

Kan man blive for stor til at lege?

En undersøgelse af elevers deltagelse
i leg i idrætsundervisningen

Bachelorprojekt



Lærerruddannelsen
UC SYD, Esbjerg

Cecilie Stensgaard Lønne Bilstoft - LE3041181
Daniella Samsing - LE3041407

Vejleder: Tine Hedegaard Bruun (THBR)

Afleveringsdato: 26/5/26

Anslag: 83.588

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
<i>Problemformulering</i>	<i>1</i>
Idrætsfaget og leg i et styringsperspektiv	2
<i>De nye mål og fagplaner for idræt</i>	<i>2</i>
<i>Leg i Fælles Mål.....</i>	<i>2</i>
Begrebsafklaring	3
<i>Oplever</i>	<i>3</i>
<i>Deltager.....</i>	<i>4</i>
<i>Leg.....</i>	<i>4</i>
STATE OF THE ART	4
<i>Legens betydning for læring og deltagelse i idræt.....</i>	<i>4</i>
<i>Bevægelsesglæde og idrætsglæde</i>	<i>5</i>
<i>Deltagelse i udskolingen.....</i>	<i>6</i>
<i>Elevers erfaringer med idrætsundervisning</i>	<i>6</i>
Hypoteser	7
Etiske overvejelser.....	8
Metode	8
<i>Observation</i>	<i>9</i>
<i>Børneinterview</i>	<i>10</i>
<i>Kvalitativt interview med idrætslærer</i>	<i>12</i>
Teoriafklaring	13
<i>Leg i idrætsfaget.....</i>	<i>13</i>
<i>Selvbestemmelsesteorien</i>	<i>14</i>
<i>Identitetsudvikling.....</i>	<i>14</i>
Fysisk og mental udvikling.....	15
Hvordan påvirker leg hjernen?	16
Analyse	17

<i>Elevernes forståelse af leg.....</i>	<i>17</i>
<i>Når motivation styrer deltagelse</i>	<i>20</i>
6. årgang.....	20
8. årgang.....	24
<i>Fravær</i>	<i>27</i>
<i>Modenhed og modstand.....</i>	<i>28</i>
Diskussion	32
Sammenfatning.....	34
Perspektivering	36
Referenceliste	37
Bilag.....	40
<i>Bilag 1: Eksempel på observationslog.....</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 2: Undervisningsplan "fokus på leg"</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 3: Undervisningsplan "almen".....</i>	<i>42</i>
<i>Bilag 4: Interview skema - forståelse af leg</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 5: Interview skema - deltagelse og motivation</i>	<i>45</i>
<i>Bilag 6: Ekstern uddrag</i>	<i>49</i>
<i>Bilag 7: Interviewguide til eleverne.....</i>	<i>49</i>
<i>Bilag 8: Interviewguide til idrætslærer C.....</i>	<i>50</i>
<i>Bilag 9: Uddrag af interview med idrætslærer C.....</i>	<i>51</i>
<i>Bilag 10: Observationer af 6 årgang.....</i>	<i>52</i>
<i>Bilag 11: Observationer af 8. årgang.....</i>	<i>53</i>
<i>Bilag 12: Observation af fravær</i>	<i>55</i>

Indledning

Idrætsfaget spiller en central rolle i folkeskolen, hvor eleverne gennem bevægelse får mulighed for at udvikle både kropslige og sociale kompetencer. Ifølge Fælles Mål (2019) har faget ikke kun til formål at styrke elevernes fysiske færdigheder, men også at fremme bevægelsesglæden, motivation og deltagelse i fællesskaber. Forskning peger ligeledes på, at leg har en væsentlig betydning for børn og unges udvikling, idet leg både understøtter læring, sociale relationer og trivsel (Ibsen, 2016).

På den baggrund fremstår det paradoksalt, at leg i stigende grad træder i baggrunden i takt med elevernes alder. I Fælles Mål (2019) fylder leg meget i indskolingen og på mellemtrinnet, mens det i udskolingen ikke længere fremgår eksplicit i målene. Her bliver undervisningen i højere grad præget af strukturerede aktiviteter, præstation og tekniske færdigheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Denne udvikling rejser en central problemstilling: Hvorfor får leg en mindre fremtrædende plads i idrætsundervisningen i udskolingen?

Overgangen fra mellemtrin til udskoling er samtidig kendetegnet ved store fysiske, mentale og sociale forandringer, som kan have betydning for elevernes deltagelse i idrætsfaget (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 6-14). Øget selvbevidsthed, identitetsdannelse og sociale relationer kan påvirke elevernes villighed til at deltage i aktiviteter, der kan opleves som sårbare eller udstillende (SamfundsFag.dk, u.å.). Denne spænding mellem legens dokumenterede betydning og variationen i elevernes faktiske deltagelse har vakt vores interesse. Gennem egne erfaringer fra praktik og undervisning har vi observeret, hvordan nogle elever deltager aktivt og engageret i legende aktiviteter, mens andre trækker sig eller oplever dem som mindre relevante, særligt i de ældre klasser.

På den baggrund finder vi det relevant at undersøge følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan oplever og deltager elever sig i leg i idrætsundervisningen på henholdsvis mellemtrinnet og i udskolingen, og hvordan kan eventuelle forskelle forstås i relation til deres fysiske og mentale udvikling i ungdomsårene?

Idrætsfaget og leg i et styringsperspektiv

Fælles Mål er de nationale bindende læringsmål for folkeskolens fag og angiver, hvad eleverne skal lære. Målene er udarbejdet og bestemt af Børne- og Undervisningsministeriet og de fungerer som ramme for undervisningen. De består af fagformål, kompetencemål samt færdigheds- og vidensmål, der understøtter progression (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Formålet med idræt er, at eleverne udvikler kropslige, sociale og personlige kompetencer samt lyst til bevægelse og forståelse for sundhed og idrætskultur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Faget er obligatorisk fra 1.-9. klasse og bygger på tre kompetenceområder: *alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer og krop, træning og trivsel*. Inden for områderne opstilles mål, som sikrer progression i elevernes læring (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.).

De nye mål og fagplaner for idræt

Folkeskolens fag er i disse år under fornyelse gennem fagfornyelsesarbejdet, hvor der udvikles nye fagplaner, også for idræt. Formålet er at gøre målene mere overskuelige og give lærerne større pædagogisk frihed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

I et foreløbigt udkast til idrætsfaget organiseres indholdet i seks centrale områder, herunder *1. leg og motorik/leg og kropsbevidsthed, 2. kropslig øvelse og mestring, 3. samarbejde og fællesskab, 4. kreativitet, fortælling og udtryk, 5. kamp og præstation og 6. sundhed, fysisk træning og kropskultur*. Disse skal tilsammen styrke elevernes motoriske udvikling, bevægelsesglæde og evne til at indgå i fællesskaber, samtidig med at der skabes plads til eksperimenterende og kropslig udfoldelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

En central ændring er færre og mere overordnede mål, hvilket skal give større fleksibilitet i undervisningen og bedre mulighed for lokale tilpasninger. De nye fagplaner er stadig under udvikling og forventes implementeret gradvist i de kommende år (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Leg i Fælles Mål

Leg spiller en central rolle i idrætsfaget, særligt i indskolingen og på mellemtrinnet. I Fælles Mål fremgår det eksempelvis, at elever efter 2. klasse skal kunne deltage aktivt i basale, alsidige

bevægelser i leg. Samtidig fremhæves det, at eleverne i disse klassetrin skal kunne samarbejde om idrætslige aktiviteter og lege (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Det er dog karakteristisk, at begrebet leg kun optræder i målbeskrivelserne for 1.-6. klasse, mens det forsvinder i udskolingen, hvor fokus i stedet flyttes mod mere strukturerede idrætsaktiviteter, tekniske færdigheder og refleksion over idrætskultur, træning og sundhed.

I de nye fagplaner for idræt ses en fortsat anerkendelse af legens betydning, særligt i de første trinforløb. I råudkastet til den nye fagplan for idræt indgår eksempelvis indholdsområdet *leg og motorik*, som gælder for 1.-3. klasse, og *leg og kropsbevidsthed* som gælder for 4.-6. klasse. Her beskrives undervisningen som en legende og undersøgende tilgang, hvor eleverne gennem forskellige legeformer, såsom fangelege, fantasilege og samarbejdslege, udvikler deres motorik og kropsbevidsthed. Samtidig fremhæves det, at eleverne skal have mulighed for at eksperimentere med bevægelse, samarbejde og være medskabere af legene. Ligesom i de nuværende Fælles Mål vil leg, i de nye fagplaner, også kun være knyttet til indskoling og mellemtrin. I udskolingen erstattes leg af indholdsområder som præstation, træning, samarbejde og refleksion over kropskultur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Begrebsafklaring

Oplever

I dette projekt forstås begrebet *oplever* som elevernes subjektive erfaringer og følelser i forbindelse med deltagelse i legende aktiviteter. Oplevelse handler om, hvordan eleverne forstår, mærker og reagerer på aktiviteten, både fysisk, socialt og emotionelt. Begrebet tager udgangspunkt i en fænomenologisk forståelse (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-44), hvor fokus er på den enkeltes perspektiv, frem for at måle objektive præstationer. Oplevelse knyttes desuden til motivation, idet positive oplevelser ofte fremmer lysten til deltagelse og læring (Schleicher, 2023, s. 187-193). I analysen vil vi derfor se på både elevernes adfærd og deres egne beskrivelser af, hvordan de oplever legen.

Deltager

Begrebet *deltager* refererer til selve handlingen at være fysisk og aktivt til stede i en aktivitet. I dette projekt refererer begrebet til, at eleverne følger instruktioner og regler, bevæger sig efter aktiviteten og indgår i fællesskabet i idrætsundervisningen. Deltagelse er derfor ikke at stå på banen og danse, hvis ikke det er opgaven. Det handler om at eleverne deltager inden for de regler og rammer, som aktiviteten tillader.

Leg

Leg er et bredt begreb, som ikke har samme betydning for alle der anvender det. I dette projekt arbejdes der derfor med en afgrænset forståelse af leg. Her forstås leg som organiserede, kropslige aktiviteter med faste rammer og regler, hvor eleverne deltager i et fællesskab gennem bevægelse. De anvendte aktiviteter kan primært karakteriseres som regellege, eller konkurrencelege (Playful Learning, u.å) hvor der er en tydelig struktur, men samtidig mulighed for variation og tilpasning. Der skelnes mellem traditionelle idrætsdiscipliner som fodbold og basketball og leg som fænomen. Disse idrætsgrene er ikke i sig selv leg, men kan få en legende karakter, hvis de tilrettelægges med fokus på eksempelvis variation i regler, social interaktion og øget fokus på deltagelse frem for resultat. I denne sammenhæng forstås leg hovedsageligt som en rammesat aktivitet, hvor legens kvaliteter anvendes med henblik på at fremme motivation og deltagelse i idrætsundervisningen. Dette udelukker dog ikke, at der i undervisningssituationerne kan opstå elementer af fri og spontan leg, hvis undervisningen tillader det.

I forlængelse heraf forstås den *legende tilgang* som en didaktisk måde at tilrettelægge undervisningen på, hvor elementer fra leg anvendes som middel til at skabe motiverende og meningsfulde læringssituationer med fokus på deltagelse, samarbejde og udvikling.

STATE OF THE ART

Legens betydning for læring og deltagelse i idræt

Forskning peger på, at leg spiller en central rolle for både sociale relationer, læring og deltagelse i fællesskaber. Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver eksempelvis, at "*leg er lærerig i sig selv og*

kan danne ramme om voksenstyret læring" (EVA, 2017, s. 8-9). Dette understreger, at leg ikke blot har en værdi i sig selv, men også fungerer som en central tilgang til læring. Samtidig peger forskning på, at leg og læring ikke bør forstås som modsætninger, men som gensidigt forbundne processer, hvor børn gennem leg udvikler forskellige kompetencer (Lindhard, 2015). I forlængelse heraf, er der i de senere år kommet øget forskningsmæssigt fokus på betydningen af bevægelse, leg og idræt for børn og unges udvikling. Dette fremgår blandt andet af forskningsprogrammet *Bevægelse, leg og idræt* (Ibsen, 2016), som havde til formål at øge viden om, hvordan leg og idrætsaktiviteter kan udvikles, samt hvilken betydning de har for deltagelse og sociale relationer. Ligeledes viser forskningen, at leg kan antage mange former og påvirkes af både fysiske rammer, sociale kontekster og kulturelle forandringer, hvilket gør den til et komplekst og dynamisk fænomen (Ibsen, 2016).

Bevægelsesglæde og idrætsglæde

Forskning inden for idrætsundervisning peger på, at elevers motivation for faget generelt falder med alderen, hvilket er dokumenteret i både Danmark og Norge. Samtidig viser studier, at undervisningen i høj grad tilgodeser de elever, der i forvejen har idrætslige kompetencer og erfaringer fra fritidsaktiviteter, mens en mindre gruppe elever oplever lav trivsel, manglende mestring og reduceret deltagelse (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Forskningen peger på, at en differentieret tilgang til idrætsundervisningen kan have en positiv indvirkning på elevers motivation og deltagelse. Studier fra Norge viser, at elevdeltagelsen øges, når undervisningen tilrettelægges med mulighed for valg mellem forskellige tilgange, herunder fokus på enten bevægelsesglæde eller idrætsglæde. Effekten ses særligt blandt de elever, der tidligere har været mindre aktive. Ifølge Steffen Tangen er idrætsglæde forbundet med en traditionel idrætsforståelse, hvor præstation, tekniske færdigheder og konkurrence er centrale elementer. Bevægelsesglæde repræsenterer derimod en mere åben og legende tilgang, hvor elevernes kropslige erfaringer, lyst og umiddelbare engagement tillægges særlig betydning (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Samlet set peger forskningen på, at undervisning med fokus på bevægelsesglæde, herunder variation, leg, deltagelsesmuligheder og trygge læringsmiljøer, kan styrke elevers trivsel og lyst til at deltage. Samtidig fremhæves det, at et reduceret fokus på præstation og konkurrence, kombineret

med øget elevmedbestemmelse, kan understøtte udviklingen af elevers indre motivation (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Deltagelse i udskolingen

I forskningsprojektet *Status på idrætsfaget* (SPIF-22), er 433 idrætslærere blevet spurgt om elevernes fravær i idrætsundervisningen. Med fravær menes både "lovligt fravær", eksempelvis i form af en besked fra forældre eller læge, og "ulovligt fravær", såsom glemt idrætstøj. Resultaterne viser, at der generelt forekommer fravær, og at dette stiger i takt med elevernes alder. I gennemsnit vurderer lærerne, at omkring 9 % af eleverne er fraværende i idrætstimerne. Særligt i udskolingen ses en større andel af elever, der ikke deltager aktivt i undervisningen sammenlignet med mellemtrinnet. Ser man på udviklingen fra SPIF-18 til SPIF-22, fremgår det, at andelen af lærere, der vurderer, at fraværet i idrætsundervisningen ligger mellem 11-20%, er steget. I 2018 angav 14 % af lærerne dette, mens tallet i 2022 er steget til 24 %. Denne udvikling peger på, at fravær og dermed elevers deltagelse i idrætsfaget ikke er statisk, men ændrer sig over tid gennem skoleforløbet (Guldager et al., 2023, s. 64-67).

