

Børn i bevægelse

En antropologisk undersøgelse af børn og bevægelse i folkeskolen



Ph.d. afhandling

Else Ladekjær

Institut for Idræt og Biomekanik

Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet

Syddansk Universitet

2016



Ph.d. afhandling udarbejdet af Else Ladekjær

Forskningsenheden Active Living

Institut for Idræt og Biomekanik

Center for Interventionsforskning

Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet

Syddansk Universitet

2016

Bedømmelsesudvalg: Helle Johannesen (formand),
Charlotte Palludan og Jan Kampmann

Hovedvejleder: Jens Troelsen

Medvejledere: Susanne Højlund Pedersen og Tine Tjørnhøj-
Thomsen

Forskningsarbejdet i afhandlingen er støttet af TrygFonden
og Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk
Universitet

Tak

Den allerstørste tak skal lyde til børnene fra de to klasser, der indgår i feltarbejdet. Tak fordi I lod mig få en plads i jeres klasser, tak fordi I inddrog mig i jeres aktiviteter og snakke. Tak fordi I viste mig jeres verdener, og tog jer tid til at svare på mine spørgsmål.

Dernæst vil jeg gerne takke børnenes forældre for at sige ja til, at jeg måtte følge jeres børn både i og udenfor skoletiden. Jeg er også taknemmelig for de af jer, der åbnede jeres hjem for mig, når jeg kom for at besøge og interviewe jeres børn. Ligeledes skal der lyde en stor tak til de to skoler og ikke mindst lærerne omkring de to klasser for at åbne døren til klasselokalerne og være åbne for min tilstedeværelse.

En meget stor tak går dernæst til TrygFonden og Center for Interventionsforskning for ikke blot at støtte og søsætte interventionsprojektet SPACE – rum til fysisk aktivitet, men ligeledes at støtte et antropologisk blik på børn og bevægelse igennem nærværende ph.d. projekt.

En rigtig stor tak skal lyde til min vejleder Jens Troelsen fra Institut for Idræt og Biomekanik (IOB) på SDU for at tro på mig hele vejen igennem projektet og at støtte mig i fastholdelsen af det antropologiske fokus på børn og bevægelse. Ligeledes skal der lyde en stor tak til mine medvejledere Susanne Højlund fra Institut for Kultur og Samfund på Aarhus Universitet og Tine Tjørnhøj-Thomsen fra Statens Institut for Folkesundhed på SDU for på hver jeres måde at bidrage til kvaliteten af mit arbejde og udfordre mine tankebaner. Jeg har været meget inspireret af samarbejdet med jer alle.

Blandt mine kollegaer har jeg også mange at takke. Tak til mine kollegaer på Institut for Idræt og Biomekanik. Tak til mine nære kollegaer i SPACE gruppen og forskningsenheden Active Living. Jeg er vild med den begejstring, der præger enheden. En særlig tak til kollegaerne på vores lille Aarhus kontor for faglige snakke, grin og hyggelige frokoster.

En helt særlig tak skal lyde til Lise Specht Petersen og Charlotte Skau Pawlowski for at dele interessen for børn, bevægelse, leg og rum. Tak for de inspirerende faglige diskussioner om metodiske tilgange og teoretiske perspektiver samt personlige samtaler. Tak for jeres måder at være på.

En særlig tak går til Lone Grøn fra KORA som kollega og sparringspartner undervejs. Ligesom jeg gerne vil takke Stinne Ballegaard Aaløkke fra KORA for godt samarbejde omkring udførelsen af en antropologisk brugerundersøgelse af SPACE.

Endnu en stor tak går til min mor for at læse korrektur, som hun har gjort så mange gange før.

Endelig vil jeg takke min dejlige familie: mine sønner Aske og Vilmer og deres far Morten. Tak fordi I er der for mig.

Else Ladekjær, Aarhus april 2016

Forskningsfortælling

Som studerende på Antropologi og Etnografi på Aarhus Universitet stod FELTARBEJDET som noget nærmest mytisk for mig. Antropologisk feltarbejde trækker tråde helt tilbage fra fagets "founding fathers" som Edward Tyler, James Frazer, Franz Boas og Bronislaw Malinowski, hvis beskrivelser af feltarbejdet den dag i dag stadig fremstår som målestok. Feltarbejdets betydning tillægges specielt Malinowski, idet han satte nye standarder for langvarig deltagerobservation og etnografiske beskrivelser, som antropologer den dag i dag forsøger at efterleve. Som antropologistuderende havde jeg en fornemmelse af feltarbejdet som et eventyr: antropologen der rejser ud i verden og udforsker ikke nyt land, men andre slags mennesker og samfund. Efterhånden blev denne forståelse dog udfordret – hårdt arbejde er en væsentlig del af feltarbejdets form. For at blive fortrolig med feltarbejdet som den centrale metodiske strategi blev vi studerende flere gange kastet ud i såkaldte metodeøvelser. Her vil jeg fremhæve en bestemt metodeøvelse, hvor jeg ikke blot fik fornemmelsen for, hvad feltarbejde handler om, og hvad det vil sige at være en antropolog i felten – men også fik interessen for og blikket rettet mod børn og institutioner som antropologisk forskningsobjekt.

Feltarbejdet foregik i et fritidshjem sammen med en medstuderende. Et af de primære formål med undersøgelsen var at arbejde med forskellige roller og øve os i som antropologer at indtage forskellige blikke og perspektiver på børnenes hverdag i fritidsklubben. Når jeg tænker tilbage på både min formelle og praktiske skoling som antropolog, er det et helt centralt forløb, der altid dukker op i min erindring. Hvad var det så under feltarbejdet i fritidsklubben, jeg husker og hæfter mig ved nu mere end 10 år senere? Det jeg husker er primært forskellene på relationerne til henholdsvis børnene og de voksne pædagoger i fritidsklubben. Der var markant forskel på børnenes og pædagogernes tilgang til os. De ansatte var usikre overfor vores tilstedeværelse, og vi fik flere kommentarer, der indikerede at de til dels følte sig overvågede – for eksempel: *"nu skriver du ikke ned, hvor lidt vi laver? Ha ha"*. Med børnene i fritidsklubben forholdt det sig helt anderledes. De var ikke bange for at spørge, hvad vi lavede i deres fritidsklub. Forskellige grupper i et bestemt felt repræsenterer altså forskellige udfordringer i forhold til deltagerobservation. Min medstuderende og jeg oplevede ligeledes forskelle i vores roller og muligheder for deltagelse. I starten undrede vi os over, at jeg havde nemmere adgang til børnenes "lukkede rum", altså de steder hvor børnene normalt er alene og i fred for stedets voksne som puderum og huler udenfor, og jeg havde bedre adgang til de samtaler, der normalt foregik udenfor de voksnes hørevidde. Undervejs blev det klart, at hvor jeg forsøgte at undgå at tage pædagog-rollen, eksempelvis ved at sende børnene videre til en pædagog eller ved at agere uvidende, når børnene søgte en voksens input eller manglede en nøgle, indtog min studiekammerat en anden og mere traditionel voksen rolle. Det var derfor meget forskellige feltnoter, vi hver især kom hjem med.

