral	civilized-literate	
ascriptive	achieving	
spontaneous	organized	
equity	legality	(s. 86)

Den danske psykolog Ivy Schouboe (1993) vender sig ligeledes mod denne idealisering. Hun fastslår, at leg ikke nødvendigvis er »god«, men at den og-

så kan indeholde dimensioner, hvor barnet i specifikke situationer opfører sig ondskabsfuldt over for legekammerater. Hun skriver:

»Det barn, der leger selvforglemmende, »glemmer« i almindelighed delvist andre virkelighedssfærer til fordel for den medrivende fiktive sfære. Den selvforglemmelse og henrevethed, som vi sædvanligvis sætter højt, åbner for ukonventionelle oplevelser og handlemåder af alle arter, og også for dem vi plejer at betragte som negative. Dette gælder også, hvad angår de sociale relationer.« (ibid., 115)

Af den ældre litteratur om leg fremgår det, at mange forfattere dengang havde en antagelse om, at legens virkelighed og væsen var isoleret fra den øvrige virkelighed. Hos den hollandske filosof Huizinga (1993) er legen præget af en bevidsthed fra en anden virkelighed, idet han skriver: »Begrebet leg står på en ejendommelig måde uden for alle de tankeformer, hvori vi ellers plejer at udtrykke det åndelige og sociale livs struktur.« (s. 15)

Også den tyske forsker i leg Scheuerl (1968) beskriver legen som fri for ydre tvang, alvor, ansvar og konsekvenser. Legen er for ham »det smukke værens frirum« (ibid., 16 ff.).

Jeg anser disse opfattelser af legen for grundlæggende forkerte. I legen mødes de forskellige verdener netop, og legen bliver til en virkelighed, hvori den legendes »virkelige« verden går i dialog med en fantasi- eller iscesenat verden. Barnets legeverden skal hermed forstås som en del af barnets almindelige materielle, sociale og kulturelle omverden.

Den tyske idrætsforsker Hagedorn (1987) definerer en lege-/spilleverden (Spielwelt):

- Som en eller flere personer *selv* har *fundet eller valgt*
- Som bestående af *regler* (som nogle gange først udvikles i aktiviteten)
- Som en *lejlighed og mulighed*, der ordnes og organiseres via disse regler
- Som har en stigen og falden i et *spændingsforløb*
- Som *udformes* og *opleves* af den legende selv
- Som bevæger sig mellem yderpolerne *kedsomhed versus angst* og *tilfældighed versus overflod af regler*
- Og hvor den legende *frit* kan *inddrage og benytte sig af omverdensfaktorer* (se s. 28f.)

For Hagedorn står vor lege- og livsverden i et dialektisk samspil. Sutton-Smith (1978) konkretiserer dette dialektiske samspil i forhold til begreberne leg (play) og spil (game). I leg bearbejdes de affektive erfarings konflikter, og i spil bearbejdes de mellem menneskelige erfarings konflikter. Han fortsætter: »Leg indeholder dynamikken mellem den dramatiske stigen og falden af spænding. I legen ordnes denne dynamik i et drama af interpersonelle relationer. I sport/idræt/spil derimod indkorporeres dette drama i

en større kontekst af engagement i et fællesskab og i forhold til et behov for selvfremsstilling« (ibid., 64, oversat af R.S.).

Denne forståelse tydeliggør, at spil og sport kun udgør en organisatorisk og strukturel udvidelse i forhold til legen, men begge fænomener har samme udgangspunkt. I både leg og spil drejer det sig om en bearbejdelse af ens sociale virkelighed i en anden sfære – nemlig i legens rum. Spørgsmålet er bare, hvordan person, omverden og legeverden står i relation til hinanden. Denne relation bestemmes blandt andet af følgende tre dimensioner:

- **Personens udviklingsniveau:** Individets leg og spil afspejler og udtrykker dets udviklingsbestemte relation til den materielle og sociale omverden. Piaget (1969) har eksempelvis en klassifikation, som bygger på elementerne øvelse, struktur og regel: I *øvelses- og funktionsleg* drejer det sig for småbørn om at udforske den materielle omverden – og sig selv. Barnet bevæger sig for bevægelsens skyld. I *symbol-leg* kommer barnets kognitive bearbejdelse af virkeligheden til udtryk. Her leges med roller, imitation og fiktion. Ifølge Piaget er symboler grundfundamentet for spilleregler og en orientering mod fællesskaber. *Regelspil*, som er den mest komplekse form for leg, udtrykker individets/barnets socialitet og evne til diskurs.
- **Personens sociale virkelighed:** Individets/barnets opfattelse af sin egen sociale omverden kommer til udtryk i den måde, individet/barnet leger og spiller. Mouritsen (1977) beskriver fx legen som en fortælling, en historie eller tekst fuld af brudfelter, hvor fortælleren skaber sin historie mellem realitet og fiktion. Med udgangspunkt i denne forståelse kan der udskilles tre niveauer: 1. Fortæller- eller iscenesæterniveauet (som det overordnede) – her udarbejdes legens virkelighed, hvor legen skabes i en løbende proces på basis af ideer og indfald. 2. Realitetsniveauet og 3. Fiktionsniveauet. Schousboe (1993) bruger sammenlignelige kategorier: Legen iscenesættes i *regisfæren*, hvor den *reale sfære* afbalanceres med den *fiktive sfære*.
- **Personens selviscenesættelse:** Denne dimension hænger tæt sammen med den forrige og udvikles især på det tidspunkt, hvor individet/barnet bliver opmærksom på sin sociale placering i en given kontekst. Når individet/barnet er med til at udvikle »legens fortælling«, spiller han/hun selv en rolle i historien og er dermed opfordret til at iscenesætte sig selv. Legen er for den enkelte en lejlighed til at træde ind i en »forhandling« om sig selv og sin identitet i den givne legekontekst. Legen kan forstås som en lære- og udviklingsproces, hvor individet/barnet er en mere eller mindre central/perifer deltager i det sociale praksisfællesskab (se: Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), og en mere eller mindre engageret part i forhandlingssituationen. I legen er selvets og selvets sociale placering på spil.

1.2. En definition af leg

På baggrund af det fremlagte materiale – og med inspiration fra Sutton-Smith (1978, 1979) vil jeg præsentere følgende definition af leg:

Leg er en frivillig og selvvalgt handlingssammenhæng, som på basis af nogle valgte eller eksisterende regler udformes som en fortælling eller et drama mellem en eller flere personer i en given eller skabt materiel og social omverdenskontekst. Leg er en dialektisk og dynamisk kontrolleret bearbejdelse og iscenesættelse af hverdagslivets ikke-beherskede udfordringer; og den bygger på en stigen og falden i et spændingsforløb, som fører til opløftende eller euforiske oplevelser.

2. Leg som genstandsfelt i idrætsteori og -praksis

Inden for den humanistisk-samfundsvidenskabelige idrætsteori anses leg – parallelt med kamp, dans og fordybelse – som en af fire grunddimensioner inden for kropsudfoldelse (jf. Bøje, 2002):

- Legen udtrykker det eksperimenterende og udviklende (fx inline-skating og boldspil)
- Kampen udtrykker det konfrontative og dialogiske (fx kampidrætter eller boldspil)
- Dansen udtrykker det selvforøgende og ekspresive (fx aerobic eller salsa)
- Fordybelsen udtrykker det meditative og bevidsthedsudvidende (fx yoga eller vandreture)

I den tyske dannelsesorienterede idrætspædagogik anses disse eller lignende grunddimensioner for værende almengyldige og for at være antropologiske konstanter (jf. Dietrich & Landau, 1990).