Elevers erfaringer med idrætsundervisning

Tysk forskning peger på, at idrætsundervisning ikke entydigt opleves som et positivt og motiverende rum for alle elever. Tværtimod viser studier, at elever kan erfare forskellige former for psykosocial utryghed, såsom angst, skam, social eksklusion og oplevelser af utilstrækkelighed (Hunger et al., 2022, s. 193-194). Dette understøttes i forskningen, hvor det fremhæves, at: "*Viele erleben im Sportunterricht regelmäßige Situationen der Angst, sozialen Ausgrenzung, Scham, Hilflosigkeit, Überforderung etc.*" (Hunger et al., 2022, s. 193-194). Disse erfaringer opstår blandt andet i situationer, hvor elever føler sig udstillet, ikke lever op til præstationskrav eller oplever et misforhold mellem egne forudsætninger og undervisningens krav.

Samtidig fremhæves det, at idrætsundervisningens særlige fokus på kroppen og synlig præstation kan forstærke disse oplevelser, hvilket kan have betydning for elevers deltagelse og engagement i undervisningen. Negative erfaringer kan medføre nedsat motivation, tilbagetrækning fra aktiviteter og i nogle tilfælde en mere varig modvilje mod fysisk aktivitet. Dette underbygges yderligere i forskningen, hvor det beskrives, at elever i visse situationer kan miste kropskontrol og handleevne,

fordi de ikke oplever sig fysisk og psykisk i stand til at mestre de bevægelsesrelaterede udfordringer: *“Sei es, dass sie Körperkontrolle und Souveränität verlieren, weil sie sich den bewegungsbezogenen Herausforderungen körperlich und psychisch nicht gewachsen sehen und entsprechend an der Aufgabe scheitern.”* (Hunger et al., 2022, s. 193-194).

Dette peger på, at deltagelse i idrætsundervisningen ikke alene kan forstås som et spørgsmål om lyst eller interesse, men også må ses i relation til de sociale og didaktiske rammer, som undervisningen foregår indenfor.

Hypoteser

Som udgangspunkt for undersøgelsen tager vi afsæt i en række forforståelser og foreløbige hypoteser, som vi ønsker at undersøge nærmere med henblik på enten at be- eller afkræfte dem gennem vores empiriske arbejde. Disse antagelser udspringer både af vores egne erfaringer fra praksis i skolen og af generelle observationer af unges deltagelse i leg i idrætsundervisningen.

Den første hypotese knytter sig til en antagelse om, at elever i udskolingen i nogen grad kan være afvisende over for begrebet *leg*. Vi antager, at eleverne forbinder begrebet med noget barnligt, som ikke stemmer overens med den identitets- og selvforståelsesproces, der kendetegner unge i denne aldersgruppe. Samtidig antager vi, at denne modstand i højere grad knytter sig til begrebet end til selve aktiviteten. Med andre ord forventer vi, at eleverne i praksis gerne deltager i legende aktiviteter i idrætsundervisningen, så længe disse ikke italesættes som leg, men i stedet indgår som meningsfulde og motiverende bevægelsesformer. Vi antager også, at sociale faktorer spiller en central rolle i elevernes villighed til at indgå i leg og legende aktiviteter. Særligt i udskolingen kan fællesskabet og relationerne til klassekammeraterne have stor betydning for den enkelte elevs handlinger og valg. I den forbindelse formoder vi, at nogle elever kan være tilbageholdende med at deltage i aktiviteter, herunder leg, af frygt for social eksklusion.

Derudover forventer vi, at elevernes fysiske og mentale udvikling i puberteten udgør en væsentlig faktor i forhold til deres tilgang til leg og bevægelse. Vi formoder at i takt med at eleverne bliver ældre, udvikler de en øget selvbevidsthed, hvilket kan påvirke deres deltagelse i aktiviteter, hvor

kroppen er i fokus. Ifølge vores overbevisning kan dette potentielt påvirke deres tryghed i sociale fællesskaber, herunder i idrætsundervisningen, og dermed også deres villighed til at deltage i aktiviteter, der kan opleves som sårbare eller udstillende.

På baggrund af disse antagelser ønsker vi gennem undersøgelsen at opnå en mere nuanceret forståelse af, hvordan udskolingselever forholder sig til legende aktiviteter i idrætsundervisningen, samt hvilke sociale og udviklingsmæssige faktorer der kan have betydning for deres oplevelse og deltagelse.

Etiske overvejelser

I forbindelse med indsamlingen af empiri er der taget en række etiske hensyn. Eleverne er blevet informeret om interviewet og undersøgelsens formål, samt at deres stemmer bliver optaget og senere transskriberet. Der er i den forbindelse indhentet samtykke til optagelserne. For at sikre deltagernes anonymitet fremgår elevernes navne ikke i projektet, og alle udsagn er derfor anonymiseret. Eleverne er desuden blevet informeret om, at deltagelsen er frivillig, og at de til enhver tid har mulighed for at trække sig.

Samtidig er vi bevidste om, at elevernes svar kan påvirkes af forskellige faktorer. Elever kan eksempelvis have en tendens til at give svar, som de opfatter som de "rigtige" eller "socialt acceptable", hvilket kan have betydning for undersøgelsens validitet. Dette forhold har vi haft for øje i arbejdet med analysen af det empiriske materiale.

Metode

I forbindelse med indsamlingen af empiri tager dette projekt afsæt i en fænomenologisk og hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang. Fænomenologien beskæftiger sig med, hvordan mennesker oplever og erfarer verden omkring dem, og søger at forstå fænomener med udgangspunkt i disse subjektive erfaringer. Med dette perspektiv betragtes virkeligheden ikke som entydig og objektiv, men som noget, der formes gennem menneskers oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-44).

I en fænomenologisk tilgang er det centralt så vidt muligt at sætte egne antagelser og forforståelser til side for at kunne få indsigt i deltagernes oplevelser og perspektiver (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-44). Dette videnskabsteoretiske afsæt er valgt, fordi projektet har til formål at belyse elevers oplevelser af leg i idrætsundervisningen samt deres deltagelse i aktiviteterne. Elevernes perspektiver undersøges gennem to former for kvalitative metoder i form af kvalitative observationer og interviews. Observationerne giver mulighed for at få indblik i, hvordan eleverne deltager i, og reagerer på leg og legende aktiviteter i undervisningen, mens interviewene bidrager til en dybere forståelse af, hvordan eleverne selv oplever disse aktiviteter.

Det er væsentligt at fremhæve, at undersøgelsen tager udgangspunkt i empiri indsamlet på én skole. Resultaterne kan derfor ikke generaliseres til at gælde for alle skoler, men skal i stedet forstås som et indblik i en specifik kontekst. For at nuancere og perspektivere undersøgelsens fund inddrages forskning herunder blandt andet SPIF22-rapporten (2023) som sammenligningsgrundlag. Dette fungerer som et bredere empirisk afsæt, der gør det muligt at diskutere, hvordan projektets resultater enten understøtter eller adskiller sig fra tendenser fundet på tværs af flere skoler.

I forlængelse heraf rummer analysen også en hermeneutisk dimension, idet fortolkningen af elevernes udsagn og handlinger sker i et samspil mellem deres perspektiver og vores egen faglige forståelse. På den ene side analyseres elevernes oplevelser med afsæt i udvalgte teoretiske perspektiver, mens vi samtidig har været åbne overfor nye forståelser og fortolkninger, der er opstået på baggrund af elevernes udsagn og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-47).

Observation

I forbindelse med indsamling af empiri har vi gjort brug af kvalitativ observation, da denne metode er velegnet til at samle viden om menneskers handlinger og samspil i konkrete undervisningssituationer (Canger & Kaas, 2021, s. 281-285). Observationerne har haft til formål at give indblik i, hvordan elever på mellemtrinnet og i udskolingen deltager i legende aktiviteter i idrætsundervisningen. Som redskab har vi anvendt en observationslog (bilag 1), hvor fokus særligt har været rettet mod elevernes deltagelse i de legende aktiviteter samt deres observerbare

engagement. Observationerne er nedskrevet så beskrivende og objektivt som muligt, hvorefter de er blevet brugt til refleksion og fortolkning.

For at reducere antallet af potentielle fejlkilder har vi valgt at indtage rollen som ikke-deltagende observatører. Det betyder, at det er elevernes primære undervisere, der har gennemført undervisningen, mens vi har observeret den. Selve undervisningen er dog udarbejdet og tilrettelagt af os med afsæt i vores problemformulering (bilag 2), og eleverne er ikke blevet informeret om det er os der har planlagt den. Ved at indtage en ikke-deltagende observatørrolle har vi haft mulighed for at rette vores fulde opmærksomhed mod elevernes deltagelse samt engagement i undervisningen (Canger & Kaas, 2021, s. 283). Dette giver bedre betingelser for at foretage detaljerede og præcise beskrivelser af de observerede situationer, idet vi ikke samtidig har skullet varetage undervisningsrollen. Dermed reduceres risikoen for, at praktiske undervisningsopgaver påvirker eller begrænser vores mulighed for at registrere og beskrive observationerne. Desuden finder vi det væsentligt, at eleverne befinder sig i så vante rammer som muligt, for at vi kan få det mest reelle billede af deres adfærd.

Vi er bevidste om, at vores tilstedeværelse kan påvirke de observeredes adfærd, hvilket udgør en potentiel fejlkilde. Derudover er observationerne gennemført på 6. og 8. årgang, som tilsammen omfatter 138 elever i aldersgruppen 12-15 år. Hver årgang er blevet observeret ved to separate besøg. Ved hvert besøg har undervisningen haft et forskelligt fokus. Det første besøg var centreret om legende aktiviteter, som vi selv havde planlagt, mens det andet besøg tog udgangspunkt i en mere traditionel undervisning, tilrettelagt af årgangenes idrætslærer (bilag 3). Dette har gjort det muligt at skabe et sammenligningsgrundlag, idet vi kan observere variationer i elevernes deltagelse og interaktion i forskellige former for idrætsundervisning.

Børneinterview

For yderligere at kvalificere undersøgelsen har vi gennemført otte kvalitative forskningsinterviews med elever fra hver af de observerede årgange.

Interviewet har til formål at indhente beskrivelser af elevernes oplevelser med henblik på at fortolke betydningen af de fænomener, de beskriver, og dermed opnå en dybere forståelse (Canger & Kaas, 2021, s. 267). I denne undersøgelse anvendes interviewene til at få indsigt i elevernes oplevelser af

leg i idrætsundervisningen. Interviewene er systematisk gennemgået, hvorefter de udtalelser, som vurderes mest relevante for undersøgelsens problemstilling, er organiseret i skemaer for at skabe et overskueligt overblik. Skemaerne er tematisk opdelt og vedlagt i bilag 4 og 5. Udvælgelsen af de uddrag, der indgår i analysen, er foretaget med henblik på at fremhæve de udtalelser, der bidrager mest direkte til analysen og besvarelsen af projektets undersøgelse. Dette valg er truffet for at sikre et overskueligt bilagsmateriale, samtidig med at de centrale pointer fra interviewene fremgår tydeligt.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede interviews med udgangspunkt i en på forhånd udarbejdet interviewguide (bilag 7), hvilket har givet mulighed for både at følge en overordnet struktur og samtidig uddybe elevernes svar gennem opfølgende spørgsmål. I gennemførelsen af interviewene har vi haft fokus på centrale principper i det kvalitative interview, herunder gensidig respekt, åbenhed og aktiv lytning. Da interviewpersonerne er børn, har vi desuden været opmærksomme på at skabe en tryk kommunikationssituation ved at formulere forståelige spørgsmål og tage udgangspunkt i elevernes egne fortællinger (Canger & Kaas, 2021, s. 265-268).

Interviewene blev gennemført i et lokale på skolen for at skabe rolige rammer uden forstyrrelser. Inden interviewene med eleverne, gennemførte vi en pilottest med eksterne børn i samme aldersgruppe. Formålet med pilottesten var at afprøve, om spørgsmålene var forståelige for målgruppen, samt at få indsigt i, hvilken retning spørgsmålene førte samtalen i. Dette gav os mulighed for at justere formuleringer og sikre, at interviewguiden i højere grad understøttede undersøgelsens formål.

I forbindelse med interviewene har vi forholdt os kritisk til mulige metodiske bias. Da undersøgelsen tager afsæt i en fænomenologisk tilgang (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46), har det været vigtigt at formulere åbne og ikke-ledende spørgsmål (Canger & Kaas, 2021, s. 265-266). Under arbejdet med empirien er vi dog blevet opmærksomme på, at enkelte spørgsmål har haft en mere lukket eller ledende karakter, hvilket kan have påvirket elevernes svar. Flere spørgsmål krævede desuden, at eleverne kunne reflektere over deres egen deltagelse i idrætsundervisningen, hvilket kan være udfordrende for nogle elever i denne aldersgruppe.

Selvom vi bestræb os på at skabe en tryk atmosfære, kunne yderligere tiltag have bidraget til dette. Eksempelvis kunne eleverne have haft mulighed for at medbringe en ven eller en anden trykshedsperson under interviewet. Vi vurderede dog at dette tiltag kunne påvirke udfoldelsen af elevernes svar, således svaret ikke blev helt subjektivt. Ligeledes kunne alternative interviewrammer, såsom en gåtur, have bidraget til en mere afslappet og naturlig samtalsituation (Canger & Kaas, 2021, s. 273-274).