Min pointe med at se tilbage på metodeøvelsen i fritidshjemmet er, at det både i løbet af den praktiske del af øvelsen, altså på feltarbejde i fritidsklubben, og i løbet af den efterfølgende proces med at bearbejde den indhentede empiri var øjeblikke med måske ikke klarsyn, så i hvert fald øjeblikke med forståelse af, hvad er det, der gør en god antropolog set fra mit perspektiv. Herunder

hvor vigtigt roller og rollespil er ikke blot for antropologens muligheder for deltagelse, men ligeså meget for den viden, der produceres gennem feltarbejde og antropolog. Samtidigt fik jeg en forståelse af og kærlighed til feltarbejdet, som en tilgang til menneskers verden, der kan noget helt særligt. Derudover blev min interesse for børneantropologien både på et teoretisk og et metodisk plan skabt her. Jeg fandt det uhyre interessant at lege med rollerne mellem voksen og barn og arbejde med, hvordan man agerer i felten for at få adgang til børns perspektiver på verden – og til deres konkrete rum og steder. Det var også i forbindelse med øvelsen, at jeg første gang læste Susanne Højlungs bog fra 2002 "Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og sygehus", som jeg siden er vendt tilbage til igen og igen både i forberedelsen, undervejs og i skriveprocessen relateret til ph.d. projektet.

Samtidigt med min færdiggørelse af uddannelsen som antropolog blev jeg forskningsassistent ved det daværende Dansk Sundhedsinstitut¹, hvor jeg primært arbejdede med forskellige vinkler på det forebyggende arbejde indenfor sundhedsvæsenet. Sammen med antropolog og seniorprojektleder Lone Grøn blev jeg involveret i SPACE projektet. Med Lone Grøn som mellemlid blev kontakten til forskningsleder Jens Troelsen og holdet omkring SPACE skabt. Muligheden for et antropologisk ph.d. projekt var en del af projektpakken for SPACE og med min interesse for sundhed, forebyggelse og børn blev ansættelsen som ph.d. studerende på Institut for Idræt og Biomekanik en realitet. Hermed fik jeg en enestående mulighed for at planlægge og udføre et feltarbejde blandt børn i to klasser – feltarbejdet med alle dets udfordringer, erfaringer og ikke mindst mødet med disse børn har haft stor betydning for mig både fagligt og personligt.

¹ Dansk Sundhedsinstitut er nu en del af KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. KORA blev oprettet den 1. juli 2012 efter en fusion mellem tre tidligere institutter (AKF, DSI og KREVI) (KORA 2012).

Indhold

1	Indledning	9
1.1	Problemfelt – Børn skal bevæges?	9
1.2	SPACE – rum til fysisk aktivitet	10
1.3	Formål og forskningsspørgsmål	12
1.4	Børn og bevægelse som centrale begreber	14
1.5	Folkeskolen i en dansk kontekst	15
1.6	Læsevejledning.....	17
2	Teoretisk inspiration.....	19
2.1	Perspektiver på børn og barndom	19
2.1.1	Udvikling af barndomsparadigmet.....	20
2.2	Fænomenologisk inspireret antropologi	22
2.2.1	Børn i en fænomenologisk optik.....	24
2.3	Skolen som civiliserende institution.....	25
2.4	Alder og modningsstadier.....	27
2.4.1	Institutionel alder.....	28
2.5	Bevægelse som linse.....	29
2.6	Antropologisk viden	30
2.7	Opsamling	32
3	På feltarbejde i folkeskolen – metodiske greb og refleksioner	34
3.1	Undersøgellesdesign.....	35
3.1.1	SPACE som vilkår for design	35
3.1.2	Skolerne.....	37
3.1.3	Komparative strategier	38
3.1.4	Adgang	39
3.1.5	Flerstedet feltarbejde "herhjemme".....	40
3.2	Deltagerobservation.....	41
3.2.1	Go-along deltagerobservation	43
3.2.2	Feltarbejdets samtaler.....	44
3.2.3	En anderledes voksen.....	45
3.3	Etiske grundvilkår og dilemmaer fra felten.....	51
3.3.1	Børn som informanter	52
3.3.2	Samtykke og anonymisering	53
3.3.3	Etikkens snoede sti.....	55
3.4	To "forstyrrelser" og andre ændringer undervejs.....	58
3.5	Analyse og tekst	59
3.6	Opsamling	61
4	Skolen som materielt og organisatorisk rum.....	63
4.1	Skolernes organisering med rumlige og sociale enheder	64
4.2	Indskoling, mellemtrin og udskoling	65