Legen og andre idrættslige grunddimensioner kan være med til at skabe basis for den dannelsesmæssige ramme for faget idræt i skolen (Rønholt & Peitersen, 2000) – og være faktorer i den alsidige udvikling af kropskompetence (Stelter, 2002a). Den centrale pædagogiske intention, som forfølges gennem leg, ligger i intensiveringen af social læring og i at kunne deltage i leg/spil som grundlag for en livslang idrætsaktivitet. Formålet er at udvikle både *social kompetence* og *lege-/spilkompetence* (jf. fx tidsskrift *Sportpædagogik* 21, 2 + 24, 3). Disse to kompetenceområder har også været i fokus i idrætsundervisningens praksis og i udviklingen af nye formidlingsmetoder. Især inden for læring af boldspil forsøger man at arbejde med en større regelfleksibilitet og med inddragelse af samtlige deltagere i spillets udviklingsproces – ved at undgå at spille de færdige store boldspil lige fra starten. Man reducerer boldspilletets kompleksitet og begynder med enkle lege, og se-

neren hen arbejder man med »boldbasis« (Eiberg & Siggaard, 2000). Her tager deltagerne udgangspunkt i en specifik spilleide (fx fire kegler som mål fordelt på en bane – og to hold, som hver især forsvarer eget mål eller angriber modstanders mål) og nogle udvalgte spillemæssige færdigheder (fx ingen dribling; aflevering af bolden efter tre skridt; kun forsvar, når bolden er i luften). Spillerne bliver dermed tvunget til at være kreative, tale om deres samspil og videreudvikle reglementet og skabe nogle nye taktiske oplæg og spilleprocedurer. Spillet udvikles ved at koble den sociale diskurs til den konkrete spillehandling. Spillets drama og fortælling iscenesættes af samtlige deltagere. I denne proces vil deltagerne især fokusere på dynamikken i spillets spændingsforløb: Hvis spillet bliver kedeligt, skal det laves om og videreudvikles.

Kritikken af de begrænsende pædagogisk-psykologiske udviklingsmuligheder i de store boldspil går helt tilbage til bl.a. en interaktionsanalyse af de store boldspil, foretaget af den tyske idrætsforsker Dietrich (1977). Undersøgelsen viste, at de store boldspil kun i begrænset omfang giver mulighed for at udvikle sociale kompetencer, idet den sproglige kommunikation skal tilpasses spillets relevante symboler og konkrete handlingsramme. Sociale konflikter i disse boldspil bliver tøjlet af et fastlagt regelsæt, og de enkelte deltageres handlingsudfoldelse fastlægges af den overordnede spillestruktur. Dynamikken mellem handling og sproglig kommunikation er meget større i børns frie og selvorganiserede lege- og spillesituationer, hvor en dynamisk fortælling frit kan udvikle sig. I sin kritik inddrager Dietrich og hans kollega Landau (1990) refleksioner fra den tyske socialforsker Oevermann (1972). De udefra kontrollerede store boldspil giver i meget mindre grad end i børns selvorganiserede leg og spil mulighed for »forhandling« – en kommunikationssituation, som skaber en fortælling i det dynamiske samspil mellem tale og handling. I de store boldspil stilles der nogle klare forventninger til den enkelte deltager. Denne type socialt kontrollerede interaktionssammenhænge udtrykker, ifølge Oevermann, en »mekanisk solidaritet«, som citeres således:

»Under betingelserne af den 'mekaniske solidaritet' opretholdes norm-systemer gennem institutionaliserede mekanismer af social kontrol og ikke gennem jeg-præstationer og individuelle kvalifikationer i rolle-handlingen.« (citater: Oevermann i Dietrich & Landau, 1990, s. 238; oversat af R.S.)

Et pædagogisk-psykologisk arbejde, der tager hensyn til denne kritik, giver større plads til diskursen ved at igangsætte »dramaet« i en åben handlingsramme, fx ved at fremme børns selvorganisering i forskellige pædagogiske kontekster eller ved at arbejde med boldbasis som undervisningsmetode. Inden for idrætten er der en markant risiko for en udvidelse af den »mekaniske solidaritet«, idet leg, spil og idræt er underlagt en tiltagende institu-

tionalisering (i fx skole, SFO, fritidsklub, foreningsidræt) og en sportificering, hvor idrætten bliver til en dårlig efterligning af idrætten i medierne. Samtidig reduceres muligheden for børns selvorganiserede leg i nærmiljøet – især i storbyen (Breuer, 2002). Dette sker bl.a., fordi bevægelses- og legerum i boligkvarterer enten inddrages til bebyggelse, forsømmes, eller slet ikke er etableret. Børns legeaktiviteter bliver desuden i stigende grad udsat for en »ghettoeffekt«, dvs. leg og spil kun finder sted inden for faste organisatoriske rammer (»ghettoer«). Den store betydning, som børns frie leg har for deres selv- og identitetsudvikling, påvises tydeligt hos Stelter (2002b). De forskellige pædagogiske miljøer har derfor et stort ansvar i forhold til at bevare de frie og selvorganiserede lege- og spilleaktiviteter for at tilgodese børn og unges sociale kompetenceudvikling. Inden for leg og idræt har SFO'er og fritidsklubber en stigende betydning for børns selvorganiserede leg (Stelter, 2002c). Det er vigtigt at bevare og udbygge denne mulighed. Politikere er desuden blevet opfordret til at etablere bevægelsesrum i bymiljøerne, der giver fri adgang til alle. Gode eksempler på sådanne bevægelsesrum er skateboard- og skøjtebaner, der er blevet etableret i flere danske byer.

For den videre kvalificering af det pædagogisk-psykologiske arbejde inden for leg og spil er det af stor betydning at forstå, hvordan børn indgår i sociale fællesskaber inden for disse aktiviteter, og hvilke psykologiske faktorer der er med til at kvalificere deres deltagelse.

3. Legens betydning i børns læring og udvikling – teoretiske refleksioner

På basis af de beskrevne pædagogiske udfordringer i forhold til børns kompetenceudvikling gennem leg og spil, anser jeg det for værende hensigtsmæssigt med en videre teoretisk refleksion i samspil med en empirisk bearbejdelse af børns udviklingsmuligheder og sociale deltagelse i leg og spil. En besvarelse af følgende spørgsmål trænger sig på:

- Hvordan kan et barns leg/spil bidrage til dets personlige og sociale udvikling?
- Hvilke kompetencer har barnet brug for – for at kunne være med i legens/spillets iscenesættelse?
- Hvordan indgår et barns leg/spil som en del af barnets læring og identitetsudvikling?
- Hvordan kan det enkelte barns deltagelse i et socialt lege- eller idrætsfællesskab beskrives?
- Hvad er centrale prædiktorer for et barns tilfredsstillende deltagelse i et lege- eller idrætsfællesskab?

Disse spørgsmål skal besvares i de efterfølgende afsnit – både ved hjælp af teoretiske betragtninger og under inddragelse af nogle cases fra en kvalitativ empirisk undersøgelse, som fokuserede på »Idræt, krop og bevægelse i børns hverdagsliv«. ¹ Spørgsmålene danner dermed grundlag for resten af artiklen. Den overordnede besvarelse og bearbejdelse fokuserer på leg i børns personlige og sociale udvikling, og især på dannelsen af deres lege- og spilkompetence.

3.1. Leg i børns personlige og sociale udvikling

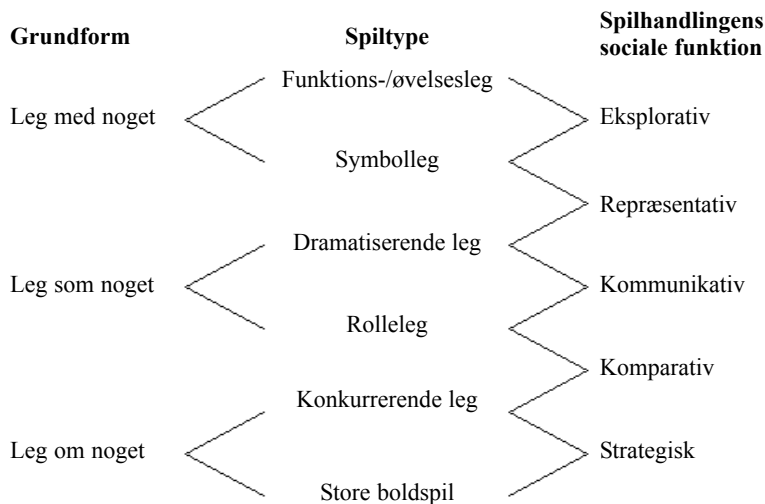
Den idrætspsykologiske forskning har generelt ikke beskæftiget sig (specielt) med leg/spil som fænomen. Med henblik på at forstå motivation til – og deltagelse i idrætten, har man intensivt fokuseret på Banduras teori om *self-efficacy* (Bandura, 1997), som på en overordnet måde beskriver de positive, selvbekræftende oplevelsers betydning for udviklingen af den situative selvtillid og for kompetenceforventningerne i idrætten (se fx McAuley, 1992, Stelter, 1999). Denne oplevelse af handlekompetence har også stor betydning for barnets vilje og interesse i at indgå i lege- og spilfællesskaber. Teorien om *self-efficacy* indfanger dog kun i begrænset omfang de centrale komponenter til udformning af en god og udfordrende lege- og spilsituation. Her er det i særlig grad deltagerens/barnets sociale kompetencer, som er med til at skabe de positive oplevelser.