Kvalitativt interview med idrætslærer

For at få et bredere perspektiv på undersøgelsen har vi også gennemført et kvalitativt interview med den idrætslærer som primært varetager undervisningen for begge årgange (Canger & Kaas, 2021, s. 265-266). Dette interview har til formål at give os indsigt i idrætslærerens oplevelser og refleksioner i forhold til deltagelses- og legeskultur på årgangene, herunder hvordan han forstår og forklarer elevernes adfærd og deltagelse i undervisningen.

Ligesom ved børneinterviews, tages der udgangspunkt i en semistruktureret tilgang, hvor der på forhånd er udarbejdet en interviewguide (bilag 8) med centrale temaer. Denne tilgang giver mulighed for både at sikre relevans i forhold til undersøgelsens fokus og samtidig åbne op for, at idrætslæreren kan uddybe egne perspektiver og erfaringer (Canger & Kaas, 2021, s. 265-266).

Under interviewet har vi fokus på at stille åbne og uddybende spørgsmål, da det har været vigtigt for os at undgå ledende spørgsmål og dermed sikre så nuancerede og autentiske svar som muligt (Canger & Kaas, 2021, s. 265-266). På den baggrund skabes der også rum for beskrivelser af konkrete situationer fra undervisningen, hvilket bidrager til en dybere forståelse af, hvordan deltagelse og leg kommer til udtryk i praksis.

Interviewet bidrager med et lærerperspektiv, som kan supplere vores øvrige empiri og være med til at nuancere analysen af elevernes deltagelse i og oplevelser af legende aktiviteter i undervisningen.

Teoriafklaring

Leg i idrætsfaget

Leg er et centralt begreb i både pædagogisk og idrætsteoretisk sammenhæng, men samtidig et begreb, der kan være vanskeligt at definere entydigt. I litteraturen findes der ikke én fælles accepteret definition af leg, da begrebet kan anskues fra flere forskellige perspektiver og forskningsretninger. I idræts- og bevægelsespædagogiske sammenhænge betragtes leg ofte som en grunddimension i kropsudfoldelse, hvor aktiviteter som kamp, dans og fordybelse indgår. Leg ses derfor som et eksperimenterende og udviklende element i menneskers bevægelsesliv (Rønholt & Peitersen, 2017 s. 163-170).

Leg spiller en væsentlig rolle i idrætsundervisningen, hvor den danner en ramme for både elevernes fysiske og sociale udvikling. Forskning peger på, at leg er en grundlæggende menneskelig aktivitet, som ikke kun er begrænset til barndommen, men også findes i voksenlivet. I en idrætsfaglig sammenhæng giver leg eleverne mulighed for at eksperimentere, udvikle færdigheder og opnå en kropslig forståelse gennem forskellige aktiviteter (Bøje, 2002 i Rønholt & Peitersen, 2017, s. 163). I forskningen fremhæves desuden to overordnede perspektiver på leg: et antropologisk-etnografisk og et pædagogisk-psykologisk perspektiv. Groft sagt kan disse forstås som et syn på leg som henholdsvis "unyttig" og "nyttig" (Rønholt & Peitersen, 2017, s. 163-170). I det antropologisk-etnografiske perspektiv forstås leg som en kulturel aktivitet, der både formes af og former den kultur, den indgår i. Her ses leg som en aktivitet, der har værdi i sig selv og ikke nødvendigvis har et ydre formål. Når børn leger, er det derfor selve deltagelsen og handlingen, der er central, frem for et bestemt mål eller produkt. I det pædagogisk-psykologiske perspektiv betragtes leg derimod som en aktivitet, hvorigennem børn udvikler sig. Her ses leg som en proces, hvor børn opnår læring, identitetsdannelse og sociale kompetencer. Leg giver børn mulighed for at udforske omgivelserne, afprøve roller og udvikle relationer til andre. Samtidig kan leg bidrage til både personlig, social og kulturel udvikling. Når børn deltager i leg, udvikler de blandt andet evnen til samarbejde, kommunikation og forståelse af sociale spilleregler (Rønholt & Peitersen, 2017, s. 163-170).

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien, også kendt som SDT (Self-Determination Theory), er udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Teorien undersøger, hvad der skal til for, at mennesker oplever indre motivation. Den tager udgangspunkt i tre grundlæggende psykologiske behov, som skal opfyldes for at fremme indre motivation og engagement: autonomi, kompetence og samhørighed.

Autonomibehovet handler om oplevelsen af at have valgmuligheder og selvbestemmelse i egne handlinger. Når mennesker oplever, at de har indflydelse på aktiviteter og kan træffe deres egne valg, styrkes deres motivation for at deltage.

Kompetencebehovet handler om oplevelsen af at mestre en aktivitet og udvikle sine færdigheder. Når man oplever succes og progression, styrkes troen på egne evner, hvilket øger motivationen for at engagere sig yderligere.

Samhørighedsbehovet handler om følelsen af at høre til i et fællesskab og have positive relationer til andre. Et trygt og inkluderende læringsmiljø kan derfor understøtte elevers motivation og deltagelse.

Ifølge selvbestemmelsesteorien øges den indre motivation, når de tre behov er tilstrækkeligt opfyldt. Indre motivation opstår, når en aktivitet opleves som meningsfuld eller interessant i sig selv, frem for at være styret af ydre belønninger eller krav (Schleicher, 2023, s. 187-193).

Identitetsudvikling

Ifølge Erik Erikson udvikles menneskets identitet gennem en række psykosociale udviklingsfaser, hvor individet i hver fase konfronteres med bestemte udfordringer i samspil med omgivelserne. Erikson beskriver otte udviklingsfaser, men i dette projekt er der udelukkende fokus på de to faser, der relaterer sig til den aldersgruppe, som undersøges.

I skolealderen (7–12 år) befinder børn sig i fasen *arbejdsevne/kunnen eller mindreværd*. I denne periode begynder børn i højere grad at sammenligne sig med andre og søger anerkendelse for deres

præstationer og evner. Erfaringer med at lykkes og mestre opgaver kan styrke barnets oplevelse af kompetence, mens gentagne oplevelser af ikke at mestre kan føre til en følelse af mindreværd.

I ungdomsårene (12–20 år) træder individet ind i fasen *identitet eller rolleforvirring*, hvor udviklingen af en stabil identitetsforståelse bliver central. Her arbejder den unge med at afklare, hvem de er, og hvordan de ønsker at fremstå i relation til andre. I denne periode får relationer til jævnaldrende en særlig betydning, og den øgede selvbevidsthed kan have indflydelse på unges deltagelse i sociale sammenhænge (Samfundsfag.dk, u.å.)

Fysisk og mental udvikling

I forbindelse med børn og unges fysiske udvikling skelnes der mellem kronologisk alder og biologisk alder. Den kronologiske alder angiver barnets alder i år, mens den biologiske alder refererer til, hvor langt barnet er i sin fysiologiske udvikling. Der ses ofte stor variation mellem den kronologiske og den biologiske alder, hvilket betyder, at jævnaldrende børn og unge kan befinde sig på meget forskellige udviklingstrin fysisk (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 6-10). I ungdomsårene indtræder puberteten, som er kendetegnet ved en markant fysisk udvikling. I denne periode oplever børn og unge en vækstspurt. Pubertetsudviklingen begynder typisk tidligere hos piger end hos drenge, hvilket betyder, at piger ofte oplever vækstspurten tidligere. Der kan dog være store individuelle forskelle på, hvornår denne udviklingsfase finder sted. I takt med puberteten sker der også ændringer i kroppens sammensætning. Indtil puberteten er muskelmassen hos drenge og piger nogenlunde ens, men i puberteten øges drengenes muskelmasse i højere grad, mens den hos piger falder, samtidig med at der sker en større stigning i fedtmassen. Den hurtige vækst i denne periode kan desuden påvirke koordinationen midlertidig, da kroppens lemmer vokser (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 6-10).

Den mentale udvikling hos børn og unge handler ikke kun om kognitive processer, men også om udviklingen af følelsesmæssige og sociale kompetencer. I skolealderen udvikler børn gradvist en større forståelse af sig selv, deres relationer til andre og deres rolle i sociale fællesskaber. Særligt i overgangen fra mellemtrinnet til udskolingen sker der markante forandringer i både identitet, sociale relationer og følelsesliv (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 12-14).

Hvordan påvirker leg hjernen?

Leg er mere end blot en fritidsaktivitet, det er en kompleks aktivitet, der aktiverer centrale hjernestrukturer og understøtter kognitiv, social og fysisk udvikling. Neurovidenskabelige studier viser, at leg stimulerer frontallappen, amygdala og striatum (Canepa & Ramenghi, 2026). Frontallappen, den forreste del af hjernen, styrer tanker, planlægning, organisering samt hukommelse og opmærksomhed. Amygdala spiller en central rolle i emotionel regulering, hvor oplevelser og følelser kobles sammen, inden de lagres i hukommelsen. Striatum, en del af basalganglierne, er vigtig for planlægning og kontrol af bevægelser (Biotech Academy, u.å.). Samtidig aktiveres neurokemiske systemer som dopamin, endorfiner og endocannabinoider, som styrker motivation og giver en følelse af glæde og tilfredsstillelse under leg. Dette fremmer engagement, kreativitet og lyst til at deltage i sociale og motoriske aktiviteter, egenskaber, som er centrale i idrætsundervisningen (Canepa & Ramenghi, 2026).

Hos småbørn begynder leg som simple interaktioner, men fra 3-6-årsalderen bliver legen mere kompleks og socialt orienteret. I denne periode og frem til ungdommen udvikles eksekutive funktioner, sprog, problemløsning og sociale kompetencer gennem leg. Forskning viser, at børn med lavere eksekutive funktioner leger mindre, men at forældres legelyst kan fremme børns engagement og dermed understøtte udviklingen af kognitive og sociale færdigheder. Legende interaktioner forbedrer desuden opmærksomhed, humør og sociale relationer. Hos ældre børn og unge aktiverer leg hjernens frontallap, amygdala og striatum, hvilket understøtter udviklingen af planlægning og beslutningstagning. Deres adfærd er ofte belønningsbundet, og deltagelse i positive og stimulerende aktiviteter fremmer hjernens plasticitet via hippocampus, hvilket styrker hukommelse, læring og emotionel regulering. Børn, der leger mere før puberteten, opnår fordele i deres udvikling, og legelyst er generelt forbundet med bedre kognitiv sundhed og trivsel gennem hele livet. Selv hos ældre kan social leg fungere som en neurobeskyttende aktivitet mod kognitiv tilbagegang.

Tværfaglige metoder, der kombinerer neurovidenskab, kognitiv psykologi og kreative terapier, undersøger, hvordan leg kan bruges som et redskab til udvikling og rehabilitering. Forskningen viser,

at leg er vigtig for hjernens udvikling og trivsel, og at fantasileg, symbolsk leg og social leg styrker kognitive evner, sociale færdigheder og motivation (Canepa & Ramenghi, 2026).

Analyse

I det følgende analyseafsnit tages der udgangspunkt i projektets problemformulering med afsæt i det indsamlede empiriske materiale. Empirien består af observationer fra fire undervisningslektioner samt interviews med i alt otte elever fra henholdsvis 6. og 8. årgang. Derudover inddrages udtalelser fra elevernes primære idrætslærer (C), indsamlet gennem interview. Alle indsatte citater, er derfor fra den indsamlede empiri, og kan findes i bilag 4-6 og 9-11. Som nævnt er det empiriske materiale blevet systematisk gennemgået, hvorfor det kun er udvalgte, relevante dele af empirien, der anvendes med henblik på at fremhæve de mest centrale fund. Analysen tager udgangspunkt i projektets teoretiske ramme og suppleres med relevant forskning fra state of the art.

Analysen vil belyse, hvordan eleverne oplever leg i idrætsundervisningen, samt hvordan deres deltagelse kommer til udtryk set fra både vores, elevernes og idrætslærerens perspektiv. Derudover undersøges, hvordan motivation har betydning for elevernes deltagelse på tværs af årgangene og hvordan dette kan forstås i relation til deres fysiske og mentale udvikling.

Elevernes forståelse af leg

Med afsæt i ovenstående forståelser af leg som et komplekst og flerperspektivisk begreb, rettes blikket i det følgende mod, hvordan eleverne selv tillægger, samt oplever, legens betydning. I forbindelse med projektet har vi interviewet elever fordelt på 6. og 8. årgang med henblik på at undersøge deres forståelser af begrebet leg. Derfor har vi spurgt deltagerne om hvad leg er for dem. Besvarelserne spænder bredt, men der tegner sig samtidig nogle gennemgående mønstre i elevernes forståelser af leg (bilag 4). Omkring halvdelen af eleverne forbinder leg med fangelege, eksempelvis ståtrold eller med forskellige former for boldspil. Dette illustreres blandt andet ved en elev fra 6. årgang (J6), der udtaler: *“dødbold, høvdingebold, cricket, fodbold, håndbold”*, samt en elev fra 8. årgang (I8), der siger: *“så tænker jeg sådan fangeleg eller sådan noget”*. Disse udsagn

peger på, at elevernes forståelse af leg i høj grad knytter sig til kendte og regelstyrede aktiviteter. Set i lyset af Rønholt og Peitersens (2017) skelnen mellem et antropologisk-etnografisk og et pædagogisk-psykologisk perspektiv, kan elevernes forståelser tolkes som værende tættere på det pædagogisk-psykologiske perspektiv. Her forbinder de leg med aktiviteter, der har et formål, struktur og læringssigte, frem for leg som en værdi i sig selv. Jævnfør interview med C, giver elevernes forståelse af leg mening, idet leg ikke spiller en stor rolle i deres undervisning. Deres forståelse kan derfor være præget af idrætsfagets praksisser og de aktiviteter, de typisk møder i undervisningen. Idrætslæreren udtaler i forbindelse med interviewet, hvor vi spørger ind til brug af leg i undervisningen:

C: "Det gør jeg sjældent, men jeg tror, det er noget, der kommer mere ind i idrætsundervisningen nu her, hvor det ikke er et prøvefag, hvor man sådan har tid til det der med og lege lidt mere, og alt det ikke skal være så seriøst, og man skal have teorier og skal have alt mulig andet med indover."