4.3	Klassen og klasserum.....	67
4.4	Andre skolerum	71
4.5	Rum for bevægelse.....	72
4.6	Mellemrum.....	75
4.7	Opsamling	77
5	Typen af bevægelser.....	79
5.1	Målelige bevægelser	81
5.2	Bevægelse på skoleskemaet	83
5.3	Drengedomineret bevægelse	86
5.4	Pigedomineret bevægelse	89
5.5	Bevægelser, hvor alle kan være med.....	92
5.6	Rutebevægelser	95
5.7	Sekundære bevægelser	98
5.8	Opsamling	100
6	Børns sociale relationer.....	104
6.1	Kategorisering af børn.....	105
6.2	Bedste venner og veninder.....	107
6.2.1	Et digt til min allerbedste ven	109
6.3	I udkanten af relationerne.....	112
6.4	Drillerier som en del af børnenes relationer	115
6.5	Gruppearbejde og faglige kompetencer	118
6.6	Relationer til lærere.....	121
6.7	Opsamling	123
7	Skolens regler.....	125
7.1	Magtfulde lærere.....	126
7.2	Forstyrrelser, påmindelser og skæld ud.....	129
7.3	Når det kører helt af sporet.....	131
7.4	Ordensreglement	134
7.5	Man må kun gå og stå på gangene.....	136
7.6	Udenfor eller indenfor	138
7.7	Anvisninger for sociale relationer.....	143
7.8	Opsamling	145
8	Bevægelser fra barn mod teenager.....	148
8.1	For stor, for gammel, for lille eller ikke gammel nok?.....	150
8.2	Påklædning, hår og kontakter mellem kønnene.....	154
8.3	Adgang til og kamp om territorier	158
8.4	Børns som <i>beings</i> og <i>becomings</i>	160
8.5	Opsamling	162
9	Konklusion og perspektivering	165
9.1	Opsamling på de analytiske kapitler	165
9.2	Afhandlingens analytiske, teoretiske og metodiske vidensbidrag	169

9.2.1	Analytiske fund	169
9.2.2	Diskussion af begreber og teoretiske vidensbidrag	175
9.2.3	Metodiske bidrag	178
9.3	Perspektivering	180
9.3.1	Styrker og begrænsninger i undersøgelsen	180
9.3.2	Perspektiver i relation med SPACE	182
9.3.3	Folkeskolereformen.....	184
9.3.4	En afsluttende kommentar	185
10	Litteratur	187
	Dansk Resumé.....	201
	Engelsk Resumé.....	203
	Bilagsoversigt	205

1 Indledning

I indledningen sættes rammen for afhandlingen og her introduceres til ph.d. projektets undersøgelse. Først og fremmest præsenteres det problemfelt, afhandlingen placerer sig indenfor. Derefter beskrives interventionsprojektet SPACE – Rum til fysisk aktivitet², som er anledningen til ph.d. projektet. SPACE er indgangen til og rammen for interessen for børn og bevægelse i folkeskolen. Dette tema udfoldes med henblik på at argumentere for de konkrete forskningsspørgsmål, som ph.d. projektet søger at besvare. Kapitlet rundes af med en læsevejledning for afhandlingen.

1.1 Problemfelt – Børn skal bevæges?

En overskrift fra dagbladet Politiken den 13. april 2015 lyder: *”Tocifrede millionbeløb skal sikre mere bevægelse i folkeskolen. Lærere, elever og forældre sukker efter mere bevægelse i skoledagen”*. Overskriften dækker over, at TrygFonden og Dansk Skoleidræt sammen vil hjælpe skolerne med at få mere fysisk aktive børn.

”Det skal både ske via en såkaldt ’gåbus’, hvor de mindste elever følges i skole af de ældre elever, ved at integrere fysisk aktivitet i selve undervisningen – og ved at inspirere til mere aktive frikvarterer og hjælpe skolen med at tilrettelægge idrætsundervisningen bedre” (Mainz & Elkjær 2015, TrygFonden 2015).

Artiklen og projektet er blot ét eksempel blandt mange på et øget fokus på børn, bevægelse eller fysisk aktivitet, sundhed og skole. Emnerne er meget diskuteret både i medierne, på Christiansborg, i landets 98 kommuner, Kommunernes Landsforening, blandt skoleledelser, lærerne, og Danmarks lærerforening samt rundt i klasselokalerne, i frokostpausen på arbejdspladserne og rundt om middagsbordene i danskernes hjem. Specielt med gennemførelsen af skolereformen i juni 2013 kom motion og bevægelse for alvor på dagsorden i forhold til folkeskolens mål og rammer. I aftalen mellem den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen står der:

”På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt i løbet af den længere og varierede skoledag. Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag” (Undervisningsministeriet 2013, 6).

Både før og efter skolereformen, som trådte i kraft med skoleåret 2014/2015, har der altså været et øget fokus på børn og bevægelse. En del af baggrunden for det øgede fokus på bevægelse blandt børn er, at det blevet alment kendt, at det fysiske aktivitetsniveau blandt børn og unge er faldende og en stigende andel lever ikke op til Sundhedsstyrelsens anbefaling om, at børn bør være fysisk

² Herefter omtales interventionsprojektet SPACE – Rum til fysisk aktivitet blot som SPACE.

aktive mindst 60 minutter dagligt (Saltin & Klarlund 2003, Sundhedsstyrelsen 2008, Currie 2012, Rasmussen, Pedersen & Due 2015). Mønstrer for børns fysiske aktivitetsniveau i Danmark ligner mønstret i andre højdindkomst lande, hvor drenge er mere fysisk aktive end piger (Sallis 2000, Riddoch 2004, Eiberg 2005, Hallal, Andersen et al. 2005, Dencker 2008, Nielsen 2011, Currie 2012), og de største forskelle mellem piger og drenges niveau af fysisk aktivitet findes i frikvarterer, SFO og fritidshjem (Nielsen 2011). Den stigende grad af fysisk inaktivitet hos børn forklarer Sundhedsstyrelsen blandt andet med, at der er flere indendørs passive fritidsbeskæftigelser som for eksempel brug af smartphones, tablets, computer og tv, færre går og cykler til skole eller fritidsaktiviteter, samt at færre er medlem i idrætsforeninger. Ifølge Sundhedsstyrelsen er der en direkte sammenhæng herimellem. Jo mere tid børn bruger på stillesiddende aktiviteter, jo mindre tid bruger de på fysiske aktiviteter – og omvendt (Sundhedsstyrelsen 2008). Fysisk aktivitet ses som en væsentlig faktor mod den globale fedmeepidemi og dens mange følgesygdomme (Addy, Wilson et al. 2004, Blair 2009), og derfor igangsættes talrige initiativer for at forebygge inaktivitet blandt børn såsom projektet støttet af TrykFonden og Dansk Skoleidræt, der er nævnt ovenfor. Interventionsprojektet SPACE er yderligere et eksempel på et sådant initiativ.