Oplevelsen og udformningen af forskellige kompetencer gennem leg og spil har forskellige kvaliteter og udvides afhængig af barnets udviklingsniveau. I leg og spil udtrykker barnet sine evner til at relatere sig til sin omverden og går i dialog med den.

Den hollandske fysiolog og psykolog Buytendijk² (1959) adskiller tre fundamentale grundformer af leg/spil, som barnet gennemgår i løbet af sin udvikling. I den første fase leger barnet *med noget* (fx sine egne kropsdele, nogle genstande), i den anden fase leger barnet *som noget* (fx doktorleg, forælderroller), og på det sidste udviklingstrin taler man om *leg om noget* (konkurrence- og holdspil). Med udgangspunkt i Buytendijk, og under inddragelse af Piaget (1969) – og Scherler (1975), som har konkretiseret Piagets teorier på idræt, har Dietrich & Landau (1990) fremlagt en model, der placerer legens/spillets sociale funktion i barnets forskellige udviklingsfaser. Modellen ser således ud:

1 Projektet »Idræt, krop og bevægelse i børns hverdagsliv – læring og identitetsprocesser i det senmoderne samfund« støttes af Kulturministeriet (J.nr.: N2000 04-001). Projektet gennemføres i samarbejde med lektor Helle Rønholdt, Institut for Idræt, KU.

2 Buytendijk blev i 1919 udnævnt til professor i almen biologi ved Det Frie Universitet i Amsterdam. Siden 1946 har han været professor i almen psykologi ved Universitetet i Utrecht (se mere i Kolb, 1990, 89ff.)



Figur 1: Leg- og spil typer og deres sociale funktion i forskellige udviklingsfaser. (Kilde: Dietrich & Landau, 1990, s. 230)

I barnets første leveår har legen hovedsagelig en eksplorativ (undersøgende) funktion: Barnet opdager verden via sin legende dialog med bestemte omverdensbetingelser. Barnet leger med ting og indtager (og indlemmer) hovedsagelig sin omverden via bevægelse. Barnets adaptative interaktion med sin omverden er med til at skabe balance mellem de grundlæggende funktionsprocesser, assimilation og akkommodation (jf. Scherler, 1975, 30). Assimilation forstås som direkte tilpasning til situationen, en tilpasning, som ofte foregår via imitation. Akkommodation er en modifikation af assimilationsplanen i forhold til nye og ukendte situative betingelser og foregår fx via den opdagende leg. Gennem leg udvikler barnet en forståelse for grænser mellem sig selv og sin omverden. Den materielle erfaring af forskellige omverdensgenstande er med til at udvikle barnets evner til at forstå sin omverdens beskaffenhed og genstandenes anvendelighed i handlingskonteksten. Barnet opdager samtidig, at verden er socialt struktureret. Objekter har en bestemt socialt defineret betydning, fx som brugsgenstande, som personlige ejendele eller værdier. Scherler vurderer motoriske handlinger som afgørende for erkendelse og udvikling af intelligens, og motorikken er dermed med til at danne grundlag for den kognitive udvikling generelt. I denne fase er *funktions- og øvelseslege*, såvel som *symbol-lege* centrale i barnets dialog med sin omverden.

Legens sociale dimension bliver mere betydningsfuld i den næste af Bytendijks grundformer, i *leg som noget*. Barnet påtager sig nogle roller – enten imaginære eller som signifikante andre (dvs. personer med betydning for barnet). Legen giver lejlighed til at afprøve forskellige sociale handle-

mønstre. I det tidligste stadium leger barnet bare individuelt med forskellige roller, men når det drejer sig om rollelege efter nogle bestemte regler (fx gemmeleg), må barnet principielt være villig til at indtage rollen som enhver anden deltager i legen. Samtidig udvikler barnet en forståelse for og en bevidsthed om, at legens forskellige roller står i et forhold til hinanden (jf. Mead, 1975, 113). Gennem *drama- og rollelege* lærer barnet at relatere sig til andre i en given social kontekst. Barnet er opfordret til at anticipere de andres handlinger i legen og afstemme dem i forhold til sine egne handlingsintentioner. I de tidlige fantasilege var partneren fiktiv og dermed til at styre, men når det drejer sig om leg med regler og roller sammen med andre, skal barnet forholde sig til en bestemt social virkelighed, som ikke bare kan forandres efter eget ønske. *Kommunikation* med de øvrige deltagere bliver til en central forudsætning for gensidig forståelse. Her lærer barnet noget om empati og socialt samspil. Mead konkluderer sine overvejelser ved at sige: »Et menneske er en personlighed, fordi han/hun er del af et fællesskab ved at inddrage fællesskabets institution i sin egen handling.« (ibid., s. 121, oversat af R.S.).

Buytendijks sidste grundform, *leg om noget*, som bl.a. inkluderer den legende kappestrid (i spil som rundbold eller høvdingebold) og de store boldspil, indebærer en markant udvidelse af de sociale krav, der stilles til den enkelte deltager. De første rollespil bygger på et meget simpelt *plot* (fx vi gemmer os, du tæller til ti, og så skal du finde os). Holdspil som rundbold og – i endnu større grad – de store boldspil kræver, at alle deltagere forstår spillets regler og er i stand til at anvende dem i en given spillekontekst. Samtidig lever spillet af komplekse sociale aftaler og overenskomster. I boldspil taler man om taktik. Det er centralt for et succesfuldt spilleforløb, at man i fællesskab og som enkeltspiller har vist sig i stand til at udvikle en *strategi*. Spillets drama skal iscenesættes, og enhver spiller har sin part i dramaet. Den dynamiske balance mellem strategi, situationsadekvat fortolkning og improvisation over emnet er betydningsfuld. »Computerfodbold«, som man fx har kaldt det norske fodboldlandsholds spil under træner Drillo, fører hverken til stor spilleglæde eller længerevarende succes.

3.2. *Lege- og spilkompetence – tre niveauer*

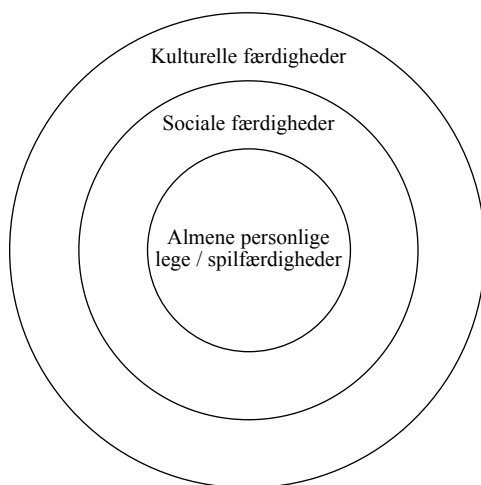
I en bevægelsesorienteret lege- eller spilsituation har barnet brug for tre særlige kompetencer for at kunne udtrykke og iværksætte sine egne intentioner og derved manifestere sit eget handlingspotentiale i afstemning med den konkrete lege/spillekontekst, og for at få indflydelse på udformningen af selve legens/spillets iscenesættelse.

Disse kompetencer bevæger sig på forskellige niveauer:

- Almene personlige lege- og spillfærdigheder, som viser sig i nogle grundlæggende psykologiske og psykomotoriske kompetencer, som barnet skal udvikle og anvende i en given kontekst.

- Sociale færdigheder, som viser sig i nogle kompetencer til at kunne indgå i og være del af et socialt praksisfællesskab.
- Kulturfærdigheder, som dækker de kompetencer, som ikke kun umiddelbart indgår i det konkrete praksisfællesskab, men som er en del af tilværelsen af den organisations- eller institutionskultur eller den sociale kontekst, som barnet befinder sig i. Kulturfærdigheder viser sig i kompetencen til at fortolke en social kontekst og handle som socialt væsen – enten med det formål at kunne tilpasse sig eller forandre de socio-kulturelle betingelser.