Denne udtalelse indikerer, at leg i mindre grad prioriteres i en undervisningspraksis, hvor fokus i højere grad har været rettet mod faglige mål, teori og evaluering. I forlængelse heraf kan det argumenteres, at det antropologisk-etnografiske perspektiv på leg, hvor legen har værdi i sig selv og er præget af frivillighed og fordybelse, i mindre grad får plads i undervisningen (Rønholt & Peitersen, 2017, s. 163-170). Samtidig peger læreren på en mulig bevægelse mod en undervisning, hvor der i højere grad skabes rum for leg, hvilket kan få betydning for, hvordan elever fremadrettet vil opleve og forstå leg i idrætsfaget.

Derudover kobler den anden halvdel leg til noget barnligt og noget som hører til tidligere i livet. Eksempelvis udtaler en elev fra 6. årgang at *"altså sådan noget man gjorde dengang man gik i børnehave og sådan noget"* (M6). En lignende tendens ses hos en elev fra 8. årgang, der siger: *"det ved jeg ikke lige, børnelege"* (W8). Disse udsagn peger på, at leg for nogle elever forstås som noget, der primært hører barndommen til, og som i mindre grad forbindes med deres nuværende skoleliv. I forlængelse af teorien, der fremhæver leg som en grundlæggende menneskelig aktivitet, der også eksisterer i voksenlivet, kan dette ses som et udtryk for en snæver forståelse af leg (Bøje, 2002 i

Rønholt og Peitersen 2017, s.163). Leg fremstår dermed ikke som en naturlig eller relevant del af deres egen praksis, men snarere som noget, de har lagt bag sig. Dette kan indikere, at leg i idrætsundervisningen ikke nødvendigvis opleves som meningsfuld for alle elever, særligt blandt de ældre årgange.

På baggrund af elevernes forskellige forståelser af leg, hvor nogle forbinder det med regelstyrede aktiviteter og andre med noget barnligt, bliver det relevant at undersøge, hvordan eleverne selv skelner mellem leg og spil. Denne skelnen kan bidrage til en dybere forståelse af, hvad eleverne tillægger begrebet leg, og hvilke aktiviteter de oplever som henholdsvis legende eller mere strukturerede. Derfor rettes blikket i det følgende mod, om eleverne oplever en forskel mellem leg og spil.

Kigger man på elevernes besvarelser viser de, at de i nogen grad oplever en forskel mellem leg og spil, men at det samtidigt er uklart og flydende, hvor forskellen ligger. Flere af eleverne forbinder spil med noget mere struktureret og målrettet, ofte knyttet til boldspil. Eksempelvis beskriver en elev, at *“spil det er sådan f.eks. fodbold”* (W8), mens en anden uddyber, at fodbold ikke er en leg, men en sport, hvor man skal *“koncentrere sig om at score mål og spille godt”* (L6). I forlængelse heraf fremhæves spil også som noget konkurrencepræget, hvor man *“dyster mod hinanden”* (I8).

Omvendt beskrives leg af flere elever som noget mere frit og mindre regelstyret. En elev forklarer, at leg er *“noget uden regler”* (W8), mens en anden knytter det til aktiviteter som gemmeleg, hvor man *“bare har det hyggeligt”* og kan *“grine og gemme sig”* (L6). Her fremstår legen i højere grad som en social og oplevelsesorienteret aktivitet, hvor det ikke nødvendigvis handler om præstation. Dette kan i forlængelse af teorien forstås i lyset af det antropologisk-etnografiske perspektiv på leg, hvor legen har værdi i sig selv, og hvor fokus er på deltagelsen og oplevelsen frem for et bestemt mål eller resultat (Rønholt & Peitersen, 2017, s. 166-170). Samtidig peger besvarelserne på, at grænsen mellem leg og spil ikke er entydig. En elev fremhæver eksempelvis en skelnen, der i høj grad ligger tæt op ad vores egen definition. Hun forklarer, at dødbold både kan være en leg og et spil, alt afhængigt af om man spiller det færdige spil, eller redidaktiserer på rammer og regler.

18: *“Dødbold, det kan jo være en leg, men det kan også være et spil. Altså, jeg vil nok kalde dødbold for et spil, fordi du sådan dyster mod hinanden, men hvis det er noget, man skal gøre sammen, så er det måske mere en leg, sådan måske ligesom makkerdødbold”.*

Citatet illustrerer, hvordan elevens forståelse af leg og spil ikke knytter sig til aktiviteten i sig selv, men i højere grad til den måde, aktiviteten organiseres og opleves på. På den måde understøtter udsagnet, at elevernes begrebsforståelser er kontekstafhængige og formes i mødet med konkrete praksisser i idrætsundervisningen.

Når motivation styrer deltagelse

Med afsæt i elevernes besvarelser, observationer fra undervisningen samt relevant forskning, rettes blikket i det følgende mod, hvordan motivation har betydning for deltagelse i idrætsundervisningen. I projektet har vi gennemført observationer på to forskellige årgange. Første observation tog udgangspunkt i et undervisningsforløb, som vi selv har planlagt, og som udelukkende bestod af legende aktiviteter (bilag 2). Anden observation fandt sted i en undervisningssituation tilrettelagt af elevernes egen idrætslærer og repræsenterede deres “almene” idrætsundervisning (bilag 3). Denne tilgang er valgt for at skabe et sammenligningsgrundlag, der kan belyse elevernes deltagelse og engagement på tværs af forskellige undervisningsformer og aktiviteter. For at skabe overblik analyseres de to årgange separat i det følgende med fokus på deres deltagelse og motivation.

6. årgang

Med udgangspunkt i vores observationer (bilag 10) oplevede vi en generel tendens til, at eleverne deltog mindre engageret i de legende aktiviteter sammenlignet med deres deltagelse i den “almene” undervisning. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at flere elever i det legende forløb trækker sig fra aktiviteten, står passive eller retter deres opmærksomhed mod andre ting i hallen. Eksempelvis observeres det, at der allerede ved introduktionen af undervisningen: *“i dag skal vi lege nogle forskellige lege”*, lyder et fælles *“eee”* fra eleverne, hvilket både kan indikere en negativ tilgang til begrebet leg, samt en negativ forventning til undervisningen.

Vi oplever, at flere elever under selve legen afviger fra reglerne og i stedet begynder at lave andre aktiviteter. En dreng laver "bottleflip" med en kegle, hvorefter seks piger gør det samme, mens andre elever laver "kildeleg" eller bruger kegler som stylder. Dette peger på, at eleverne ikke fastholdes af aktivitetens rammer, men i stedet omformer den til noget, de selv finder mere meningsfuldt. Ligeledes ses det, at nogle elever bliver meget konkurrencefokuserede og udtrykker, at *"det er ikke sjovt, når man ikke kan vinde"* (bilag 10), hvilket tyder på, at legen i idrætsfaget traditionelt forstås som et pædagogisk redskab til at udvikle grundlæggende bevægelseskompetencer i de yngre klassetrin, mens ældre elever i højere grad arbejder med mere specialiserede og målrettede idrætsformer (Rønholt & Peitersen, 2017, s. 163-170). Dette kan indikere, at nogle elever i højere grad motiveres af aktiviteter, hvor præstation og konkurrence er centrale elementer, hvilket kan forstås som idrætsglæde (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Man kan i den forbindelse overveje, om den manglende deltagelse skyldes, at aktiviteten opleves som enten for barnlig, demotiverende eller for lidt struktureret. Det kan dermed også tænkes, at aktivitetens varighed eller manglende tydelighed i reglerne har haft betydning for elevernes engagement. Samtidig peger observationerne på, at eleverne søger mod aktiviteter, hvor de enten har større indflydelse, oplever mere mening eller kan indgå i sociale fællesskaber. Denne tendens understøttes af interviewdata, hvor 75% af eleverne fra 6. klasse beskriver den "perfekte" idrætstime som en undervisning, hvor de selv kan vælge mellem forskellige aktiviteter, eksempelvis gennem stationsarbejde eller fri leg: *"det er der, hvor vi sådan... vi har forskellige aktiviteter, f.eks. så kunne det være fodbold, håndbold og basket. Og så kan man sådan selv melde sig på, hvad man vil"* (L6). Dette taler ind i bevægelsesglæde, hvor variation, deltagelsesmuligheder, lyst og elevmedbestemmelse ses som essentielle faktorer for motivation og engagement (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Disse fund kan med fordel forstås i lyset af, hvad Deci og Ryan belyser, som betingelser der fremmer den indre motivation. Ifølge selvbestemmelsesteorien er opfyldelsen af tre grundlæggende psykologiske behov afgørende: autonomi, kompetence og samhørighed (Schleicher, 2023, s. 187-193). Elevernes ønske om selv at kunne vælge aktiviteter kan ses som et udtryk for autonomibehovet, hvor oplevelsen af medbestemmelse styrker motivationen for deltagelse.

Samtidig kan en manglende tydelig struktur eller uklare rammer udfordre elevernes oplevelse af kompetence, da det kan gøre det vanskeligt at mestre aktiviteten og opleve progression. Endelig peger elevernes perspektiv mod fællesskabsbaserede aktiviteter på betydningen af samhørighed, hvor relationer og følelsen af at høre til spiller en central rolle for deres engagement.

Omvendt ses en højere grad af deltagelse og struktur i den almene undervisning, hvor det netop formås at skabe en anden form for deltagelsesdynamik end ved de legende aktiviteter. Observationerne viser, at eleverne, på trods af deres indledende modstand: *“ejjj ik det”*, *“øøøøø ejjj”* og *“det er røv kedeligt”* (bilag 10), i højere grad indgår i de aktiviteter, læreren rammesætter, og forbliver i dem over længere tid. Det tyder på, at tydelige strukturer, klare instruktioner og genkendelige aktivitetsformer kan fungere som en stabiliserende faktor for elevernes deltagelse. Med andre ord ser det ikke ud til, at motivation udelukkende er afhængig af, om undervisningen opleves som sjov eller legende, men i høj grad af, hvordan den er organiseret, samt hvilke krav og rammer der er knyttet til den.

I *basketstafetten* er deltagelsen trinvis og præget af ventetid, hvor eleverne skiftevis skal udføre en given handling. Dette kan skabe en oplevelse af eksponering og pres, særligt hvis man er usikker på egne færdigheder. Forskning fra Tyskland viser, at idrætsundervisning ikke nødvendigvis opleves som et trygt og motiverende rum for alle elever, men tværtimod kan give anledning til følelser som angst, skam og utilstrækkelighed, særligt i situationer, hvor elever oplever at blive udstillet eller ikke kan leve op til aktivitetens krav (Hunger et al., 2022, s. 193-194). Dette er samtidig med til at udfordre elevernes oplevelse af kompetence, da fokus i højere grad rettes mod den enkeltes præstation frem for den fælles aktivitet (Schleicher, 2023, s. 187-193).

Desuden peger forskningen på, at netop idrætsfagets kropslige og performative karakter kan intensivere disse oplevelser, hvilket kan have betydning for elevernes deltagelse og engagement. Negative erfaringer kan føre til tilbagetrækning fra aktiviteter og nedsat motivation, hvilket også genfindes i observationerne, hvor flere elever vælger ikke at deltage eller forlader hallen. Det er ikke muligt at konkludere, om denne tilbagetrækning udspringer af manglende lyst eller af usikkerhed på egne kompetencer, hvilket peger på et omfattende samspil mellem motivation og

oplevet mestring. Dette understreger, at et ensidigt fokus på idrætsglæde og præstation risikerer at skabe usikkerhed hos de elever, der ikke oplever mestring i aktiviteterne. Det understøtter betydningen af også at inddrage bevægelsesglæde i undervisningen, hvor fokus i højere grad er på deltagelse, tryk og lyst til bevægelse frem for præstation (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Samtidig viser observationerne, at deltagelsen ikke er ensartet på tværs af aktiviteter. Hvor opvarmningslegen havde flere negative kommentarer på sig, samt svingende deltagelse, vækkede boldspilsaktiviteten umiddelbart begejstring: *"årh, hvor fedt!"* (bilag 10). Vi observerede at aktiviteten havde mere stabil deltagelse, hvor alle elever var aktivt involverede samtidig, og hvor der var mulighed for at bidrage på forskellige måder. Dette kan skabe en stærkere oplevelse af både kompetence og samhørighed, da eleverne ikke i samme grad udstilles individuelt, men indgår som en del af et fællesskab. Begejstringen kan således hænge sammen med, at aktiviteten i højere grad understøtter disse behov.

I den "almene" undervisning kan det argumenteres, at elevernes behov for kompetence i større omfang imødekommes, idet aktiviteterne er tydeligt strukturerede og velkendte. Eleverne ved, hvad der forventes af dem, og hvordan de kan lykkes i aktiviteten, hvilket kan reducere usikkerhed og øge sandsynligheden for deltagelse, også selvom motivationen ikke nødvendigvis er indre.

Samtidig peger lærerens udsagn på, at struktur også har en regulerende funktion i forhold til klassens sociale dynamikker. Når undervisningen bliver mere ustruktureret og legende, opstår der ifølge læreren større rum for, at dominerende elever kan sætte dagsordenen, hvilket kan trække andre elever ud af deltagelsen. Dette kan forstås som en udfordring af behovet for samhørighed, hvor fællesskabet i højere grad bliver præget af hierarkier og sociale positioner. I den mere strukturerede undervisning begrænses dette spillerum, hvilket kan skabe mere lige deltagelsesmuligheder.

C: "Jeg synes jo alligevel, at når man kigger på idrætsdelene, og er man over dem, så er størstedelen jo med. Men man kan også godt se, at når man kommer med noget leg, og det bliver ustruktureret, så bliver det svært for dem. For så er der nemlig nogle af de der

dominerende personer, som lige pludselig bliver helt flyvske, og som så tager en hel masse andre med i det, som egentligt ville deltage under normale omstændigheder. Men det er jo sådan på årgange, og det er det især også i idræt. Det er årgangen, der sammen... det er lidt efter hierarki, og hvis dem, der ligger højt i hierarkiet, også er med, så er der flere, der er med”.