1.2 SPACE – rum til fysisk aktivitet

Ph.d. afhandlingen er knyttet til interventionsprojektet SPACE – rum til fysisk aktivitet³. SPACE er et projekt i Center for Interventionsforskning en del af Statens Institut for Folkesundhed og Institut for Idræt og Biomekanik ved det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet, hvor jeg har været ansat som ph.d. studerende på SPACE⁴.

SPACEs formål er at forebygge inaktivitet blandt skolebørn ved at påvirke dem til at være fysisk aktive gennem fysiske og organisatoriske interventioner. SPACE bygger på en antagelse om, at der eksisterer en sammenhæng mellem fysiske omgivelser og menneskelige handlinger (Toftager, Christiansen et al. 2011, Troelsen & Linke 2014), og placerer sig derved i kategorien af strukturelle forebyggelsesstrategier. Overordnet set kan man tale om oplysning, individ og målgruppeorienterede strategier, og strukturelle tiltag, når der tales om forebyggelsesstrategier i Danmark. I de senere år har de strukturelle indsatser vundet stigende anerkendelse og udbredelse (Pedersen & Saltin 2005, Hede & Andersen 2006, Pedersen 2008). Forhåbningen bag strukturel forebyggelse er, at sunde valg vil blive lette valg – i nogle tilfælde kaldet *nudging* (Marteau, Ogilvie et al. 2011, Hansen & Jespersen 2013), da de ikke i samme grad som individ- eller målgruppeorienterede tiltag kræver den enkeltes aktive og bevidste valg og fravalg i dagligdagen (Sundhedsstyrelsen 2005, Forebyggelseskommissionen 2009). SPACE placerer sig primært i den sidste fase af

³ Se eventuelt mere om SPACE her: <http://www.interventionsforskning.dk/bevaegelse-og-fysiske-omgivelser-space-rum-til-fysisk-aktivitet/>

⁴ Lektor Jens Troelsen har været projektleder for SPACE, Mette Toftager og Lars Breum har ligeledes været ph.d. studerende tilknyttet SPACE. De har haft ansvaret for at gennemføre to testrunder på skolerne (før og efter implementering af interventionerne) og har blandt andet arbejdet med effektanalyser på projektet (Christiansen 2013, Toftager 2013, Christiansen & Toftager 2014). Derudover har DSI/KORA bidraget med implementerings-, bruger- og økonomiske analyser (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014, Brøcker & Bro 2014, Højgaard & Nielsen 2014).

forebyggelsesstrategier, idet de ønskede adfærdsændringer primært forventes opnået gennem en forandring i de fysiske omgivelser og organisatoriske rammer. SPACE kan beskrives som en pakke med flere indsatser fordelt mellem både fysiske forandringer af skolegården som opførelsen af playspots- aktivitetsområder i skolegården målrettet de ældste børn i skolen – samt organisatoriske indsatser som for eksempel vedtagelse af bevægelsespolitik, ændring af frikvarterregler og indførelse af kickstartere' – lærere der sætter gang i aktiviteter i frikvartererne (Troelsen & Linke 2014). Tankegangen stemmer overens med Forebyggelses-kommissionens anbefalinger om, at hensynet til fysisk aktivitet skal styrkes strukturelt (Forebyggelseskommissionen 2009).

Målgruppen i SPACE er børn i alderen 11-15 år eller elever fra 5. til 8. klasse, da undersøgelser viser, at det netop er i disse år, at børn bliver mindre fysisk aktive. Undersøgelser af børn og unges motionsvaner viser, at andelen af børn i den skolepligtige alder, der regelmæssigt dyrker motion er faldet fra 89 procent i 1998 til 84 procent i 2007. Det er væsentligt at bemærke, at faldet først og fremmest skyldes et fald på 10 procentpoint blandt skolens ældste børn i alderen 13-15 år (Pilgaard 2009). Sundhedsstyrelsen dokumenterer ligeledes, at der sker et fald i børns aktivitetsniveau fra 12 til 13 års alderen (Sundhedsstyrelsen 2006). Samme tendens afspejles i "Skolebørnsundersøgelsen 2002". Her ses blandt andet over få år et markant fald i andelen af børn i alderen 11-15 år, der er fysisk aktive i mere end en time om dagen, og 30 procent af aldersgruppen er aktive i højst en time om ugen. Der sker altså en polarisering i aktivitetsniveau mellem yngre og ældre børn (Nader 1998, Due & Holstein 2003, Wedderkopp, Froberg & Hansen 2004).

Den helhedsorienterede tilgang i SPACE med inddragelse af både fysiske og organisatoriske interventioner bygger på internationale erfaringer fra feltet omkring forebyggelse af fysisk inaktivitet og overvægt blandt børn og unge (Troelsen, Christiansen et al. 2014, Troelsen & Linke 2014). Erfaringerne peger på, at for at understøtte det sunde valg, bør de politiske, fysiske, organisatoriske og sociale rammer modificeres (Sallis, Conway et al. 2001, Swinburn, Sacks & Ravussin 2009). Idéen eller programteorien bag projektet er en strukturel og helhedsorienteret tilgang til forebyggelse af fysisk inaktivitet (Troelsen 2010, Troelsen, Brøcker et al. 2013). Med projektet forsøger man at skabe ændringer i den institutionelle setting, så den peger i retning af mere bevægelse. I SPACE arbejdes der med henholdsvis interventionsområder samt kontrolområder, hvor et område er lig et skoledistrikt. SPACE-projektet er bygget op som et cluster randomiseret studie. Det vil sige, at de 14 skoler tilfældigt er blevet udtrukket til enten at være interventionsskoler eller sammenligningsskoler for på den måde at kunne sammenligne børn, der udsættes for bestemte interventioner med børn, der ikke udsættes for disse interventioner (Toftager, Christiansen et al. 2011). SPACE er inspireret af James. F. Sallis, der arbejder med *active living*. Sallis skriver: "*If we build it, they will come – and be active*" (Sallis, Conway et al. 2001, 619). Udgangspunktet er altså, at strukturelle forandringer (fysiske og organisatoriske) vil føre til forandringer i børns adfærd. Der tages dog i mindre grad højde for den sociale dimension af børns handlinger og bevægelser, der ofte viser sig at have stor betydning (Højlund 2002, Mikkelsen & Christensen 2009, Ballegaard, Grøn & Olesen 2014). Det er her, antropologien kan bidrage med perspektiver og forståelser.