Grafisk kan disse tre kompetenceniveauer fremstilles som følger:



Figur 2: Niveauer i udvikling af lege-/spilkompetence

I det følgende skal de tre kompetenceniveauer fremlægges detaljeret:

Almene lege- og spilfærdigheder

Især den pædagogiske og delvis den psykologisk orienterede idrætsforskning har bearbejdet grundbetingelserne for og elementer af den almen lege- og spilfærdighed, som jeg her vil fortolke som personlige forudsætninger for at kunne deltage i en lege-/spilsituation.

Overordnet kan man konstatere, at barnet, som deltager i leg/spil, skal have en positiv emotionel grundindstilling til legen/spillet. Ifølge den handlingsteoretiske model om den subjektive situationsdefinition (Nitsch, 1986; Stelter, 1999) skal individet: 1. være *interesseret* i at lege/spille (dvs. have grundlæggende positiv personlig indstilling), 2. vurdere omverdenssituationen (selve spilsituationen) som *stimulerende* – og 3. vurdere opgaverne

i legen/spillet som *attraktive*. Det er individets positive valens (= den følelsesmæssige vurdering af sig selv, situationen og opgaven), som er forudsætning for individets involvering i leg/spil. Samtidig forudsætter individets deltagelse i leg og spil en evne til at kunne tackle følelsesmæssige nedture (»coping«-evner), især i situationer, hvor man taber eller »fiaskoen« truer.

Ud fra et pædagogisk perspektiv taler Kuhlmann (2000) om tre elementer, som er med til at beskrive individets grundholdning til at kunne indtræde i og fungere som deltager i leg og spil og i dennes iscenesættelse: At være med, at medvirke og at form skabe [mitgestalten].

Disse tre elementer, som dels karakteriserer en udviklingsproces, men samtidig er til stede i enhver lege-/spilsituation, skal i det følgende uddybes og suppleres med egne refleksioner:

- *At være med* forudsætter en grundlæggende åbenhed over for situationen. Det er vigtigt at være i stand til at rumme og bearbejde indre og ydre stimuli, som man sanser hos sig selv og i forhold til sin omverden. Samtidig forudsætter det *at være med* en grundlæggende tro på, at man kan mestre opgaven eller er i stand til at lære at mestre den. Tekniske færdigheder til selve opgaven er en naturlig basis for at kunne være med. Endvidere skal man være indstillet på – og have lyst til – at indgå i nogle relationer med de andre deltagere. At spontant kunne træde frem og møde det nye, det udfordrende og det ukendte, der ligger i situationen, må være en af deltagerens personlige forudsætninger. Den, der er med, *skaber basis for at være aktør i iscenesættelsen*. At være med er at skabe en grobund for udviklingen af sin identitet som *medspiller* og som mere eller mindre central deltager i legen/spillet.
- *At medvirke*: Man har ikke bare de nødvendige tekniske forudsætninger, og man er ikke bare positivt indstillet på at være med, man er også indstillet på *at medvirke*. Man har forstået det konkrete spils grundidé og er klar over sin rolle og mulige handlingsstrategier til at kunne omsætte denne idé til en konkret virkelighed i legen/spillet. Den, der medvirker, har forstået, hvad legen/spillet går ud på. At medvirke er at tage udgangspunkt i 'her og nu' og være med til at anvende et bredt handlingsrepertoire på en situationstilpasset måde. For spildeltageren drejer det sig om at udvikle sine sansemæssige søgestrategier i forhold til situationens kompleksitet, og samtidig være i stand til at skabe en integration mellem situationsfortolkning og egne handlingsplaner. Det er desuden vigtigt at afbalancere lysten til at eksperimentere og fortabe sig i legen/spillet med de konkrete muligheder, som ligger i situationen.
- *At form skabe* eller *iscenesætte*: Her drejer det sig om deltagerens evne til at form skabe legen/spillet. Man har forstået legens eller spillets grundidé og bliver med tiden en kompetent aktør, der er i stand til at præge spillets udformning. Deltageren er med til at iscenesætte sig selv og de andre deltagere og give legen/spillet en bestemt dramatisk figur. Dermed

bliver den enkelte deltager i stand til at *lege med legen/spillet*. Deltagerens (dvs. både medspillernes og modspillernes) gensidige formskabelse i legen/spillet er med til at frembringe en dramaturgi for situationen, hvor den enkelte fungerer både som aktør og instruktør/iscenesætter.

Sociale færdigheder – at kunne fungere som del i et lege- og spilfællesskab

I forrige afsnit blev der sat fokus på de personlige forudsætninger for at kunne indgå i leg eller spil. I det følgende vil jeg belyse barnets sociale færdigheder til at kunne fungere som en del af et lege- og spilfællesskab. På baggrund af observationer, som indgik i det tværnordiske forskningsprojekt BASUN, har Langsted & Sommer (upubliceret, se hos: Andersen & Kampmann, 1996, 87f., Ellegaard, 2000, 67ff. og Sommer, i tryk) fundet frem til fire typer af social adfærd i børns indbyrdes interaktion³:

- *Samværskompetent adfærd*: At artikulere og iscenesætte sig under hensyn til andre
- *Selvmarkeringsadfærd*: At markere sine egne intentioner, hvor individuel selvfremsstilling med begrænset hensyn til andre står i centrum
- *Konformitetsadfærd*: At tage hensyn til andre, men med begrænset selvartikulering og beskeden proaktiv selvscenesættelse
- *Social isoleringsadfærd*: At være ikke-integreret i børnegruppen. At befinde sig i periferien i forhold til det eksisterende praksis-, lege- eller spilfællesskab

Denne typologisering bygger på en belysning af samspelet mellem *barnets relation til sig selv* og *barnets relation til andre*. Det centrale i barnets relation til sig selv er dets (manglende) kompetence til at markere egne intentioner. Det afgørende for barnets relation til andre i den sociale kontekst er dets (manglende) kompetence til at være opmærksom over for de andres intentioner. På baggrund af disse overvejelser kommer Langsted og Sommer frem til følgende matriks (se figur 3):

	RELATION TIL ANDRE	
RELATION TIL SIG SELV	<i>Opmærksomhed over for andre børns intentioner</i>	<i>Manglende opmærksomhed over for andre børns intentioner</i>
<i>Markering af egne intentioner</i>	Samværskompetent adfærd (1)	Selvmarkeringsadfærd (2)
<i>Manglende markering af egne intentioner</i>	Konformitetsadfærd (3)	Social isolationsadfærd (4)

Figur 3: *Interaktionstypologisering i sociale samværssituationer*

(Kilde: Langsted & Sommer 1991 (upubliceret) – hentet fra Ellegaard, 2000, s. 68)

3 Nævnte forfatteres definition af de forskellige adfærdsformer udvides af egne begreber om iscenesættelse og praksisfællesskab

Typologiseringen kan, på baggrund af observationer og fortolkninger i vort eget forskningsprojekt, også bruges som matriks til en forståelse af interaktionssituationer i både leg/spil og idræt. Det forudsætter en stor social kompetence at kunne deltage aktivt i et lege-/spilfællesskab, og samtidig er en socialisering og en læreproces med leg og spil som medium med til at udvikle de nødvendige sociale kompetencer (se fx Krappmann, 1983). Som tidligere beskrevet forudsætter leg og spil, at barnet påtager sig nogle roller og/eller indgår i et hold (fx i boldspil). Som deltager er barnet udfordret til at finde sin plads, dvs. at afbalancere egne oplevelser og intentioner, samtidig med at barnet skal være i stand til at aflæse de andre deltagers handlemønstre og inddrage disse i sine egne. Dermed indgår barnet i en forhandling om sin identitet i et socialt praksisfællesskab (jf. Stelter, 2002b).