Omvendt kan den højere grad af styring i den almene undervisning også ses som en begrænsning af elevernes autonomi, idet de i mindre grad har indflydelse på aktiviteterens indhold. Alligevel deltager de, hvilket indikerer, at ydre rammer og forventninger kan opretholde deltagelse, men ikke nødvendigvis engagement på et dybere niveau. Der opstår et spændingsfelt mellem struktur og frihed i elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. Mens legende aktiviteter potentielt kan understøtte autonomi, kræver de samtidig en tydelig didaktisk rammesætning for at sikre, at behovene for kompetence og samhørighed også imødekommes. Uden denne balance risikerer undervisningen at miste sin inkluderende karakter og i stedet forstærke eksisterende sociale hierarkier.

8. årgang

På baggrund af vores observationer (bilag 11), ses der, på 8. årgang, at elevernes deltagelse i de legende aktiviteter er præget af både verbal og fysisk modstand samt situationsbestemt engagement. Selvom der ved introduktionen til undervisningen ikke umiddelbart er negative reaktioner på, at de skal lege, ændrer dette sig, idet aktiviteterne igangsættes.

I aktiviteten *Fix det Felix* udtrykker en elev eksempelvis, *“ej det er jo en røv syg leg”* (bilag 11), hvilket indikerer lav motivation og modstand mod aktiviteten. Dette understøttes af den fysiske adfærd, hvor en stor gruppe drenge vælter et mål og sparker til keglerne, mens andre elever bevæger sig rundt på banen, uden at deltage aktivt. Det lave engagement understøttes af interviewene, hvor eleverne blev spurgt til om der er forskel på, hvordan de deltager i idræt. I den forbindelse gav flere elever udtryk for, at deres engagement afhænger af aktiviteten: *“ja, det er der nok. Jeg kommer nok ikke til at f.eks. at danse, så det kommer jeg nok ikke til, eller jo, jeg ville nok deltage, men nok ikke*

til mit bedste" (A8). Dette tyder på, at elevernes oplevelse af kompetence har betydning for deres deltagelse, hvilket stemmer overens med selvbestemmelsesteorien (Schleicher, 2023, s. 187-193).

Ligeledes i aktiviteten *ståtroll* kommenterer en elev: "*det leger man ikke i 8. klasse*" (bilag 11). Dette kan tolkes som, at legen opleves som barnlig og dermed ikke meningsfuld i forhold til deres alder. Denne oplevelse kan kobles til behovet for autonomi, da eleverne ikke oplever medindflydelse på aktivitetens form og indhold (Schleicher, 2023, s. 187-193). Udsagnet kan samtidig pege på at bevægelsesglæde, i form af leg og frie aktiviteter, ikke i samme grad opleves som legitimt i udskolingen, hvor idrætsglæde og mere strukturerede præstationsorienterede aktiviteter i højere grad dominerer elevernes forståelse af idræt (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Samtidig observeres det, at nogle elever trækker sig fra aktiv deltagelse ved eksempelvis at flette hår eller samles i grupper, hvilket yderligere understøtter en lav grad af engagement. Dog ses det, at de deltager, når de bliver direkte involveret gennem krav fra aktiviteten, hvilket indikerer en mere ydrestyret deltagelse frem for indre motivation (bilag 11). Dette understøttes af interviewene, hvor 50% af eleverne netop fremhæver, at medbestemmelse har en betydning for deres engagement. En elev beskriver sin bedste idrætstime således: "*det er meget hyggeligt det her med, f.eks. når vi er udenfor, og man kan vælge mellem tre forskellige udendørs et eller andet*" (I8). Dette kan forstås som at bevægelsesglæde i højere grad understøttes, når eleverne oplever medbestemmelse, variation og mulighed for at deltage på egne præmisser, frem for udelukkende præstationsorienteret idrætsglæde (Husebye & Tangen, 2013, s. 54-60).

Nogle elever fremhæver også vigtigheden af sociale relationer, i forbindelse med at de er blevet spurgt ind til om det har en betydning for dem, hvem de er sammen med: "*altså jeg vil helst gerne være sammen med nogle af mine venner, nogle jeg er gode venner med, men ellers så er det fint nok*" (W8). Ifølge selvbestemmelsesteorien relaterer dette sig direkte til behovet for samhørighed. Opnås dette behov, øges sandsynligheden for deltagelse og engagement (Schleicher, 2023, s. 187-193).

I den almene undervisning oplever vi også tegn på svingende deltagelse, men modstanden kommer til udtryk på en anden måde end i de legende aktiviteter. Observationerne viser, at flere elever placerer sig uden for aktiviteten, mens andre deltager mere passivt ved eksempelvis at gå, frem for

at løbe. Særligt blandt pigerne observeres tilbagetrækning fra *basketstafetten*, hvor flere sidder på bænken eller forlader aktiviteten igen, idet der byttes og den tekniske del af øvelsen påbegyndes. Dette kan tyde på, at deltagelsen påvirkes af elevernes oplevelse af kompetence. I basketdelen bliver elevernes færdigheder mere synlige for både læreren og klassekammeraterne, hvilket, ligesom hos 6. årgang, potentielt kan skabe usikkerhed omkring egne evner. Dette understøttes af tysk forskning, der peger på, at idrætsfagets performative karakter kan skabe oplevelser af eksponering, utilstrækkelighed og angst, særligt i aktiviteter hvor elevernes præstationer bliver tydelige for andre (Hunger et al., 2022, 193-194). Den almene undervisning adskiller sig fra de legende aktiviteter ved, at deltagelsesrammerne fremstår tydeligere og mere strukturerede. Eleverne kender aktiviteten i forvejen og ved derfor, hvornår og hvad de skal. Dette kan understøtte deres oplevelse af kompetence og skabe større forudsigelighed i undervisningen (Schleicher, 2023, s. 187-193).

Observationerne viser også, at deltagelsen ikke kun bestod af indre motivation, men også af ydre styring, idet læreren "truer" med fravær, hvis eleverne ikke løber. Dette kan forstås som en ydre regulering af deltagelsen. Ifølge selvbestemmelsesteorien kan dette skabe deltagelse uden nødvendigvis at understøtte elevernes indre motivation (Schleicher, 2023, s. 187-193). Det antages derfor at flere af eleverne deltager fordi de oplever et krav om deltagelse, og ikke fordi aktiviteten opleves som meningsfuld eller motiverende.

Foruden observationerne peger lærerens udsagn på, at deltagelsen også påvirkes af klassernes sociale dynamikker og hierarkier. De kommentarer og den adfærd enkelte elever udviser, er med til at definere, hvilke af de legende aktiviteter der fremstår socialt acceptable at engagere sig i. Når en elev eksempelvis kommenterer: "*det leger man ikke i 8. klasse*" (bilag 11), kan dette forstås som mere end blot en vurdering af aktiviteten. Kommentaren bliver samtidig en markering af, hvad der opfattes som alderssvarende og legitimt at deltage i, blandt eleverne.

Denne forståelse understøtter læreren, idet han beskriver, hvordan særligt de dominerende elever får stor betydning for, hvordan deltagelsen hos de resterende elever er, i de mere åbne og legende aktiviteter. Når elever som er i toppen af hierarkiet, distancerer sig fra aktiviteten eller fremstår uengagerede, påvirker det de andre elevers deltagelse. Deltagelsen bliver dermed ikke alene et spørgsmål om motivation for selve aktiviteten, men også et spørgsmål om social positionering i

fællesskabet. *“Det er årgangen der sammen... det er lidt efter hierarki, og hvis dem der ligger højt i hierarkiet, også er med, så er der flere der er med”* (C).

Dette sociale spillerum begrænses i højere grad i den mere strukturerede undervisning, da aktiviteterne er tydeligere rammesat, og elevernes handlemuligheder bliver smallere. Dette kan være med til at skabe mere stabile deltagelsesformer, også selvom eleverne ikke nødvendigvis oplever større indre motivation. Samtidig peger det på et centralt spændingsfelt i idrætsundervisningen, hvor øget frihed og autonomi potentielt kan understøtte motivation, men også kan forstærke sociale hierarkier og usikkerhed omkring deltagelse.

Fravær

Da vi i forbindelse med projektet var ude og observere de to årgange, havde vi ligeledes fokus på elevernes deltagelse i undervisningen. De observationer, vi gjorde os i relation til fravær og manglende deltagelse, fremgår i bilag 12.

Observationerne peger på, at fravær og manglende deltagelse i idrætsundervisningen opstår både på mellemtrinnet og i udskolingen, men at det kommer til udtryk på forskellige måder. I observationerne fra 6. årgang ses et omfattende fravær, hvor mange elever placerer sig på bænken, forlader hallen eller undlader at deltage aktivt i undervisningen. I én lektion ender op mod 20 elever med at sidde ude. Selv efter at læreren har påtalt situationen, bliver seks fortsat siddende. Dette kan indikere, at fravær i idræt ikke alene handler om fysisk fravær, men også om elevernes manglende deltagelse og tilknytning til undervisningen.

I udskolingen fremstår fraværet mindre omfattende i antal, men mere stabilt og legitimeret. Her observeres især piger, som sidder ude eller forlader hallen, og i nogle tilfælde henvises der til beskeder hjemmefra. Der ses også eksempler på elever, som bevæger sig mellem deltagelse og fravær, herunder piger, der kortvarigt deltager, men forlader aktiviteten igen ved aktivitetsskift. Dette kan pege på, at deltagelse i idrætsundervisningen ikke nødvendigvis er et enten-eller, men snarere noget der forhandles løbende afhængigt af aktivitet, motivation og sociale relationer.

Disse observationer kan perspektiveres til resultaterne fra SPIF-22 (2023), hvor idrætsundervisere vurderer, at fraværet generelt er højere i udskolingen end på mellemtrinnet. Rapporten peger samtidig på, at undervisere i stigende grad oplever et fravær på 11-20 % i idræstimerne, og at piger oftere vurderes til at have højere fravær end drenge, særligt i de højere klassetrin. Observationerne i denne undersøgelse understøtter delvist denne tendens, da fraværet i udskolingen primært ses blandt piger. Samtidig viser observationerne fra mellemtrinnet, at udfordringer med deltagelse også gør sig gældende her, blot i en anden og mere omfattende form (Guldager et al., 2023, s. 64-67).

Modenhed og modstand

I det følgende analyseafsnit undersøges, om elevernes fysiske, mentale og identitetsmæssige udvikling kan have betydning for deres tilgang til leg og deltagelse i legende aktiviteter i idrætsundervisningen. Analysen tager afsæt i vores empiri som inddrages løbende i samspil med relevant teori om identitetsudvikling, fysisk- og mental udvikling. I empirien ses der udsagn og handlinger, hvor eleverne forholder sig til leg som noget "barnligt", eller som noget der hører tidligere livsstadier til (bilag 5 og 11). Disse udsagn kan indikere, at leg i slut mellemtrinnet, samt udskolingen kan kobles til sociale og identitetsmæssige overvejelser om alder, modenhed og position i fællesskabet. I forlængelse heraf inddrages teorier om identitetsudvikling, hvor især overgangen fra barndom til ungdom fremhæves som en periode præget af øget selvbevidsthed og orientering mod jævnaldrende. Dette kan give anledning til at undersøge, hvordan sociale relationer og ønsket om at fremstå "alderstypisk" kan spille ind i forhold til deltagelse i legende aktiviteter i idræt.

I forbindelse med vores observation af idrætsundervisningen på 6. årgang, oplevede vi af flere omgange eksempler på, at elevernes deltagelse i leg både er præget af modstand og forhandling af aktivitetens form. Under legen *ståtroll* var den oprindelige regel, at eleverne skulle befri hinanden ved at kravle under hinandens ben. Denne regel møder dog modstand fra flere elever, herunder en elev som udbryder: "*ej, kan vi ikke give highfive?*" (bilag 10), hvilket efterfølgende blev til en reel regelændring i legen. Dette kan tyde på, at eleverne ikke indordner sig regler, men aktivt forsøger at tilpasse legen til noget, de oplever mere acceptabelt eller mindre grænseoverskridende i forhold til den fysiske kontakt med deres klassekammerater. Denne forhandling kan, ifølge Erikson, forstås

som et udtryk for, at eleverne befinder sig i en overgang mellem *arbejdsevne/kunnen eller mindreværd* og begyndende træk fra *identitet eller rolleforvirring*. På den ene side er de optagede af at deltage og mestre aktiviteten, men på den anden side får det socialt acceptable og deres fremtoning i fællesskabet en stigende betydning (Samfundsfag.dk, u.å.). Regelændringen kan derfor ses som et forsøg på at balancere ønsket om deltagelse med behovet for at undgå situationer, der opleves som grænseoverskridende i relation til fysisk kontakt og social eksponering. I forlængelse af dette kan den mentale udvikling bidrage til at forstå, hvordan eleverne i stigende grad fokuserer på sociale normer og fællesskabets vurderinger. I skolealderen udvikler børn og unge gradvist en større forståelse af sig selv og deres sociale position. Særligt overgangen fra mellemtrin til udskoling er præget af øget selvbevidsthed og følsomhed over for, hvordan man fremstår i gruppen (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 12-14). Dette kan være med til at beskrive, hvorfor elevernes reaktioner på leg i høj grad handler om, hvad der opleves som "passende" i deres aldersgruppe.

Der ses også en tydelig modstand mod bestemte elementer i legen, hvor den samme elev begrundet sin fraværende deltagelse med at hun har ondt i sine ben, og samtidig beskriver kravet om at kravle under benene som "*virkelig klamt*" (bilag 10). Denne type reaktion kan samtidig forstås i forbindelse med den fysiske udvikling i puberteten, hvor variationen mellem elevernes biologiske og kronologiske alder kan være stor. Elever i samme klasse kan derfor befinde sig på forskellige udviklingstrin, som kan påvirke deres kropslige grænser og oplevelse af fysisk nærkontakt (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 6-10). Samtidig kan den mentale udvikling forstærke denne oplevelse, da elever i stigende grad bliver opmærksomme på sociale vurderinger fra jævnaldrende (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 12-14). Når fysisk kontakt kobles med potentiel social eksponering, kan det derfor opleves som grænseoverskridende eller "pinligt", snarere end blot fysisk ubehag. Denne forståelse understøttes i interviewet med den samme elev, hvor hun udtaler: "*altså jeg synes bare det er mærkeligt*" (M6) (bilag 6), i forhold til at kravle under hinandens ben. Derudover beskriver hun det som "*lidt akavet*" (M6) (bilag 6), hvis man i stedet skulle give et kram. Dette peger på, at modstanden ikke nødvendigvis handler om selve legen, men om de kropslige og sociale situationer, som legen sætter eleverne i. Det kan derfor indikere, at bestemte former for fysisk kontakt opleves som grænseoverskridende i forhold til, hvordan eleverne ønsker at fremstå over for hinanden.