SPACE er et grundvilkår for og har sat nogle rammer for undersøgelsen og ph.d. afhandlingen. Der har været nogle fordele og implikationer som følge af denne ramme. I metodekapitlet beskrives de metodiske implikationer for undersøgelsen. Med afhandlingen er der ikke tale om en evaluering af SPACE, men der inddrages enkelte elementer fra SPACE i analyserne, og i perspektiveringerne forholder jeg mig igen til SPACE. Det er vigtigt at understrege, at der med afhandlingen er tale om en undersøgelse med fokus på børns bevægelser ud fra en grundlæggende antropologisk tilgang. Specifikke evalueringer med fokus på implementering, brugerperspektiver, økonomi og effekter findes i rapporten "SPACE – Rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge" (Troelsen, Christiansen et al. 2014). De enkelte elementer fra SPACE, der inddrages i afhandlingen, bidrager med at belyse forhold omkring børn og bevægelse, som er væsentlige for afhandlingens analyser.

1.3 Formål og forskningsspørgsmål

De ovenstående beskrivelser af problemfeltet og SPACE viser, at der er forskel på, hvor meget børn bevæger sig, og at yngre børn bevæger sig mere end ældre børn. Samtidig tyder det på, at det ikke er ligetil at få børn til at bevæge sig mere. Undersøgelserne og tallene giver os et billede af nogle bevægelsesmønstre blandt skolebørn, men de fortæller os ikke, hvorfor yngre børn er mere aktive end ældre børn. Informanterne i afhandlingen er børn, der afslutter 5. klasse i 2010, og disse børn følges videre i 6. og 7. klasse. Formålet med at fokusere på netop disse år af børns liv er, at det er i løbet af disse klassetrin, at børn bliver mindre aktive. Derfor er det væsentligt at dokumentere denne overgang igennem antropologiske beskrivelser og analyser, der går helt tæt på børnenes liv og inddrager deres egne perspektiver. Det er netop i løbet af disse klassetrin, børnene udvikler sig fra at være børn til at være teenagere, og det er måske en del af forklaringen? Er det biologiske forhold som den kropslige og hormonelle udvikling, sociale forhold og relationer, det institutionaliserede liv i folkeskolen, der er forklaringen på bevægelsesmønstrene eller måske en kombination? Det er her antropologien med fokus på hverdagslivet kan bidrage med perspektiver og forståelser af fænomenet bevægelse blandt børn i folkeskolen. Børn tilbringer en stor del af deres tid i skolen, og derfor er det interessant at se nærmere på børns bevægelser i denne kontekst. Jeg er optaget af at blottlægge børns mangeartede bevægelser samt at belyse, hvilken betydning skolen, børns sociale relationer, køn og alder har for børns bevægelser. Mit udgangspunkt er, at krop og bevægelse ikke blot er af fysisk eller biologisk karakter – sociale relationer og identiteter spiller ligeledes en rolle (Højlund 2002, Jenkins 2003, Mikkelsen 2009). Det samme gør sig gældende for børnenes køn og alder, som noget der både har en biologisk og en social dimension (Johnson-Hanks 2002).

Antropologisk forskning peger på, at institutioner og deres forskellige formål har stor betydning for børns hverdag og livsforløb (Højlund 2002, Gulløv & Højlund 2005, Gulløv 2009). Andre undersøgelser viser, at danske børns idrætsdeltagelse har stor betydning for deres sociale relationer, og at børns aktive transport i deres lokalområder ofte sker sammen med andre børn (Anderson 2008, Mikkelsen & Christensen 2009).

I afhandlingen anvendes betegnelsen børn om informanterne, selvom det kan diskuteres, hvorvidt betegnelsen er dækkende for børn fra 5.-7. klassetrin. Afhandlingen har både et beskrivende, eksplorativt og forklarende sigte. Ifølge Gilliam og Levinson tages skolen som institution og skolens praksis ofte for givet, og der er behov for antropologiske undersøgelser heraf (Levinson 1999, Gilliam 2009).

Formålet med ph.d. projektet er igennem en antropologisk velfunderet undersøgelse at bibringe viden om børn og bevægelse i skolen samt inddrage forhold omkring børnenes alder.

Bevægelsesdagsordenen i skolesammenhæng afføder følgende overordnede problemformulering for afhandlingen:

Hvad har betydning for børns bevægelser i skolen?

Spørgsmålet er operationaliseret i nedenstående forskningsspørgsmål?

1. *Hvilke betydninger har skolens rum for børns bevægelser?*
2. *Hvilke typer af bevægelser er børn engageret i?*
3. *Hvilke betydninger har børns sociale relationer for deres bevægelser?*
4. *Hvilke betydninger har skolens regler for børns bevægelser?*
5. *Kan børns aldring ansues igennem bevægelse som metafor?*

Sammenhængen mellem de enkelte forskningsspørgsmål og den overordnede problemformulering for afhandlingen beskrives i det følgende. Spørgsmålene både har og er formet af mit metodiske og analytiske arbejde samt opbygningen af afhandlingen. Hvert af de fem forskningsspørgsmål sætter således rammen for et af afhandlingens analysekapitler. Formuleringen af spørgsmålene er blevet ændret undervejs i ph.d. forløbet, men essensen af spørgsmålene er ikke forandret. Bevægelse som begreb har igennem hele processen været omdrejningspunktet, ligesom børnenes forskellige aktiviteter, alder, sociale relationer og omgivelser har været centrale elementer i projektet. Det centrale fokus igennem ph.d. projektet fra udformningen af projektbeskrivelsen for forløbet (Olesen 2010) og til aflevering af afhandlingen har været at bidrage med grundlæggende empirisk og teoretisk viden om forholdet mellem børn, bevægelse og aldring i en skolemæssig kontekst. Den overordnede problemformulering sætter rammen om afhandlingen, som er et fokus på børns bevægelser i kontekst af folkeskolen. For at belyse dette omhandler første forskningsspørgsmål skolens rum som ramme omkring børns bevægelser. Forskningsspørgsmål 2 handler om karakteren af de bevægelser, børn deltager i skolen. Forskningsspørgsmål 3 har fokus på børns sociale relationer og betydningen heraf for deres bevægelser. Vinklen og indgangen i både det empiriske og analytiske arbejde har været med børns oplevelser og perspektiver i fokus. Det betyder blandt andet, at et særskilt fokus på skolens regler, som forskningsspørgsmål 4 omhandler, er resultatet af erfaringer fra feltarbejdet, der viser, hvor meget rum og regler betyder for børns bevægelser i skolen. Rummene *signalerer* til børns kroppe og regler kan *stramme* på børns kroppe. Det institutionelle fokus, der fremkommer her indgik således ikke i projektbeskrivelsen for ph.d. forløbet