Ifølge min forståelse skal leg og spil opfattes som en proces af *situativ læring* (Lave & Wenger, 1992, Wenger, 1998), og dermed er udviklingen af *sociale færdigheder* kun i mindre grad et individuelt anliggende, men snarere et produkt af samspillet mellem deltagerne i et fungerende socialt fællesskab. I forhold til idræt, leg og boldspil klargør Stelter (1999):

»Situativ læring foregår delvis på basis af prærefleksive processer og delvis på basis af forhandlinger mellem deltagerne, hvor læring er produkt af en fælles proces, specielt inden for boldspil. Mange samspilssituationer er resultat af en social praksis, der er baseret på små samtaler, kropslige vaner og en langsom tilnærmelse mellem forskellige spillere. Taktik kan dermed forstås som en ko-kreation af betydning (co-creation of meaning) i forhold til forskellige spilsituationer. Underviseren eller træneren kan fremme denne form for læring ved at bede spillerne om at tale mere sammen om processen og om deres personlige og kropslige oplevelser af situationen.« (s. 123)

Hos Lave og Wenger opstår læring og udvikling af bl.a. sociale kompetencer i et *samspil* mellem person og situation, hvor personen på baggrund af en bestemt interesse og intention handler og derigennem udvikler en specifik mening/betydning i forhold til situationen. De personlige betydninger konfronteres med de andre deltagers betydninger i et lege-/spil- eller praksisfællesskab. I en forhandling om disse betydninger og meninger – Wenger (1998) taler om *negotiation of meaning* – henfører den konkrete praksis til udformning af et fællesskab (community). Udviklingen af et socialt fællesskab i og igennem fx leg/spil forudsætter – ifølge Wenger (1998, s. 73ff.) – tre ingredienser:

- *Gensidigt engagement* (mutual engagement), som eksisterer, fordi deltagerne er engageret i nogle handlinger, hvis mening de forhandler med hinanden. Gensidigt engagement bygger på, at deltagerne er i stand til at *supplere hinanden* samtidig med, at de har overlappende kompetencer

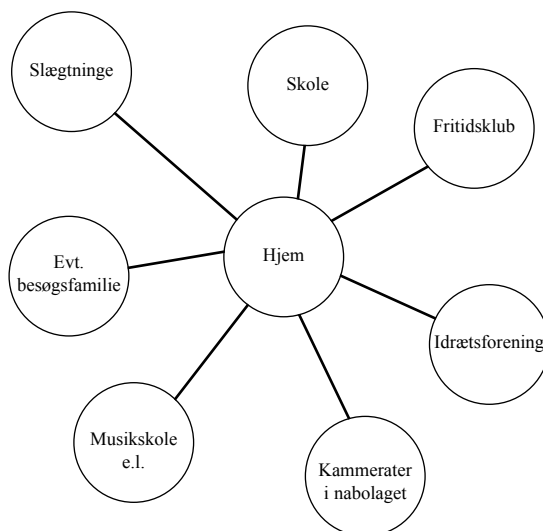
for dermed at være i stand til at være deltagere i samme praksisfællesskab.

- *En fælles virksomhed* (a joint enterprise) er med til at skabe sammenhold – byggende på en kollektiv forhandlingsproces, som alle deltagere i en eller anden form er inddraget i, og hvor enhver forsøger at overbevise de andre. Samtidig er alle medansvarlige for situationens udformning.
- *Et fælles repertoire* (a shared repertoire) indeholder rutiner, begreber, redskaber, handlestrategier, fortællinger, gestus, symboler, bestemte måder at gøre tingene på, handlinger og koncepter, som er en forudsætning for og et resultat af udvikling af et praksisfællesskab.

Disse tre ingredienser er med til at sikre opbygningen af sociale færdigheder og kompetencer, som ifølge den fremlagte teori ikke forstås som personlige egenskaber, men som resultat af sociale læreprocesser i et praksisfællesskab. Idet leg og spil danner en organisatorisk ramme for situativ læring i et praksisfællesskab, kan disse aktiviteter også være med til at udvikle sociale færdigheder og kompetencer.

Kulturfærdigheder

Udviklingen af kulturfærdigheder kan beskrives som en proces, hvori barnet lærer at tilegne sig en specifik kultur, som er gældende i en given institution eller setting. Barnet møder et udvalg af sociale og kulturspecifikke aftaler, som er relevante i den givne sociale kontekst, og som skal indøves og bearbejdes via socialt relevante interaktions- og handlemønstre, uden at barnet opgiver egne interesser. I nutidens livsverden skal barnet (og den voksne) lære at bevæge sig mellem forskellige socio-kulturelle rum, som hver især kræver deres specifikke personlige og sociale iscenesættelse. Disse rum er som øer, hvor individet skal lære at bevæge sig rundt – og flytte sig fra den ene til den anden, uden at miste »sig selv« undervejs. Børns livssituation kan illustreres på følgende vis (se figur 4):



Figur 4: Børns øer i hverdagen

De forskellige sociale rum kan defineres som specifikke former for social iscenesættelse. Hvis vi især fokuserer på leg, spil og idræt, er der tale om forskellige former for *idrætslig iscenesættelse*, som kan defineres og beskrives på følgende vis: 1) en specifik *interaktions- eller samværsform* med nogle bestemte personelle forudsætninger, som den valgte leg/idræt kræver, 2) et specifikt *organisationsmønster* – og 3) den påvirkes af kroppens, legens og idrættens *samfundsmæssige og socio-kulturelle betydning og image*.

Ifølge denne definition kan der markeres en forskel på leg/idræt i skolens idrættimer, i SFO'en, i fritidsklubben, i idrætsforeningen eller i nærmiljøet, og disse forskelle skal kunne aflæses, tolkes og iscenesættes af det enkelte barn. Den kulturspecifikke iscenesættelse er *udtryk for barnets kulturelle færdigheder og kompetencer*, som kun kan udvikles i samspil med de andre deltagere i det specifikke socio-kulturelle rum.

4. Case-eksempler

I det følgende vil jeg fremlægge to cases. Den i artiklen fremlagte teori skal nu danne grundlag for en fortolkning af dem. Casene skal tydeliggøre, hvilke situative omstændigheder og hvilke personspecifikke og sociale færdigheder der skal være til stede for at kunne tale om, at en leg hhv. et spil kan lykkes for deltagerne i det konkrete praksisfællesskab.

4.1. *Veninder fra en fritidsklub leger mavedans*

Denne case beskriver Mette (10 år), hendes storesøster Hanne (12 år) og deres tre veninder (10-11 år) i deres fælles fritidsklub. De fem piger har en fast aftale om at øve sig selvstændigt og uden opsyn i mavedans i klubbens idræts- og dansesal. Beskrivelsen er et udklip fra en længerevarende observation af Mette⁴:

Hanne, Mette, Josefine, Ditte og Sus går ned i dansesalen for at træne mavedans. De prøver at få anlægget til at fungere, men kan ikke finde ud af det. Mette, Ditte og jeg [observatøren] går ind på et kontor for at få hjælp af en voksen. Han kommer og viser, hvordan man gør. Pigerne har alle noget hjemmesyet mavedansertøj med pailletter med, og de går om bag tæppet på scenen for enden af salen og skifter. De har også nogle tørklæder, som de skal svinge med, mens de danser. Mens de klæder om, har de sat musikken i gang. Det er en melodi fra en Absolute Music cd, de bruger, og det lyder mest som noget

4 Observationen blev gennemført af stud.psyk Anja Hubbart, som hermed takkes for sit arbejde. Observationen indgår i det forskningsprojekt, nævnt i fodnote 1).

arabisk disko. De har alle små toppe på i forskellige farver og skorter i samme kulør. Mettes dragt er rød, Hannes er hvid, Josefines er lyserød. Sus har lånt Josefines storesøsters dragt, som er guldfarvet og lidt for stor til hende. Dittes dragt er sort med guldmønster. Først er de lidt generte og titter frem fra tæppet, men så siger de: »Nåh, der er jo kun én, der kigger på«, og så kommer de frem. Mette har ikke skiftet til toppen, men har beholdt sin sorte skjorte på. Så går de i gang med at øve. De går alle op i det med liv og sjæl og svinger med hofterne og vrider armene over hovedet og foran kroppen. De går ned på knæ og læner sig helt tilbage, så ryggen rører gulvet bag dem, mens det vrider armene foran sig. De har en bestemt serie eller rækkefølge, de gør det hele i, og de står på en bestemt måde, med Hanne i midten og de andre omkring hende i en firkant. Det er Hanne, der styrer det hele, og hun fortæller med myndig stemme, hvad de skal gøre og hvornår. Hun irttesætter dem, når de ikke gør det på den rigtige måde, og hun kommanderer med Josefine, som er genert og ikke vil ind i midten og danse, og hun (Josefine) griner, mens hun danser. Hanne siger, at hun ikke skal være pivet. Josefine fortæller, at Sabrina (en anden pige i klubben) også gerne vil være med, og Hanne siger, at DET kan bare ikke lade sig gøre, og det vil hun slet ikke være med til. Hvis Sabrina skal være med, så vil Hanne altså bare ikke være med. Hanne siger, at der ikke er plads i serien, som de har trænet på længe, og desuden har Sabrina aldrig været til træning. Mette virker en smule af-dæmpet, men danser energisk løs. Nu sætter Hanne pigerne til at danse en ad gangen, og så skal hun rette dem bagefter. Hun roser meget pædagogisk dem alle sammen og giver dem små råd om, hvordan de kan gøre det bedre. Josefine (som er lidt buttet) er ved at dø af grin, mens hun danser, og hun fniser rundt bagefter. Der er store spejle for enden af salen, som pigerne ihærdigt kigger i, mens de danser. De danser stykket igennem flere gange. Hanne siger skrap: »Der er IN-GEN, der aber efter mig. Alle har deres egen måde at gøre det på«. Mette vil gerne have sit tøj på, fordi pailletterne kradser hende på maven, og hun skifter.