I forlængelse af dette kan C's beskrivelse af 6. årgang som et *"vadested identitetsmæssigt"* bidrage til at forstå, hvordan elevernes reaktioner kan hænge sammen med en fase, hvor de stadig er i gang med at afklare deres position i fællesskabet og deres fremtoning over for jævnaldrende.

"6. klasse er jo lidt svær, fordi eleverne står i et vadested identitetsmæssigt. De befinder sig lige mellem det der med, om de skal lege sammen eller bare være sammen, og det kan være sårbart for nogle af dem. De vil gerne virke lidt ældre og mere seje, end de egentlig er, og derfor tror jeg også, at leg kan være svær at få ind. Nogle elever vil tænke, at det er megafedt, mens andre vil tænke: 'Hvad er det her for noget barnligt noget?' De prøver på en måde at fremstå større, end de egentlig er. Jeg tror i bund og grund stadig, at 6. klasse er den rigtige alder til at arbejde med leg, men det er svært, fordi de står lige i den overgangsfase" (C).

Her kan den mentale udvikling yderligere uddybe perspektivet, idet sociale relationer og fællesskabets normer i stigende grad bliver styrende for, hvordan elever vurderer aktiviteter. Ifølge forskning i børns mentale udvikling spiller sociale fællesskaber og relationer en central rolle i udviklingen af selvforståelse, hvilket betyder, at aktiviteter som leg ikke kun vurderes ud fra deres indhold, men også ud fra deres sociale status i gruppen (Wied, Raffalt & Brix, 2011, 12-14).

Observationerne tydeliggør også en kønsopdeling i deltagelsen, idet drengene primært befriede drenge og pigerne primært befriede piger. Denne adfærd kan indikere, at sociale relationer og køn spiller en rolle i, hvordan eleverne navigerer i legen, hvilket kan relateres til den identitetsudvikling, hvor relationer til jævnaldrende får øget betydning (Samfundsfag.dk, u.å.). Dette kan også forstås fysisk, hvor forskelle i pubertetens udvikling påvirker deres komfortniveau i fysisk kontakt, og mentalt, hvor relationer til jævnaldrende og sociale normer omkring køn får større betydning i denne alder (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 6-14).

Med udgangspunkt i observationerne på 8. årgang udtrykker eleverne ikke en generel afstandtagen til leg som aktivitetsform, ligesom det sås hos 6. årgang. Ved introduktionen til legen *ståtroll* reagerer eleverne dog med udsagn som *"ejjj"* og *"det leger man ikke i 8. klasse"* (bilag 11) hvilket peger på en mere bevidst afgrænsning af, hvad der socialt accepteres i deres aldersgruppe. Dette kan kobles til Eriksons fase *identitet eller rolleforvirring*, hvor udviklingen af en stabil identitetsforståelse bliver central, og hvor relationer til jævnaldrende samt social positionering får

øget betydning. I denne fase bliver det væsentligt for den unge at afklare, hvordan man fremstår i fællesskabet, hvilket kan komme til udtryk i vurderinger af, hvilke aktiviteter der opleves som passende i forhold til alder og social status (Samfundsfag.dk, u.å.). Dette kan også indikere, hvorfor enkelte elever tager afstand til legen allerede ved introduktionen, idet aktiviteten ikke nødvendigvis stemmer overens med deres forståelse af, hvordan de ønsker at fremstå i 8. klasse.

Eftersom reglerne blev ændret på 6. årgang, valgte vi at foretage den samme regelændring på 8. årgang for at skabe et bedre sammenligningsgrundlag i undersøgelsen. Det skal dog pointeres, at eleverne på 8. årgang ikke selv efterspurgte ændringen fra at kravle under hinandens ben til at give highfives. Efter denne regelændring fremstod flere elever skeptiske, hvilket kom til udtryk gennem udsagn som: *“ej, det er altså mærkeligt”* og *“det er svært at se, hvem der dør”* (bilag 11). Dette kan tyde på, at den tidligere skepsis over for legen ikke nødvendigvis deles af alle elever, idet der opstår en ny form for modstand, når legens oprindelige struktur ændres. Det kan derfor tyde på, at nogle elever på 8. årgang i højere grad forholder sig til legens funktion og logik frem for den kropslige kontakt i aktiviteten. Samtidig peger andre udsagn, såsom *“det er klamt”* (bilag 11) på, at der blandt enkelte elever fortsat kan være en opmærksomhed på fysisk kontakt og sociale grænser. Denne forståelse udfordres dog også af andre elever, idet en dreng reagerer på kommentaren ved at sige: *“alt bliver bare sex”*, samtidig med at han ruller med øjnene (bilag 11). Dette tyder på, at eleverne fortolker situationen forskelligt. Nogle oplever bestemte former for fysisk kontakt som akavede eller grænseoverskridende, mens andre ikke tillægger det samme betydning. Observationerne peger dermed på, at elevernes reaktioner på legen ikke fremstår entydige, men kan være begrundet i forskellige sociale og kropslige forståelser. Dette kan tyde på, at eleverne befinder sig forskellige steder i deres mentale og identitetsmæssige udvikling (Wied, Raffalt & Brix, 2011, s. 12-14). I takt med den øgede selvbevidsthed i puberteten får relationer til jævnaldrende og sociale normer større betydning, hvilket kan medføre, at fysisk kontakt tillægges nye og symbolske betydninger. Drengens kommentar *“alt bliver bare sex”* (bilag 11), efterfulgt af et øjenrul, kan samtidig pege på en bevidsthed om, at fysisk kontakt i denne alder ofte seksualiseres eller tillægges en særlig betydning blandt eleverne. Øjenrulningen kan i denne sammenhæng tolkes som en afstandtagen til denne forståelse, hvor han markerer, at han ikke selv oplever situationen som problematisk.

Afslutningsvis gav læreren 8. årgang fri leg de sidste 15 minutter af timen, hvilket blev mødt med positive reaktioner fra flere elever, der udtrykte begejstring via et fælles "yaaay" og en klapsalve (bilag 11). Dette kan indikere, at det ikke nødvendigvis er leg som aktivitetsform, der møder modstand, men snarere de strukturerede og regelstyrede lege, hvor bestemte kropslige og sociale krav indgår. Fri leg fremstår dermed som en mere legitim og socialt accepteret ramme, hvor eleverne i højere grad selv kan definere deltagelse og interaktion.

Diskussion

I forbindelse med udarbejdelsen af dette projekt har vi identificeret en række studier, som viser, at leg er vigtig for børn og unges udvikling. Forskning og neurovidenskabelige perspektiver peger på, at leg kan understøtte motivation, deltagelse og læringsprocesser (Canepa & Ramenghi, 2026; Ibsen, 2016). På trods af dette synes leg at få en mindre fremtrædende plads i idrætsundervisningen i takt med elevernes alder. Dette kommer blandt andet til udtryk i både de nuværende Fælles Mål og i udkastet til de kommende fagplaner, hvor leg primært knyttes til indskoling og mellemtrin, mens udskolingen i højere grad rettes mod præstation og færdigheder. Dette kan forstås som et centralt paradoks: Hvorfor reduceres legens plads i udskolingen i idræt, når forskningen samtidig peger på, at leg fortsat har betydning for unges motivation, deltagelse og læring? Kan det skyldes en grundlæggende antagelse om, at ældre elever i højere grad har behov for målstyret og præstationsorienteret undervisning? Eller afspejler det snarere en kulturel forståelse af leg som noget, der primært hører til de yngre klassetrin?

Den neurovidenskabelige forskning peger på, at leg stimulerer centrale hjernestrukturer forbundet med motivation, læring og sociale relationer (Canepa & Ramenghi, 2026). Samtidig fremhæver forskningen i bevægelsesglæde og selvbestemmelsesteorien, at oplevelser af autonomi, kompetence og samhørighed har væsentlig betydning for elevers motivation og deltagelse i idrætsundervisningen (Schleicher, 2023, s. 187-193; Husebye & Tangen, 2013, 54-60). Hvis leg i høj grad understøtter disse processer, kan det diskuteres, om det øgede fokus på præstation og færdigheder i udskolingen potentielt begrænser de deltagelsesmuligheder og motivationsformer, som legende tilgange ellers kan understøtte. På den baggrund kan det desuden overvejes, hvilke konsekvenser en nedprioritering af leg kan have for elevers deltagelse og bevægelsesglæde i

udskolingen. På den anden side kan præstationsorienterede aktiviteter også opleves motiverende for nogle elever, særligt hvis de forbinder idrætsfaget med konkurrence, mestring og tydelige mål. Legende tilgange kan derfor ikke nødvendigvis antages at skabe motivation for alle elever i udskolingen.

De ovenstående perspektiver danner grundlag for en videre diskussion af vores opstillede hypoteser, som i det følgende afsnit holdes op imod de empiriske fund fra den undersøgte skolekontekst.

Vores fund peger på et interessant spændingsfelt mellem begreb og praksis, hvilket samtidig relaterer sig til vores første hypotese om, at elever i udskolingen i nogen grad ville være afvisende over for begrebet *leg*, idet det kunne forbindes med noget barnligt, der ikke stemmer overens med deres identitetsmæssige udvikling. Eleverne på 8. årgang udviser ikke nødvendigvis modstand mod leg som aktivitet, men snarere mod bestemte former for deltagelse, mens eleverne på 6. årgang i højere grad udtrykker modstand mod selve begrebet *leg*. Dette kan give anledning til at diskutere, om det i virkeligheden er sociale forventninger og identitetshensyn, der former elevernes tilgang, nærmere end selve aktiviteten. I kontrast hertil kan modstanden også hænge sammen med tidligere erfaringer med bestemte legeformer, hvor eleverne ikke har oplevet deltagelsen som meningsfuld eller alderssvarende. I den forbindelse kan det overvejes, om udsagn som "*det leger man ikke i 8. klasse*" (bilag 11) afspejler en social norm, hvor deltagelse i leg bliver et spørgsmål om legitimitet i fællesskabet. Dette knytter sig til vores anden hypotese om, at sociale faktorer spiller en central rolle i elevernes villighed til at indgå i leg og legende aktiviteter. Undersøgelsens fund understøtter i høj grad denne antagelse, idet både observationer og udtalelser peger på, at sociale relationer og klassens interne hierarkier har væsentlig betydning for elevernes deltagelse. Samtidig rejser det spørgsmålet om, i hvilken grad deltagelse i idrætsundervisningen kan forstås som et individuelt valg, eller om den i højere grad er styret af sociale dynamikker i klassen. Omvendt viser empirien også, at enkelte elever deltager aktivt og engageret i legende aktiviteter, hvilket peger på, at sociale normer ikke nødvendigvis påvirker alle elever ens.

Derudover tyder flere observationer på, at elever aktivt forholder sig til deres sociale position i fællesskabet, hvilket yderligere understøtter ovenstående hypotese. Dette kommer netop til udtryk gennem udsagn som *“det leger man ikke i 8. klasse”* (bilag 11). På den baggrund kan det diskuteres, om deltagelse i leg primært reguleres af lyst og motivation, eller om det i lige så høj grad handler om social legitimitet og et behov for at tilpasse sig gruppens normer for at undgå eksklusion.

I forlængelse heraf rejser elevernes udsagn om fysisk kontakt i legene, såsom *“det er mærkeligt”* og *“det er klamt”* (bilag 6), spørgsmålet om, hvordan pubertet og øget kropslig selvbevidsthed påvirker deltagelse. Det knytter sig til vores antagelse om, at elevernes fysiske og mentale udvikling i puberteten udgør en væsentlig faktor i forhold til deres tilgang til leg og bevægelse. Vi formodede, at en øget selvbevidsthed i takt med alderen kunne påvirke elevernes deltagelse i aktiviteter, hvor kroppen er i fokus, og dermed også deres tryghed i sociale fællesskaber i idrætsundervisningen. Det kan diskuteres, om modstanden primært forholder sig til den kropslige eksponering, eller om den i lige så høj grad er et udtryk for social vurdering og frygt for at skille sig ud. På den anden side kan den kropslige kontakt også afhænge af aktivitetens organisering og lærernes rammesætning, idet trygge fællesskaber og tydelige rammer potentielt kan mindske oplevelsen af grænseoverskridelse.

Samlet set peger dette på, at elevernes deltagelse i leg og legende aktiviteter ikke kan forstås entydigt som et spørgsmål om alder eller motivation alene, men snarere som et komplekst samspil mellem sociale normer, identitetsudvikling og den konkrete undervisningskontekst.

Sammenfatning

Formålet med dette projekt har været at undersøge, hvordan elever oplever og deltager i leg i idrætsundervisningen på henholdsvis mellemtrinnet og i udskolingen, samt hvordan eventuelle forskelle kan forstås i relation til deres fysiske og mentale udvikling i ungdomsårene. Med udgangspunkt i kvalitative interviews med både elever og deres idrætslærer, observationer af undervisningen samt relevant teori og forskning, har projektet bidraget til en nuanceret forståelse af, hvordan leg i idrætsundervisningen ikke alene handler om selve aktiviteten, men i høj grad om de sociale, identitetsmæssige og didaktiske betingelser, som aktiviteterne foregår indenfor.

Analysen viser, at leg ikke i sig selv møder entydig modstand blandt eleverne, men at forståelsen og accepten af leg varierer mellem årgange og kontekster. På tværs af mellemtrin og udskoling ses både ligheder og forskelle i elevernes oplevelse af og deltagelse i legende aktiviteter. På begge årgange kommer der modstand til udtryk, særligt når aktiviteterne opleves som barnlige, socialt grænseoverskridende eller mangler tydelig struktur. Samtidig viser analysen, at sociale relationer, klassens hierarkier og elevernes oplevelse af kompetence har stor betydning for deres deltagelse på begge klassetrin.