(Olesen 2010). Samlet set omhandler og beskriver forskningsspørgsmålene 1-4 børns bevægelser i kontekst af folkeskolen, samt hvilke forhold der har betydning for, hvordan børn bevæger sig i skolen. Igennem forskningsspørgsmål 5 tilføjes en yderligere dimension til besvarelse af problemformuleringen. Her sættes fokus på børns aldring fra 5. til 7. klasse eller fra barn mod teenager med bevægelse som en metafor for aldring. Samtidig relateres børns aldring til deres bevægelser i skolen. Samlet set er målet med de 5 forskningsspørgsmål at belyse børns bevægelser i skolen fra forskellige vinkler for samlet set at kunne besvare afhandlingens overordnede problemformulering.

Afhandlingens fokus er på bevægelse, men for at kunne forholde mig til netop børns bevægelser er det nødvendigt at komme rundt i afkroge af børns skoleliv – også dele, hvor bevægelse ikke er omdrejningspunktet. I læsevejledningen beskrives de enkelte dele af afhandlingen nærmere. Først beskrives to af afhandlingens centrale begreber.

1.4 Børn og bevægelse som centrale begreber

Børn og bevægelse vil gennem afhandlingen fremstå som to helt centrale begreber. Her beskrives brugen af begreberne og hvilke overvejelser, der ligger bag.

Jeg har valgt at benytte betegnelsen børn igennem hele afhandlingen. Jeg har igennem ph.d. forløbet gjort mig mange overvejelser om netop denne betegnelse. For er informanterne i undersøgelsen børn? Er de eller bliver de tweens eller teenagere undervejs i feltarbejdet? Eller er elever en mere dækkende betegnelse? Fravalget af betegnelsen elever sker ud fra en betragtning om, at nok er børnene elever og nok foregår undersøgelsen i skolemæssig kontekst, men børnene er andet og mere end blot elever – de er døtre, sønner, søskende, venner, korsangere, badmintonspillere, fodboldspillere og meget andet. Derudover ville betegnelsen elever anlægge et institutionelt perspektiv på børnene, som jeg ikke er interesseret i. På Dansk Sprognævns hjemmeside defineres et barn som *”et menneske i det første afsnit af livet, fra fødslen og indtil puberteten”* og som *”en person som er yngre end en bestemt, evt. juridisk fastsat alder der sætter en grænse mellem børn og voksne”* (Sprognævn). I Danmark har vi flere juridiske markører mellem barndom og voksendom: 1. Den kriminelle lavalder er fastsat til 15 år (den har tidligere været 14 år), den seksuelle lavalder er ligeledes 15 år; 2. Som 16 årig må man købe øl og vin, og det er muligt at tage knallert- og traktorkørekort; 3. 18 årige må købe stærkere spiritus samt tobak, og endelig er man som 18 årig myndig. Udover at få stemmeret til valg og ret til at tage kørekort betyder det, at man kan indgå bindende aftaler, disponere over egen økonomi og indgå forskellige former for retshandler (borger.dk). De ældste informanter i feltarbejdet er 14 år, og de fleste når at fylde 13 år inden feltarbejdet slutter. Flere af børnene kommer i løbet af feltarbejdet i puberteten. På trods heraf mener jeg, at børn er den betegnelse, der samlet set dækker bedst over informanterne i hele feltarbejdsperioden.

Forholdet mellem begreber som børn, teenagere og unge implicerer, at alder er et betydningsfuldt parameter, som børnene måles på i skolen og måler hinanden ud fra. Derfor er aldring, opstigning

fra klassetrin til klassetrin og udvikling fra barn mod teenager væsentlige parametre i diskussioner om bevægelse i skolen.

I forholdt til afhandlingens andet centrale begreb *bevægelse* kan der stilles spørgsmål til, hvorvidt bevægelse er karakteriseret ved bestemte intervaller af puls, hvorigennem det er muligt at skelne mellem forskellige niveauer af fysisk aktivitet, eller er alt, vi gør med vore kroppe bevægelse? Valget af bevægelse som begreb i afhandlingen afspejler overvejelser omkring, hvad begreber som fysisk aktivitet, motion, sport og idræt dækker over – ikke mindst i en normativ optik. Fra mit perspektiv er det væsentligt, at begrebet bevægelse kan indfange forskelligartede typer af aktiviteter uden at stille krav til puls, muskelbrug, brug af redskaber eller efterlevelse af regler indenfor bestemte idræts- og sportsgrene. Bevægelse kan på den måde indfange forskellige måder at bruge sin krop på, både fodboldaktiviteter, vippen på stolen og at række hånden op i timerne. Samtidig kan bevægelse også være vejen fra a til b og bevægelse rundt på skolen. Dermed kan man tale om forskellige typer af bevægelser.

Derudover ser jeg børns veje mod at blive ældre som en anden form for bevægelse. Her er der tale om en metaforisk brug af bevægelse. De to forskellige tilgange til bevægelse er adskilt i afhandlingen, så bevægelse som aktiviteter og brug af kroppen er omdrejningspunktet i de første dele af afhandlingen, mens bevægelse som aldring er omdrejningspunktet i kapitel 8.