De danser igen, og nu bliver Josefine sur og vil ikke være med længere – hun går op på scenen og begynder at skifte tøj. Pigerne kigger på hinanden og siger med høje stemmer (så de er sikre på, at Josefine kan høre det): »Nåh, så kan Sabrina jo godt være med«. Hanne siger: »Ja, det siger vi til hende bagefter«. Ditte siger: »Skal vi ikke løbe op og hente hende nu?«. Mette går med op for at hente Sabrina. Sus træner hofter, og Hanne er gået op bag tæppet og snakker med Josefine, som snøfter. Sabrina kommer sammen med Ditte og Mette. Da Sabrina ser, at Josefine græder, lægger hun en arm om hendes skuldre, trøster hende og de går uden for døren. Hanne siger, at nu kan det

være nok, træningen er slut, og de bliver nødt til at gå op til Nina [pædagog] og sige, at de dropper det hele, og nu skal de skifte tøj. Det gør pigerne så. Der er en trykket stemning i lokalet, og der bliver ikke sagt meget. Nu er Ditte også begyndt at græde. Hun siger, at det er fordi, hun føler, at det er hendes skyld, at der er problemer. Det hele skete, fordi hun daskede til Josefine med tørklædet for sjov, og så blev Josefine sur. Men det var altså fordi, at Josefine sang en drillesang om Ditte. Mette forholder sig meget passivt i situationen. Hun siger stort set ikke noget – det er Hanne, der er den, der snakker mest. Sabrina og Josefine kommer tilbage. Hanne siger: »Vi øver ikke mere nu, jeg tror bare, at vi snakker«. Josefine ved ikke rigtigt, om hun vil være med til at danse mavedans eller ej. Hanne insisterer på, at hun skal tage en beslutning, og Sabrina vil også gerne vide, om hun er med eller ej. Josefine må beslutte sig, og så kan hun ifølge Hanne ikke ombestemme sig bagefter. Pigerne prøver at finde ud af, hvad det egentlig var, der skete. Josefine når frem til, at hun nok godt vil være med alligevel. Mette siger ikke noget. Hun lytter bare og sidder og svinger med benene på scenekanten. Hanne siger, at det er Ditte og Mettes skyld, at de har problemer nu, fordi det var dem, der hentede Sabrina, som nu bliver ked af det, fordi hun ikke må være med, fordi Josefine alligevel gerne vil være med. Mette forsvarer sig med, at det var Ditte, der ville hente Sabrina, og Ditte siger, at hun troede, at Josefine mente det alvorligt, at hun ikke ville være med. Ditte melder sig så ud, fordi hun synes, at det er hendes skyld det hele. Sus og Hanne prøver at tale hende fra det. Så sige Hanne med høj stemme, at NU snakker hun med Nina, om at de dropper det hele. Hun er tydeligvis irriteret, og jeg tror, at hun vil fremtvinge en løsning ved at true med, at det hele bliver aflyst. Det er der jo ingen, der er interesseret i. Sabrina bliver sendt uden for døren, og der er hviskemøde. Ditte græder stadigvæk. De beslutter, at Ditte skal fortsætte, og Sabrina må ikke være med. Sabrina bliver kaldt ind, og Hanne siger: »Ok, det er ikke for at skuffe dig, men der er altså ikke plads til dig«. Sabrina accepterer, men ser lidt skuffet ud. Pigerne trøster hende med, at hun er deres reserve. Sabrina vil gerne se dem optræde, og de optræder for hende. Bagefter går de alle op i klubben igen.

Analyse af mavedans-scenen

Under inddragelse af den fremlagte definition af leg (se afsnit 1.2.) og ud fra forskernes forståelse af pigernes livsverden kan denne time i mavedans defineres som en form for leg: Aktiviteten er frivillig og selvvalgt. Der eksisterer nogle regler (som definerer tilladte bevægelsesmønstre, påklædning og samspil mellem deltagerne). Pigerne forsøger at iscenesætte et drama med et spændingsforløb, og situationen fører – i det mindste i starten af forløbet – til nogle euforiske oplevelser. Pigernes mavedans kan desuden

forstås som leg, idet de forsøger at bearbejde en del af deres sociale virkelighed, hvor relationen til drengene stadigvæk er uafklaret, men hvor pigerne forsøger at lege med – og udfordre – deres roller som »tiltrækkende kvinder«, bl.a. via påklædning og mavedansens erotiske bevægelser. Pigerne forsøger at iscenesætte deres kvindelige sider, og mavedansen er dermed med til at udforske deres kønsidentitet.

Under inddragelse af de tidligere præsenterede teoretiske overvejelser (se afsnit 3.2.) kan situationen analyseres på følgende vis⁵: Legen fungerer fint i starten, fordi alle piger har de *grundlæggende personlige færdigheder* i selve dansen, og de har lyst til *at være med*. Det volder tilsyneladende ingen problemer, at Hanne, som samtidig er lidt ældre end de andre, er den, der hovedsageligt *formskaber og iscenesætter* dansen. Pigerne er *aktivt medvirkende*: »De går op i det med liv og sjæl.« (citater fra rapporten)

Men der viser sig hurtigt nogle gnidninger: Josefine medvirker ikke i samme grad som de andre. Hun irettesættes især af Hanne, som bestemmer, hvad der er rigtigt og forkert. Det viser sig samtidig, at Josefine godt kan tænke sig at have en anden pige med (Sabrina, som er i et af klubbens andre lokaler). Situationen tilspidises, idet Hanne ikke er villig til at lade en sjette pige være med. Der er ikke plads i serien, mener hun, og det er Hanne, som får lov til at definere reglerne – også ift. hvem og hvor mange der må deltage. Hun viser tydelige tendenser til *selvmarkeringsadfærd*, men de andre deltagere accepterer hendes fremfærd. Konflikten skubbes i baggrunden, og dansen genoptages under Hannes ledelse.

Efter kort tid blusser konflikten op igen: Josefine som fortæller for den nye pige er sur og vil ikke være med længere. Hun forlader – bogstaveligt talt – scenen. Konflikten skærpes af de resterende deltagere: »Nåh, nu kan Sabrina godt være med«, en formulering, som har et stærkt *selvmarkerende* perspektiv, og som fører til, at konflikten skærpes yderligere. Pigerne giver samtidig udtryk for deres indsigt i det organisatoriske reglement, nemlig at der hører i alt fem personer til dansens iscenesættelse. Pigerne trussel overføres til handling: Ditte og Mette henter Sabrina. Nu overtages legen af et andet og nyt drama, og situationen udformer sig udelukkende omkring selve konflikten: Flere piger græder. Hanne er fortsat meget *selvmarkerende*. Lillesøsteren Mette viser derimod en tydelig *konformitetsadfærd*. Hun har tilsyneladende lært, at det er den mest hensigtsmæssige måde at tackle storesøsteren på. For en tid ser det ud til, at hverken dansen kan genoptages eller konflikten løses. Den første åbning viser sig fra Hanne, som opløder sin hårde linie ved at sige: »Vi over ikke mere nu, jeg tror bare, at vi snakker.« Ifølge Hannes forestilling skal konflikten løses ved at tvinge Josefine til at tage stilling til, om hun vil være med i dansen eller ej. Sabrina viser sig at være meget *samværskompetent*, idet hun gerne vil ken-

5 Begreber i italics refererer til teorien.

de Josefines beslutning og indrette sig efter den. Efter et »hviskemøde«, hvor Sabrina ekskluderes, beslutter pigerne, at Josefine er med igen, og – som en lille imødekommenhed – at Sabrina må fungere som reserve. Sabrina er ked af beslutningen, men retter sig efter den. Måske kan denne reaktion være et udtryk for en *konformitetsadfærd*, idet Sabrina aldrig har været en del af fællesskabet og dermed ikke føler, at hun har ret til at markere sig yderligere. Situationens afslutning er udtryk for pigernes meget begrænsede fleksibilitet i forhold til at ændre en af dansens organisatoriske hovedregler (»Der kan kun være fem med, ellers er det umuligt at have én i midten«). Denne manglende omstillingsevne i gruppen bygger stærkt på Hannes selvmarkerende adfærd, som i sidste ende har fået pigernes understøttelse. Det ubesvarede spørgsmål er: Hvor længe kan gruppen holde sammen som lege- og praksisfællesskab, når der er denne ubalance i deltagesmønstrene – dvs. Hanne som en meget *central deltager* og resten som ret perifer?