Der ses dog tydelige forskelle i, hvordan modstanden kommer til udtryk, og hvordan den kan forstås i relation til elevernes udvikling. På 6. årgang fremstår eleverne i højere grad som værende i en overgangsfase, hvor de både ønsker at lege og samtidig forsøger at fremstå ældre og mere modne. Her knytter modstanden sig særligt til fysisk kontakt og usikkerhed omkring sociale normer, hvilket kan forstås i lyset af elevernes begyndende identitetsudvikling og øgede selvbevidsthed. På 8. årgang fremstår eleverne derimod mere bevidste om, hvilke aktiviteter der opfattes som alderssvarende og socialt acceptable. Deltagelse i leg bliver her i højere grad et spørgsmål om social positionering og identitet i fællesskabet, hvor bestemte aktiviteter afvises som "barnlige". Samtidig viser analysen, at eleverne i udskolingen i højere grad accepterer leg, når den foregår på egne præmisser, eksempelvis gennem fri leg eller aktiviteter med mulighed for medbestemmelse. Forskellene mellem mellemtrin og udskoling kan dermed forstås i relation til elevernes fysiske, mentale og identitetsmæssige udvikling i ungdomsårene. I takt med øget selvbevidsthed og større fokus på sociale relationer og fællesskabets normer, bliver deltagelse i leg ikke alene et spørgsmål om lyst og motivation, men også om, hvordan eleverne ønsker at fremstå over for deres jævnaldrende.

Samlet peger projektet derfor på, at leg fortsat kan have en væsentlig plads i idrætsundervisningen på både mellemtrin og i udskoling, men at legende aktiviteter kræver en bevidst didaktisk rammesætning, hvor der tages højde for elevernes sociale relationer, oplevelse af kompetence og identitetsmæssige udvikling.

Perspektivering

I forbindelse med dette projekt er der taget udgangspunkt i én enkelt skole, hvilket betyder, at resultaterne ikke kan generaliseres. Undersøgelsen giver dermed et lokalt indblik i elevers oplevelser af og deltagelse i idrætsundervisningen.

I forlængelse af analysens fund kan det perspektiveres, at udfordringer med deltagelse i idrætsundervisningen ikke udelukkende knytter sig til leg som aktivitetsform, men kan forstås som et mere generelt vilkår i idrætsfaget. På tværs af observationer ses det, at også mere strukturerede og traditionelle idrætsaktiviteter kan være forbundet med svingende engagement, selektiv deltagelse og fravær. Dette kan perspektiveres til, at idrætsundervisningen i høj grad er et socialt og kropsligt rum, hvor elever konstant positionerer sig i forhold til hinanden. Deltagelse handler derfor ikke kun om motivation for en given aktivitet, men også om oplevelsen af at sætte sin krop på spil i et fællesskab, hvor man bliver set og vurderet. I et bredere perspektiv kan dette pege på, at idrætsfaget stiller særlige krav til elevernes sociale og kropslige tryghed sammenlignet med andre skolefag. Hvor andre fag primært involverer kognitive præstationer, indebærer idræt en mere direkte eksponering af kroppen og dermed også en større sårbarhed i forhold til social vurdering. Dette åbner for en videre perspektivering af, hvordan idrætsundervisning kan tilrettelægges, så den i højere grad imødekommer elevernes forskellige forudsætninger, både fysisk, socialt og identitetsmæssigt, og dermed understøtter deltagelse på tværs af årgange.

Referenceliste

Biotech Academy. (u.å.). *Intro til hjernens fysiologi og funktion*. Lokaliseret d. 14. marts 2026 på:
<https://www.biotechacademy.dk/undervisning/gymnasiale-projekter/nervefysiologi-og-drughunters/intro-til-hjernens-fysiologi-og-funktion/#:~:text=Cortex%20er%20den%20del%20af,bevidst%20tankegang%2C%20planl%C3%A6gning%20og%20organisering.>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Råudkast: Fagplan for idræt*. Emu.dk. Lokaliseret d. 11. marts 2026 på: <https://uvm.dk/media/bvhed353/250923-idraet-raaudkast-til-fagplan.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). GSK Fællesmål for Idræt. Emu.dk. Lokaliseret d. 11. marts 2026 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FaellesMål_Idræt.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.). *Obligatoriske fag*. Lokaliseret d. 11. marts 2026 på:
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/fag-og-indhold/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/faelles-maal/faelles-maal-for-folkeskolens-fag/obligatoriske-fag/>

Canepa and Ramenghi LA (2026) The neurobiology of play: a narrative review of evidence from mice and humans for advancing neurorehabilitation. *Front. Neurosci.* 19:1729411. Lokaliseret d. 26. marts 2026 på:
<https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2025.1729411/full>

Canger, T. & Kaas, L. A. (2021). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 265-285) (2.udg.). Hans Reitzel forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning: Forskningskortlægning*. (s. 8-9) Lokaliseret d. 25. april 2026 på:
<https://eva.dk/Media/638343999996289469/Leg%20og%20l%C3%A6ring%20i%20skandinavisk%20dagtilbudsforskning%20kortl%C3%A6gning.pdf>

Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K. & Christiansen, L. B. (2023). STATUS PÅ IDRÆTSFAGET 2022. *Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring* (s.64-67). Lokaliseret d. 20. marts 2026 på: https://www.ucsyd.dk/sites/default/files/inline-files/SPIF-22_oktober_2023.pdf

Hunger, I., Zander, B., Kirchner, B., Meineke, D., Metz, S. & Röttger, M. (2022). *Bewegungsfreude verspielt? Verunsicherung im Sportunterricht*. I Schwier, J. & Seyda, M. (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter. Neue Entwicklungen und Herausforderungen in der Sportpädagogik* (s. 193-194). Bielefeld: transcript Verlag. Lokaliseret d. 23. april 2026 på: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30801/pdf/Hunger_et_al_2022_Bewegungsfreude_verspielt.pdf

Husebye, B. N. & Tangen, S. (2014). *Bevægelsesglæde og idrætsglæde: to variationer af fysisk undervisning* (s. 54-60). VIA University College. Set november 2024. Lokaliseret d. 18. april 2026 på: https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=36020393&attachment_type=f56_a&bibliotek=870971&source_id=870970&key=47f6db6f5455c2f8238a

Ibsen, B. (2016). *Bevægelse, Leg og Idræt* [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].

Lindhard, A. (2015). *Leg eller læring - behøver vi at vælge?*. Sprog og leg. Lokaliseret d. 25. april 2026 på: <https://www.sprogogleg.dk/om-sprog-leg/vidensartikler/leg-eller-laering-behoever-vi-at-vaelge.html>

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 42-47). Hans Reitzel. (Originalværk udgivet 2017). Lokaliseret d. 25. april.

Playful Learning: *Legetyper*. (u.å.). *Playwheel*. Lokaliseret d. 25. april på: <https://playful-learning.dk/kom-i-gang/playwheel-dagtilbud/>

Rønholt, H. & Peitersen, B. (2017). *Idrætsundervisning: En grundbog i idrætsdidaktik (2. udg.)* (s.163-170). Museum Tusculanums Forlag.

Samfundsfag.dk. (u.å.). *Eriksons udviklingsteori*. Lokaliseret d. 15. marts 2026 på:
<https://samfundsfag.dk/begreber/sociologi/identitet-familie-socialisation/eriksons-udviklingsteori/>

Schleicher, A. B. & Schleicher, S. B. (Red.). (2023). *Specialpædagogik: En fagdidaktik (s. 187-193)*. Hans Reitzel. (Originalværk udgivet 2023)

Wied, M. W., Raffalt, P. & Brix, S. (2011). *Aldersrelateret træning - for børn og unge (s. 6-14)*. Dansk idrætsforbund.

Bilag

Bilag 1: Eksempel på observationslog

Observationer (fokus på leg)	Refleksioner
<u>Introduktion</u> Et fælles "eeej" lyder da læreren siger " i dag skal vi lave nogle forskellige lege"	Hvad er grunden til at de reagerer sådan? Er det for barnligt at lege?
<u>Leg: Fix det Felix</u> En dreng laver "bottleflip" med en kegle Seks piger gør kunsten efter To piger ligger og laver kildeleg Tre piger bruger kegler som stylder (bl.a. M6) De bliver meget konkurrence fokuseret, " <i>det er ikke sjovt når man ikke kan vinde</i> "	Er aktiviteten kedelig siden der er så mange der laver noget andet end det den lægger op til? Er aktiviteten måske trukket for langt ud? Har de ikke forstået reglerne? Havde deltagelsen og engagementet været bedre, hvis der havde været mere fokus på konkurrencen i legen?

Bilag 2: Undervisningsplan ”fokus på leg”

Dato: 23/3 - 14/4 2026		Klasse: 6., 8. årgang
Tema: Leg		Antal lektioner: 2 (90 min)
Uge:	Aktivitet	Redskaber
	1) Vilde Rolf og Fix det Felix • En masse kegler spredes i hallen. Ca. halvdelen vender rigtigt og den anden halvdel vender på hovedet. Årgangen deles i to hold. Det ene hold skal vende keglerne korrekt, mens det andet hold skal vende dem forkert. Man må kun bruge hænderne. Skift efter lidt tid. 2) Ståtrold • Fangeleg. Når man bliver fanget stiller man sig med spredte ben og armene ud til siden. Man kan komme fri igen ved at en klassekammerat kravler igennem benene. 3) Streg fangeleg m. udfordringer • Fangeleg, men man må kun gå på stregerne. Det er ikke tilladt at springe over. Når legen fungerer kommer der udfordringer: • hop på et ben • baglæns • sidelæns • gadedrengehop	1) mange kegler 2-4) trøjer til fangerne

	• kravle/på alle fire 4) Stregfangeleg m. bold • Fangeleg ligesom før, men nu med bold. Bolden er helle. Hvis man har den, kan man ikke blive fanget. De som ikke er fangere kan i fællesskab spille hinanden i helle, og dermed taktisk udspille fangerne.	
--	--	--

Bilag 3: Undervisningsplan ”almen”

Dato: 23/3 - 14/4 2026		Klasse: 6., 8. årgang
Tema: Leg		Antal lektioner: 2 (90 min)
Uge:	Aktivitet	Redskaber
	1) Basketstafet • Årgangen deles i 2 hold. Det ene hold skal lave 20 scoringer med basketboldene hvor en lærer sidder som ”dommer”, mens det andet hold løber frem og tilbage og giver en anden lærer highfives. Hvem er hurtigst? 2) Holddødbold • Hallen deles i to. Halvdelen af årgangen er i den ene ende, og den anden halvdel i den anden. I hver ende deles eleverne i 4 hold, som nu kæmper mod hinanden. Man kan ikke skydes af sit eget hold, og man kan godt spille sammen mod de andre.	1) 3 basketbolde 2) Trøjer, kegler og dødbolde

Bilag 4: Interview skema - forståelse af leg

Hvem?	Hvad er leg for dig?	Synes du der er forskel på leg og spil?
J6	Dødbold, høvdingebold, cricket, fodbold, håndbold	Ja... lidt forskel. Altså spil, det er sådan noget hvor man fx løber ud og henter kort og sådan noget.
P6	Øhhh... fangeleg.	Ja, altså at spille fodbold, der er meget forskel. Fodbold det er en sport. Der er mange der siger at fodbold det er en leg, men det vil jeg ikke sige det er.
L6	Så tænker jeg sådan noget som at lege med sine venner. Jeg tænker ikke sådan over "ejjj jeg gider ik og lege, fordi at uha det er så barnligt, og sådan noget". Altså det... også inde i vores klasse, vi laver altid et eller andet sådan børneleg hvis man kan sige det sådan, men vi får det bare til at være sjovt stadig	Altså lege, det er sådan lidt mere hvor man, ja jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det, men sådan hvis nu vi siger gemmeleg. Der har man det bare hyggeligt, og man kan grine og man kan gemme sig og sådan noget, hvor sådan noget som, hvis man spillede fodbold. Så skal man jo løbe og man skal koncentrere sig om og score mål og spille godt og sådan noget.
M6	Altså sådan noget man gjorde dengang man gik i børnehave og sådan noget	Altså jeg kan bedst lide når det er sådan noget konkurrence noget. Sådan noget som håndbold, høvdingebold, dødbold.
W8	Det ved jeg ik lige, børnelege	Lidt, sådan spil det jo sådan f.eks. fodbold, og så er en leg sådan lidt noget uden regler synes jeg. Der er ikke sådan rigtig bolde med i lege.

A8	Hmm, det ved jeg faktisk ikke. Nok sådan noget vi lavede sidst, ståtrold og sådan noget.	Ja det føler jeg. Spil altså det forbinder jeg med boldspil, altså noget med en bold og lege, ja sådan noget ståtrold noget.
I8	Så tænker jeg sådan fangeleg eller sådan noget.	Det er der... jaeøh. Det kommer an på hvad sådan.. dødbold, det kan jo være en leg, men det kan også være et spil. Altså, jeg vil nok kalde dødbold for et spil, fordi du sådan dyster mod hinanden, men hvis det er noget, man skal gøre sammen, så er det måske mere en leg, sådan måske ligesom makkerdødbold.
M8	Ja. Altså nok noget som vi sådan laver sådan til idræt, altså så ståtrold eller det ved jeg ik, alle mine kyllinger kom hjem. For jeg er gymnastik hjælpetræner og det er sådan lege man tænker på der.	Ja, altså sådan jeg føler leg, det er ikke sådan noget, hvor man bruger redskaber til. Sådan spil det er jo tit sådan bolde.

Bilag 5: Interview skema - deltagelse og motivation

Hvem?	Er der forskel på hvordan du deltager i idræt?	Hvad synes du om at lege?	Har det betydning for dig, hvem du er sammen med i idræt?	Hvad ville den bedste idrætstime være for dig?
J6	Jeg plejer altid at gøre mig god.	Øhh det kommer helt an på hvilke lege det er. Men leg... Hvis det er en kedelig leg, så kan det fx være cricket, hvor en hel klasse er inde og en hel klasse er ude, for så er der sygt meget ventetid, og man vil jo gerne have flere skud hurtigt i stedet for bare at sidde og vente på sin tur. Men hvis det er en god leg, så er det mere sådan noget som fodbold, håndbold eller basketball og alt det der.	Ik så meget, men man vil da altid gerne have et sygt godt hold	Øhh.. Hvis vi spiller noget sjovt. ... F.eks. høvdingebold, rundbold, fodbold, håndbold.