Mit håb er, at de betragtninger, der kommer frem i løbet af afhandlingen vil åbne op for de (til tider) meget statiske blikke, vi betragter børn med, når vi taler om børn og bevægelse. Herigennem mener jeg, at kunne besvare problemstillingen og bidrage til både antropologiske teoretiske diskussioner samt bidrage til at nuancere vores blikke på børn og bevægelse i skolekonteksten i en bredere sammenhæng.

1.5 Folkeskolen i en dansk kontekst

For at beskrive, hvad folkeskolen er i dag, kan man se nærmere på nationale og kommunale politiske niveauer, skolernes organisering og ledelse, lærerens rolle, skolestørrelser, skolelukninger, nationale tests og ikke mindst skolereformen. I dette afsnit er det ikke muligt, at dække alle områder fyldestgørende. Formålet er derimod at skitsere konturerne for den danske folkeskole. En del af formålet er at synliggøre, at den danske folkeskole på mange måder er et gennemreguleret sted, som har politikernes, mediernes og befolkningens interesse og bevågenhed. Medierne er meget optagede af at forholde sig til folkeskolen. Mediernes dækning handler blandt andet om læring, disciplin, test, sammenligninger med andre lande, social ulighed, fysisk aktivitet, brug af elektronik, lærernes rolle, reformer af skolen og lærernes arbejdsvilkår, skolelukninger og besparelser.

Den danske folkeskole er i skoleåret 2012/2013 skole for 82 % af alle danske børn (Undervisningsministeriet 2014b). Formålet med den danske folkeskole er at lære store grupper af børn en række faglige kompetencer. Kompetencer som opfattes som nødvendige for videre uddannelse og for at man som dansk medborger kan deltage i samfundet. Skolen civiliserer skolens

børn til det danske samfund – herunder skal børn lære de sociale normer og omgangsformer, som man mener kendetegner *det ordentlige menneske og den gode medborger* (Gilliam 2009, 153). Praksis omkring det at gøre skole fremhæves i antropologisk sammenhæng som kulturelt specifikke. På den måde gennemstrømmer og reflekterer kultur lærernes og skolens hverdagspraksis (Durkheim 1975 [1956], Wilcox 1982, Wolcott 1982, Anderson 2000, Lancy 2012, Munroe 2012). Den danske skole har ligeledes karakter af en national enhedskulturel institution (Qvortrup 2003b). Det er væsentligt at understrege, at jeg ikke opfatter de kulturelle mønstre i skolen som essentielt danske, men derimod danske i praksis. Derfor er det relevant at se nærmere på skolen i en specifik dansk sammenhæng.

På mange områder kan det diskuteres, hvorvidt nationalstaten er en brugbar ramme for antropologiske analyser (Gullestad 1989), men det giver mening i det danske statssamfund, hvor skolens praksis i høj grad er institutionaliseret, og praksis til dels er styret gennem nationalpolitisk lovgivning. Derudover er organiseringen og praktiseringen af klasse- og klasselærersystemet, hvor en klasse ideelt set har den samme klasselærer fra 1. klasse og frem til de forlader skolen, administrativt unikt og afgrænset til den danske nationalstat (Anderson 2000, 14).

Foucault påpeger, at skolen er en af de centrale samfundsinstitutioner, der i statens ærinde på en gang tjener samfundet og individerne. Det særlige ved statsinstitutionerne er, at de på den ene side henvender sig til og plejer det enkelte individ, samtidig med, at de overvåger og regulerer individerne (Foucault 1982, 214f). Et udtryk herfor er de 9 års undervisningspligt i Danmark. Selvom undervisningen ikke nødvendigvis skal foregå i kontekst af folkeskolen, skal den leve op til folkeskoleloven og de forskellige bestemmelser for de enkelte fag og klassetrin. Statens interesse og engagement i dens individuelle medlemmer bliver her meget tydelig.

Indholdet af undervisningen er beskrevet på et overordnet niveau i folkeskoleloven og mere specifikt i læseplanerne for de enkelte fag (Kampmann 2009). Her er undervisningens mål ligeledes beskrevet i detaljer, det samme gælder de krav, der stilles til de enkelte klassetrin og for beståelse af folkeskolens afgangsprøve. Derudover er der minimumstal for hvor meget undervisning børn, som minimum skal have i de enkelte fag (undervisning 2012, Undervisningsministeriet 2014a). Lovgivning udtrykker formel og sanktioneret institutionalisering af praksis i en given kontekst. Her udtrykt ved uddannelseslovgivning som udtryk for praksis i skolen. Nedenfor ses folkeskolens formål, som den står på side 2 i "Bekendtgørelse af lov om folkeskolen" (Undervisningsministeriet 2014a):

§1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældre give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Igennem lovgivning opnår bestemte forståelser og praksisser legitimitet og bestemmer rammerne for adfærd på bestemte områder eller i bestemte institutioner. Lovgivning er på den måde udtryk for de officielle og institutionaliserede mål med skolen. Samtidig er det væsentligt at være opmærksom på, at disse mål altid fortolkes, forhandles og praktiseres på lokale præmisser (Shore 1997). Lovens fokus afspejler, hvordan skolen i Danmark ikke kun har vidensoverførsel som omdrejningspunkt, men at dannelsen af hele personen ligeledes er en stor del af formålet.

Sidst men ikke mindst skal folkeskolereformen og nye arbejdstidsaftaler for lærere kort nævnes (Undervisningsministeriet 2013, Centralorganisation 2015). Begge har betydet store strukturelle ændringer for folkeskolen, lærernes arbejde og børnenes skoledage. Feltarbejdet er gennemført inden folkeskolereformen og de nye arbejdstidsaftaler trådte i kraft. Derfor er betydningerne heraf ikke omdrejningspunktet for afhandlingen. Derudover har omdrejningspunktet været børnene, og derfor inddrages lærernes arbejdstidsaftaler ikke nærmere her. Både de børn, der går i skolen og deres lærere er således underlagt en mængde styring i form af love og regler.

1.6 Læsevejledning

Målet med afhandlingen er at skabe en sammenhængende fortælling om børn og bevægelse, samt belyse hvad der har betydning for børns bevægelser i kontekst af folkeskolen. For at gøre det, har jeg valgt at bygge afhandlingen op på følgende måde:

Efter indledningen følger kapitel 2, som præsenterer den teoretiske ramme for afhandlingen. Teorien danner baggrund for de efterfølgende analyser. Derudover inddrages løbende teoretiske perspektiver fra relevant litteratur for at belyse pointerne i de enkelte analysekapitler. I teorikapitlet indledes en diskussion af det dominerende barndomsparadigme i antropologien.