4.2. Christian til fodboldtræning

I den følgende case fremlægges en scene fra fodboldtræningen i en forening, som Christian (10 år) deltager i. Christian drømmer om at blive professionel fodboldspiller. I det følgende observationsudklip fokuseres især på Christian, men situationen beskrives så udførligt, at konteksten for Christians spillehandling bliver tydelige⁶:

Da Christian og jeg kommer frem til hallen ved 18.10-tiden, er holdet allerede i gang. I alt drejer det sig om 10 drenge. Christian er afgjort en af holdets mindste drenge. De andre er i gennemsnit mindst et hoved højere end Christian. Jeg spørger mig selv, om Christian mon kan hamle op med de andre og være en jævnbyrdig medspiller. Træneren er en relativt kraftig fyr omkring de 30. Han fortæller mig senere, at han til daglig arbejder som pædagog. Han virker meget engageret og kompetent, giver en masse tilbagemeldinger og styrer holdet tæt med sine løbende kommentarer og instruktioner. Holdet er i gang med en enkeltøvelse, hvor det drejer sig om individuel boldbehandling. Det drejer sig om at bruge fodsålen til at holde styr på bolden. Christian har ingen problemer med at udføre den.

Til den følgende øvelse beder træneren drengene om at gå sammen parvis. Christian henvender sig til en dreng tæt ved ham, idet han spørger ham, om de skal være sammen. Det virker ret ukompliceret, at Christian finder sin partner. Øvelsen går ud på at tømme bolden og aflevere den med den anden fod til partneren, som står ved den anden

6 Observationen blev gennemført af artiklens forfatter og indgår ligeledes i ovennævnte forskningsprojekt.

breddeside. Træneren giver beskeder – både til de enkelte par ved at gå fra par til par – og ved at tale til hele gruppen med mere generelle forslag og informationer. Afslutningsvis spørger han til den taktiske anvendelse af denne spilleform i det store spil. Her inddrager han drengene i refleksionerne. Christian har sin hånd oppe med det samme og kommer med et svarforslag.

Den følgende øvelse foregår igen parvis. Her drejer det sig om den direkte aflevering fra partner til partner via indersidespark. Christian arbejder meget koncentreret. Han holder af og til sine arme op ved siden af hovedet for at holde en bedre balance. Af og til virker han næsten lidt anspændt, og nogle gange udtrykker han i sin mimik en utilfredshed, når bolden ikke når medspilleren på en præcis måde. Træneren siger i en fælles besked: »Vær nu lidt mere engageret og inddrag hele kroppen. Det er hele kroppen, som skal være med. Hold bolden tæt ved støttebenet. Det er på den måde, I holder styr på en præcis aflevering.«

Næste øvelse: Indersideflugtning. Den ene partner kaster bolden halvhøjt til medspilleren, som forsøger at spille bolden tilbage til partneren med et indersidespark. Denne øvelse kører ligeledes i nogle minutter.

Kl. er 18.35: Træneren demonstrerer med en dreng fra holdet, hvad han forstår ved bandespil. Christian efterlyser en uddybende forklaring, som træneren er meget villig til at give. Hos mig vokser den overbevisning, at Christian er godt integreret i gruppen, som han har været del af siden februar 1999. Nu deler træneren gruppen i to hold ved at give fem spillere en orange overtrækstrøje. De to hold spiller mod hinanden, og begge hold har to bandespillere på ydersiden af banen, som ikke har lov til at score. Drengene har svært ved at integrere alle informationer, men træneren giver dem løbende feedback over, hvornår bandespillet lykkes, og hvordan det kan forbedres. Efter et par minutter skiftes bandespilleren ud, og en ny spiller kommer ud på denne position.

Christian har en fin boldbehandling. Han er god til at tæmme bolden og til at lave finter før aflevering. Samtidig er han i stand til at spille sig fri og tilbyde sig som spilleklar. Christian er en meget konstruktiv spiller med et godt overblik. Han afleverer ofte til en medspiller, der er bedre placeret på banen. Han er desuden socialt støttende, idet han ofte og spontant siger om medspillernes gode præstationer: »Godt spillet!«. Men han har en lille ulempe: Hans størrelse gør ham nogle gange sårbar i nærkampene, hvor de større spillere med stor sandsynlighed kan vinde bolden.

Kl. er 18.50: Kort drikkepause. Jeg præsenterer mig selv for træneren, som fortæller mig lidt om sin ambition for og indstilling til holdet. Han prøver at fokusere på rytmen og taktisk forståelse. Han er over-

bevidst om, at denne tilgang gør, at drengene ikke falder fra om nogle år.

Efter pausen: Skudtræning. Christian har – i forhold til sin kropsvægt og størrelse – et rigtig hårdt og velplaceret skud. Øvelsen foregår således: Christian afleverer til bandespilleren, som dribler mod hjørnet og derfra spiller tilbage til Christian, som skyder direkte på målet. Derefter stiller Christian sig bagest i køen og venter, til det er hans tur igen, enten som bandespiller eller målskytte. Bagefter, kl. er 19.05, en variation af foregående øvelse: Nu skal bandespilleren lave en finte, hvor vægten lægges på venstre ben efter tæmning, men hvor spilleren alligevel løber til højre. Denne øvelse er lidt vanskelig for de fleste. Der opstår uro blandt drengene. Koncentrationen ser ud til at være brugt op, og drengene begynder at klatre op ad ribberne.

Kl. 19.08: Spil 3 mod 3 med to udskiftningsspillere og fast målmand. Christian er meget bevægelig, tilbyder sig som spilbar og afleverer konstruktivt.

Analyse af fodbold-casen

Med udgangspunkt i den tidligere fremlagte teori om lege- og spilkompetencens tre niveauer (afsnit 3.2.), vil jeg i den følgende analyse især fokusere på og klarlægge Christians gode evner og kompetencer til at kunne indgå i fodboldgruppens praksisfællesskab. På basis af mine øvrige observationer af Christian (jf. observationsrapporten fra projektet) ved jeg, at han har et godt »øje« og en fin forståelse for de forskellige kulturelle kontekster og øer hhv. former for iscenesættelse, som han i løbet af dagen befinder sig i. Denne forståelse kommer til udtryk i Christians handlemønstre, som er afstemt til de forskellige kulturelle kontekster, som han befinder sig i:

1. I skolens idrætsundervisning drejer det sig for Christian om at være med til at skabe et godt læringsrum for alle – til trods for klassens heterogenitet i forhold til børnenes idrætslige evner. 2. I fritidsklubben er Christian med til at skabe en hyggelig atmosfære uden at have store ambitioner om personlige præstationer i fritidsklubbens boldspilsituationer, som han ved foregår på andre præmisser end i idrætsforeningen. 3. I ovennævnte casesituation opfører Christian sig markant anderledes og viser en klar forståelse for – og tilpasningsevne til – de givne kulturelle betingelser, som kendetegner et konkurrenceorienteret idrætsmiljø. I fodboldklubben drejer det sig nemlig om at præstere og træne målrettet og disciplinært. Christian er i stand til at iscenesætte sig selv ifølge klubbens konkurrenceorienterede krav og viser dermed en klar forståelse for det specifikke i denne kultur. De særlige krav, som stilles i en forening, både til træning og i konkurrencer, er relevante for Christian og hans livsperspektiv, idet han drømmer om at blive en god – helst professionel – fodboldspiller.

Overordnet kan man sige: Christians skiftende handlemønstre på de for-

skellige »øer« i løbet af dagen er udtryk for hans gode og veludbyggede *kulturelle kompetencer*.