P6	Der er nok forskel på lysten. Man kan ikke rigtig se det, tror jeg. Eller joo man kan se det på hvor meget jeg løber. Det er der forskel på, altså hvor meget jeg vil det.	Det kommer an på om man er aktiv i den leg	JA! Det er ikke altid mine øhh.. Mine venner. Og dem vil jeg godt bare være sammen med	Øhh. Fri leg hvis man kan sige det.
L6	Neej det tror jeg ikke.	Det er fint, jeg tænker ikke sådan over "ejjj jeg gider ik og lege, fordi at uha det er så barnligt, og sådan noget".	Ja, vi har mange forskellige personligheder i min klasse og i de andre klasser. Og så det ikke så fedt hvis nu vi siger at jeg godt kunne lide og gå til håndbold, og jeg snakker hele tiden om håndbold, og så dem, de.. dem herover de går til golf hele tiden og så.. de vil kun snakke om golf, så er	Det ved jeg ik.. sådan sikkert der hvor alle kan være med tror jeg. Vi har faktisk haft den før. Det er der, hvor vi sådan... Vi har forskellige aktiviteter, f.eks. så kunne det være fodbold, håndbold og basket. Og så kan man sådan selv melde sig på, hvad man vil

			det også sådan lidt svært.	
M6	Ja sårn, hvis det er kedeligt så gider jeg ikke rigtig sårn.	Jeg synes det er kedeligt.	Lidt, altså jeg gider ikke rigtig sådan.... Fordi hvis man er sammen med nogen, der ikke rigtig går op i det, så er det mega træls. Så vil man gerne være sammen med nogen der gider det.	Øhm jeg kan bedst lide når vi kan sådan selv få lov til at bestemme, altså hvor det ikke er sådan noget, ligesom sidste gang. Der fik vi lov til at vælge noget som fx håndbold, høvdingebold, alle de der ting. Altså det er det jeg synes er fedest.
W8	Nok lidt, jeg tager nok det jeg bedst kan lide lidt mere seriøst	Det er okay.	Altså jeg vil helst gerne være sammen med nogle af mine venner, nogle jeg er gode venner med, men ellers så er det fint nok	Øhm fodbold eller bare boldspil.
A8	Ja, det er der nok. Jeg kommer nok ikke til at, f.eks. at danse, så det kommer jeg nok ikke til, eller jo, jeg	Øh, jeg kan bedre lide boldspil i hvert fald, men det er fint nok.	Nej, det synes jeg ikke. Altså jeg laver lige meget uanset hvilket hold jeg er på.	Årh, den perfekte idrætstime, så skulle det nok være uden opvarmning og så øh fodbold resten af tiden. Men jeg kunne også godt lide den idrætstime hvor vi godt selv måtte

	ville nok deltage, men nok ikke til mit bedste.			bestemme hvad vi ville lave, hvor vi var delt op i tre hold og så kunne man så stemme om hvad man gerne ville lave og så gik vi ind og spillede fodbold, så det var derfor.
I8	Ja det tror jeg... I det andet der er jeg måske sådan mere engageret og sådan og gider mere end hvis det var fodbold	Det fi., altså nogen gange så er det sådan lidt "det gider man ikke", men ellers så er det fint nok. Altså det er sådan lidt ... jeg ved det ik øh.. jeg ved ik hvad man kan sige? Barnligt måske, altså sådan at man tænker.. ja.	Sådan det kommer an på hvad det er. Hvis det er fodbold og sådan noget, så måske, men helst nogen jeg godt kan snakke med. Altså sådan det er federe	Altså... noget hvor man sådan er sammen om det uden det bliver for sådan seriøst. Altså det må gerne være sådan lidt sjovt, at man kan have det sjovt om det også... Og det ik kun er sådan ... seriøst. Altså sådan det er meget hyggeligt, det her med, f.eks. når vi er udenfor, og man kan vælge mellem tre forskellige udendørs et eller andet.
M8	Ja, det er der! altså hvis det er sådan noget løbe	Det har jeg ikke noget problem med.	Nej!	Uhh ja. Altså jeg kan godt lide sådan hvor man agtig sådan kan samarbejde på en

	frem og tilbage så gider man jo ikke ligeså meget som i fx dødbold.			måde, så man får lov til at snakke med andre folk.
--	---	--	--	--

Bilag 6: Ekstern uddrag

I: Okay. Vi så jo faktisk I skiftede til at lave highfives, har I altid gjort det?

M6: Altså ved os, men vi leger det bare aldrig sådan. Men før har vi også skulle give en krammer og sådan noget.

I: Hvad er det, der gør, at man ikke gider at kravle under benene?

M6: Altså jeg synes bare det er mærkeligt *fniser*.

I: Hvad så hvis man skulle give en krammer i stedet? Hvis ikke det var en highfive.

M6: Det ville jeg også synes var lidt akavet.

I: Hvorfor?

M6: *Finser*, det er det bare.

I: Gælder det både ved drenge og piger?

M6: Altså mest ved drengene synes jeg.

Bilag 7: Interviewguide til eleverne

1. Hvad er en god idrætstime for dig?
2. Kan du fortælle om en idrætstime, du godt kunne lide?
 - a. Hvad gjorde den god for dig?
3. Hvilke aktiviteter laver I ofte i idræt?
4. Er der nogle aktiviteter du bedre kan lide end andre?
 - a. Hvorfor?
5. Er der nogle aktiviteter du ikke så godt kan lide?

a. Hvorfor?

6. Hvad gør det sjovt eller mindre sjovt at være med i idræt?
7. Har det betydning for dig hvem du er sammen med i idræt?
8. Er der forskel på hvordan du deltager i idræt?
9. Hvad var det sjoveste ved idrætstimen?
10. Hvad tænker du på når du hører ordet leg?
11. Føler du, der er forskel på lege og spil?
12. Hvad synes du om at lege?

Bilag 8: Interviewguide til idrætslærer C

1. Hvorfor underviser du i idræt?
2. Bruger du leg i idrætsundervisningen?
3. Hvordan bruger du leg i idrætsundervisningen?
4. Hvad er formålet med at bruge leg?
5. Hvordan oplever du elevernes deltagelse på mellemtrinnet VS. udskolingen?
6. Du nævnte på et tidspunkt at du havde givet 8. årgang noget af en skideballe inden vi kom.
Vi oplevede at de faktisk deltog bedre end vi havde forventet. Tror du vi ville have fået samme udfald hvis du ikke lige havde skældt dem ud?
7. Hvilke forskelle ser du i elevernes deltagelse?
8. Hvordan håndterer du de elever der ikke deltager?
9. Hvordan mener du at elevers alder og udvikling påvirker deres tilgang til leg og deltagelse i leg?
10. Synes du leg ændrer karakter i udskolingen?
11. Ser du leg som lige relevant i udskolingen som på mellemtrinnet? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Er der bestemte typer lege, der fungerer bedre i udskolingen end andre? Hvorfor?
13. Hvordan oplever du, at elevernes mentale og sociale udvikling påvirker deres lyst til at deltage i leg?

Bilag 9: Uddrag af interview med idrætslærer C

I: Bruger du leg i din undervisning?

C: Det gør jeg sjældent, men jeg tror, det er noget, der kommer mere ind i idrætsundervisningen nu her, hvor det ikke er et prøvefag, hvor man sådan har tid til det der med og lege lidt mere, og alt det ikke skal være så seriøst, og man skal have teorier og skal have alt mulig andet med indover.

I: Hvad med i forhold til 6. årgang?

C: 6. klasse er jo lidt svær, fordi eleverne står i et vadested identitetsmæssigt. De befinder sig lige mellem det der med, om de skal lege sammen eller bare være sammen, og det kan være sårbart for nogle af dem. De vil gerne virke lidt ældre og mere seje, end de egentlig er, og derfor tror jeg også, at leg kan være svær at få ind. Nogle elever vil tænke, at det er megafedt, mens andre vil tænke: *"Hvad er det her for noget barnligt noget?"* De prøver på en måde at fremstå større, end de egentlig er. Jeg tror i bund og grund stadig, at 6. klasse er den rigtige alder til at arbejde med leg, men det er svært, fordi de står lige i den overgangsfase

I: Ja, lige præcis. Hvis vi nu kigger på generelt deltagelse i idræt og ikke kun i leg. Kan du så se forskel på 6. årgang og 8. årgang?

C: Hmm, kan jeg det? Deltagelse i idræt, der tænker i ikke sådan i forhold til hvem der sidder ude eller bare sådan når de er med?

I: Jo altså, hvem deltager? Altså er der forskel på hvordan de deltager og hvem?

C: (...) på 6. årgang er der lidt nogle dominerende som gerne vil vise at det ikke er så fedt at være med, hvis det ikke er så sjovt (...)

I: Nu siger du hvad de synes er sjovt, er det så dem der bestemmer hvad der er sjovt?

C: På årgangene tænker du?

I: Ja, lige på 6. årgang.

C: Ja, det er vel nok. (...) Jeg synes jo alligevel, at når man kigger på idrætsdelene, og er man over dem, så er størstedelen jo med. Men man kan også godt se, at når man kommer med noget leg, og det bliver ustruktureret, så bliver det svært for dem. For så er der nemlig nogle af de der dominerende personer, som lige pludselig bliver helt flyvske, og som så tager en hel masse andre med i det, som egentligt ville deltage under normale omstændigheder. Men det er jo sådan på årgange, og det er det især også i idræt. Det er årgangen, der sammen, det er lidt efter hierarki, og hvis dem, der ligger højt i hierarkiet, også er med, så er der flere, der er med.

Bilag 10: Observationer af 6 årgang

6. årgang	
Vores undervisning med fokus på leg	Lærerens undervisning
<u>Introduktion</u> Et fælles "eeej" lyder da læreren siger " i dag skal vi lave nogle forskellige lege" <u>Leg: Fix det Felix</u> En dreng laver "bottleflip" med en kegle Seks piger gør kunsten efter To piger ligger og laver kildeleg Tre piger bruger kegler som stylter (bl.a. M6) De bliver meget konkurrence fokuseret, "det er ikke sjovt når man ikke kan vinde" <u>ståtrod</u> "Ej kan vi ikke give highfive?" - M6 Da læreren spørger hvorfor de sidder ude siger M6 "jeg har ondt i mine ben" Drengene befrier kun drenge, og pigerne befrier kun piger. Dog er der én pige der befrier 3 drenge. Eleverne på bænken får en påtale om at de skal ind og deltage. "Vi kan ikke lide at kravle under benene, det er virkelig klamt"- M6	<u>Introduktion:</u> Eleverne siger "Ej hvorfor er det ikke fri leg?" Respons til dagsorden: "Ejkk ik det" Da de fik at vide det er drengene mod pigerne: "ØØØØv ejkk", "Det er røv kedeligt" (Elev M6) <u>Basket stafet:</u> 6 sidder på bænken 2 drenge deltager ikke i basketdelen. 3 piger deltager ikke i basketdelen. 4 elever forlader hallen uden at give besked. Lærer siger "vi skal spille hold dødbold" - "Årh, hvor fedt!"

- Eleven går fra at sidde på bænken til at stå stille i et hjørne. Regelændring – nu er det highfive, da eleverne efterspørger det. - 6 af pigerne som sad på bænken deltager nu i aktiviteten, inkl. M6 Da legen fløjtes af, sidder 3 drenge på bænken og snakker: e1; "Det så sjovt ud" e2; "ja, var det ikke sjovt?" e3; "Nej!". Alle de 3 drenge havde svedigt vådt hår og røde kinder	
---	--

Bilag 11: Observationer af 8. årgang

8. årgang	
Vores undervisning med fokus på leg	Lærerens undervisning
<u>Introduktion</u> Lærer: "I dag skal vi lege". Ingen negative reaktioner. <u>Leg: Fix det Felix</u> Efter lærer forklarer reglerne er der en af drengene der siger "Ej det er jo en røv syg leg" 25 drenge - nogle vælter et mål, andre sparker til keglerne.	<u>Introduktion:</u> Ingen kommentarer på opvarmningen. <u>Basket stafet:</u> 6 piger sidder ude på bænken - to har haft besked med hjemmefra. Alle på gulvet er med og griner.

Eleverne går rundt i stedet for at løbe. <u>Leg: Ståtrold</u> Lærer C siger "Nu skal vi lege ståtrold" • "Ejji" • "Det leger man ikke i 8. klasse" 4 piger fletter hår ude på gulvet. 10 elever klumper i et hjørne, men de løber når der kommer en fanger. Det er primært samme køn der kravler under hinanden, men enkelte kravler under modsatte køn Regelændring: de skal give highfive: <i>"Ej det er altså mærkeligt"</i> siger en pige <i>"Det er svært at se hvem der dør"</i> siger en anden pige Lærer spørger: <i>Hvad synes I om ståtrold?</i> - En pige får sagt <i>"det er klamt"</i> - En af drengene siger <i>"alt bliver bare sex"</i> og ruller øjnene. <u>Fri leg</u>	En af pigerne fra bænken går ud og er med til at løbe. 2 piger (inkl. elev M8) ligger sig ned på gulvet. • To piger fra bænken løber over til de to, som ligger ned. 4 piger trækker sig ved løb. Pigerne, der gik med ved løb, går ud igen, da de skal til basket skud. Drengene går mere end de løber efter byttet fra basket til løb. • Lærer "truer" med fravær til dem som ikke løber. Alle deltog ved byt (foruden dem på bænken).
---	--

Eleverne råber i kor <i>yayyy</i> og klapper, da de får fri leg.	
--	--

Bilag 12: Observation af fravær

6. årgang (fravær)	
Observation 1 - Legende	Observation 2 - Almen
7 elever sidder på bænken. Der er nogen, der sidder ude på stolene og som derfor ikke deltager. 11 elever sidder ude på bænken, og yderligere 2 forlader hallen helt. 19 sætter sig ud på bænken. De får en påtale og 7 bliver herefter siddende. • Yderligere 6 sætter sig på bænken. 20 elever sidder på bænken og deltager ikke.	6 deltager ikke. 4 elever forlader hallen uden at give besked. Der sidder 6 på bænken.

8. årgang (fravær)	
Observation 1 - Legende	Observation 2 - Almen
2 sidder ude på bænken. 3 piger skynder sig ud af hallen efter introduktionen (inkl. Elev M8).	6 piger sidder ude på bænken - to har haft besked med hjemmefra.

4 piger sidder ude på bænken.	En af pigerne fra bænken går ud og er med til at løbe. To piger fra bænken løber over til de to, som ligger ned. Pigerne, der gik med ved løb, går ud igen, da de skal til basket skud. 5 på bænken.
--------------------------------------	--