Også med henblik på de *almene personlige spilfærdigheder* viser Christian sig som en kompetent deltager i fodboldtræningens praksisfællesskab: Han har en god individuel boldbehandling (tæmme bolden, lave finter, aflevere præcist til medspilleren, hårde skud på målet). Han er i stand til at koncentrere sig i de konkrete spilsituationer. Han har et godt overblik og er i stand til at tilbyde sig som spilbar i forhold til sine medspillere. Dermed viser Christian, at han ikke kun er i stand til at *være med* i fællesskabet, men han formår samtidig at *formskabe* spillet og iscenesætte sig selv og andre i spillets forskellige situationer. Observationerne fra denne trænings-sammenhæng tyder på, at Christian generelt vil kunne være med til at form skabe spillets dramaturgi i forskellige konkurrencesituationer mod et modstanderhold, dvs. at han vil være i stand til at overføre sine evner til handling fra træningskonteksten til en kampdag.

Ud over at have denne almene personlige spilkompetence fremstår Christian desuden som særlig *samværskompetent*: 1. Han går aktivt ind for at finde en passende partner til par-boldøvelser. 2. Når træneren inddrager drengene i sine taktiske refleksioner (som må vurderes meget positivt), har Christian hånden oppe og kommer med svarforslag. 3. Når træneren demonstrerer et bestemt taktisk oplæg (fx bandespil), er Christian meget interesseret i at forstå situationen til bunds og efterlyser en uddybende forklaring. 4. Også Christians evne til at gøre sig spilbar og at aflevere konstruktivt til andre medspillere, der er bedre placeret på banen end han selv, er udtryk for hans *samværskompetente adfærd*. Dermed er mange af de observerede spilhandlinger udtryk for Christians store *sociale færdigheder og kompetencer*, som er mindst lige så centrale for hans evne til at medvirke og form skabe de forskellige spilsituationer. Trænerens evne til at inddrage spillerne i sine overvejelser er samtidig med til at skabe den gode sociale atmosfære og gensidige forståelse for situationens krav, som er nødvendig for at udvikle et velfungerende samarbejde i fodboldspillet.

5. Resumé

Denne artikel påviser, at leg/spil er mere end bare »verdens dejligste tidsfordriv«. Leg/spil er en social og kulturel udtryksform og kan dermed tilskrives nogle klare betydninger med henblik på et barns udvikling af både de personlige psykologiske kompetencer og de sociale og kulturelle kompetencer.

1. På det *personlige plan* er en god almen lege-/spilkompetence i forskellige kontekster med til at styrke barnets oplevelse af handlekompetence og dermed dets situative – og muligvis også generelle – selvopfattelse.

2. På det *socialle plan* er det vigtigt, at barnet udvikler en parathed og en evne til at kunne indgå i et praksisfællesskab. Både den fremlagte teori og de empiriske analyser viser, at det ikke er nok at kunne være med, dvs. at have basale forståelsesmæssige og tekniske færdigheder. Det er lige så vigtigt at kunne *medvirke* og indgå produktivt i praksisfællesskabet – at være med til at *formskabe* legen/spillet og konstruktivt iscenesætte sig selv og medspillerne i konteksten.
3. På det *kulturelle plan* er det vigtigt, at barnet udvikler en forståelse for forskellige sociale kontekster med deres specifikke kulturelle krav i forhold til deltagelsen. Denne *kulturelle kompetence* er en af vor tids store udfordringer, idet vor sociale omverden er kendetegnet af en stor kulturel diversificering og mangfoldighed. Social identitet udvikles derfor bedst, hvis barnet er i stand til at tolke de specifikke kulturelle parametre og overføre dem til sin egen virkelighed – enten ved at handle situationstilpasset eller ved at udfordre visse kulturelle betingelser med et ønske om forandring.

Leg og spil er i denne sammenhæng – især for børn – en central øvelsesbane for socialisering og identitetsudvikling.

LITTERATUR

- ANDERSEN, P.Ø. & KAMPMANN, J. (1996): *Børns legekultur*. København: Munksgaard.
- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BATESON, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- BERGEN, D. (ed.) (1988): *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- BREUER, J. (2002): *Kindliche Lebens- und Bewegungswelten in dicht besiedelten Wohnkviertieren*. Hamburg: Czwalina.
- BUYTENDIJK, F. (1959). Das Spielerische und der Spieler. IN: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hg.): *Das Spiel*. Frankfurt.
- BØJE, C. (2002): Idrættens kvaliteter. *KVAN – Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen* 22 (62), 5-16.
- DIETRICH, K. (1977): Interaktionsanalyse der Sportspiele. IN: K. Dietrich & G. Landau (Hg.): *Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil II* (S. 140-158). Schorndorf: Hofmann.
- DIETRICH, K. & LANDAU, G. (1990): *Sportpädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- EIBERG HANSEN, S. & SIGGAARD, P. (2000): *Boldbasis – en praktisk håndbog*. Højbjerg: Hovedland / Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- ELLEGAARD, T. (2000): *En institution – forskellig barndom. Sociale forskelle i børnehveliv*. København: Gyldendal Uddannelse.
- HAGEDORN, G. (1987): *Spielen. Praxis und Theorie*. Reinbek: Rowohlt.
- HUIZINGA, J. (1993): *Homo ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal (original fra 1938).
- KOLB, M. (1990): *Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel*. Sankt Augustin: Academia Verlag Richartz.

- KRAPPMANN, L. (1983): Spiel als Medium der Sozialisation. IN: R. Kurzrock: *Das Spiel. Forschung und Information*, 34 (Schriftenreihe der Rias-Funkuniversität) (s. 73-84). Berlin: Colloquium Verlag.
- KUHLMANN, D. (2000): Mitspielen können. Mitmachen, mitwirken, Mitgestalten. *Sportpädagogik*, 24, 3, 2-8.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCAULEY, E. (1992): Self-referent thought in sport and physical activity. IN: T.S. Horn: *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- MEAD, G.H. (1975): Spiele & Spielen als Beiträge zur Genese des Ich. IN: H. Scheuerl (Hg.): *Theorie des Spiels*. (S. 112-130). Weinheim: Beltz.
- MOURITSEN, F. (1977): Fortællerrolle i børns fortællinger. *BUKS*, nr. 9, Aarhus.
- NITSCH, J.R. (1986): Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. IN: H. Gabler, R. Singer & J.R. Nitsch: *Einführung in die Sportpsychologie, Teil 1: Grundthemen* (S. 188-270). Schorndorf: Hofmann.
- OEVERMANN, H.W. (1972): *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PIAGET, J. (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- RØNHOLT, H. & PEITERSEN, B. (2000): Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik. København: Hovedland / Institut for Idræt, KU.
- SCHERLER, K. (1975): *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- SCHEUERL, H. (1968): *Das Spiel. Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. (Org. 1954). Weinheim: Beltz.
- SCHOUBOE, I. (1993): Den onde leg. En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk psykologi* 45, 2, 97-119.
- SOMMER, D. (i tryk): Børns samværsmønstre. IN: D. Sommer: *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Forlaget System (udkommer i marts 2003).
- SPORTPÆDAGOGIK, 21, 2 (1997): Tema Heft: Sociales Lernen.
- SPORTPÆDAGOGIK, 24, 3 (2000): Tema Heft: Mitspielen können: Mitmachen, mitwirken, mitgestalten.
- STELTER, R. (1999): *Med kroppen i centrum – idrætspsykologi i teori og praksis*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- STELTER, R. (2002a): *Kropskompetence – beskrivelse og placering af begrebet som del af det Nationale Kompetenceregnskab*. København: Undervisningsministeriet. Det Nationale Kompetenceregnskab. Se: www.uvm.dk/nkr/helbred2.htm
- STELTER, R. (2002b): Bevægelsens betydning i børns identitetsudvikling – teoretiske refleksioner og analyse af en case. *Nordisk psykologi* 54, 2, 129-144.
- STELTER, R. (2002c): The Danish children and youth institution as a setting for learning and identity processes. IN: K. Dietrich (ed.): *Socialisation and the social changes in movement culture and sport* (pp. 98-119). Copenhagen: Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen.
- SUTTON-SMITH, B. (1978): *Die Dialektik des Spiels*. Schorndorf: Hofmann.
- SUTTON-SMITH, B. (ed.). (1979): *Play and learning*. New York: Gardner Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1986): The idealization of play: The relationship between play and sport. IN: C.R. Rees & A.W. Miracle: *Sport and social theory* (pp. 85-102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- WENGER, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.