I kapitel 3 beskriver jeg feltarbejdet, dets metoder og de mange overvejelser, jeg har haft undervejs. Herunder specielt de metodiske implikationer af relationen til SPACE, min rolle i feltarbejdet samt etiske forhold ved feltarbejdet.

På baggrund af disse indledende kapitler begynder analyserne i kapitel 4. Det første analytiske kapitel handler om skolen som materielt og organisatorisk rum. Her er fokus på rammerne for børnenes hverdag i skolen. I kapitel 5 er fokus på de måder, børnene bevæger sig på forstået som forskellige typer af bevægelser. Her er tale om et overvejende empirisk kapitel. Det samme gælder kapitel 6, som har fokus på børnenes sociale relationer. De sociale relationer er yderst væsentlige for børnenes velbefindende generelt og ligeså for børnenes muligheder for at deltage i bevægelser.

I forlængelse heraf er der fokus på lærernes rolle, regler og deres betydninger i kapitel 7. Kapitel 4 og 7 viser tilsammen, hvordan skolen som civiliserende institution har betydning for børnenes skoleliv og dermed deres bevægelser i skolen.

Dernæst følger kapitel 8, som omhandler børns bevægelser som metafor for aldring. De to forskellige blikke på bevægelse relateres til hinanden. I kapitel 8 samles der ligeledes op på den teoretiske diskussion af barndomsparadigmet.

Efter hvert kapitel samles der op på de centrale pointer, og i kapitel 9 konkluderes der på baggrund af analyserne. Derefter følger en perspektivering blandt andet til SPACE og folkeskolereformen.

Strukturen for opbygningen af afhandlingen spejler en del af min erkendelse igennem feltarbejdet. I opstarten af ph.d. projektet og feltarbejdet var jeg primært optaget af børnenes interne sociale relationer og selvorganiserede aktiviteter. En følge heraf var, at skolen og det institutionelle fokus intersemæssigt spillede en mindre rolle. I løbet af feltarbejdet viste det sig dog som en central del af børnenes liv. Børnene må hele tiden navigere i forhold til skolens institutionelle forhold. Derfor indledes analysen med to meget empiriske kapitler, der omhandler på børnenes verdener igennem fokus på deres sociale relationer og bevægelser. Herefter følger to kapitler med fokus på skolen som ramme. Mens det sidste kapitel på baggrund af både empiriske og teoretiske perspektiver bidrager med en metaforisk tilgang til bevægelse. Formålet med opdelingen af bestemte temaer for de analytiske kapitler og placeringen af empiriske eksempler herefter – på trods af at flere eksempler kunne placeres i forskellige sammenhænge – er at undgå redundans i afhandlingen. Samtidigt er det betydningsfuldt, at de analytiske pointer ikke foregribes, men derimod præsenteres i den tiltænkte sammenhæng. På den måde byder hvert enkelt kapitel ind med en væsentlig dimension i forhold til at belyse mit overordnede forskningsspørgsmål.

I afhandlingen er børns, læreres og skolers navne anonymiseret i henhold til gældende praksis på området (Association 2012), mere herom i metodekapitlet. Efter feltnoter og citater henvises der både til klassetrin og skole. Billeder i afhandlingen stammer dels fra andre skoler i SPACE, end de involverede i feltarbejdet. Der er indhentet tilladelser fra skolerne til brug af billederne. Derudover bruges billeder fra feltarbejdets skoler. Disse billeder er udvalgt for at illustrere pointer i afhandlingen. Der lægges dog stor vægt på anonymiseringen, og derfor indgår kun få billeder.

2 Teoretisk inspiration

I kapitlet præsenteres afhandlingens teoretiske ståsted. Det teoretiske udgangspunkt er udtryk for en selektiv opmærksomhed, der styrker antropologens blik på bestemte områder og ser bort fra andre områder. Jeg kombinerer flere teoretiske dimensioner: først præsenteres det antropologiske og sociologiske *barndomsparadigme*, som er udgangspunktet for både de metodiske og analytiske tilgange til ph.d. projektet. Dernæst inddrages Tim Ingolds *fænomenologisk inspirerede antropologi*, og på baggrund heraf præsenteres mit supplement til det antropologiske blik på børn. Derefter præsenteres *skolen som en civiliserende institution*, og i forlængelse heraf inddrages forskellige antropologiske perspektiver på *alder og institutionel aldring*. Kapitlet struktureres omkring de nævnte emner. For hvert enkelt emne præsenterer jeg hovedantagelser for derefter at uddybe den teoretiske baggrund herfor. Derudover udfoldes bevægelse som linse samt videnskabsteoretiske perspektiver i kapitlet.

De teoretiske tilgange, der kombineres, har forskellige videnskabsteoretiske baggrunde, hvilket har betydning for brugen af dem. Formålet med konstellationen er at kunne besvare afhandlingens forskningsspørgsmål bedst muligt og komme omkring elementer, der både handler om børn, hvordan forholdet er mellem mennesker og vore omgivelser samt betydningen af alder og skolen som kontekst. På den måde supplerer de enkelte teoretiske dele hinanden. I kombinationen af flere teoretiske retninger læner jeg mig op ad Nick Crossleys argumentation om, at en kombination af flere teoretiske perspektiver styrker analyserne (Crossley 1996, Crossley 2001). Crossley argumenterer for at se to perspektiver repræsenteret ved Foucault og Merleau-Ponty, der ellers traditionelt opfattes som modsætninger teoretisk set, som to sider af samme sag. Hvor Foucault tager udgangspunkt i diskurser og ser på menneskers muligheder for handling herudfra, har Merleau-Ponty menneskers handlinger i nuet som udgangspunkt og fokuserer derfor i mindre grad på strukturelle rammer for handling. Begge perspektiver søger dog at forstå menneskelig handlen, og derfor kan de ifølge Crossley kombineres (Crossley 1996). På samme måde benyttes de beskrevne teoretiske tilgange til at belyse: *Hvad har betydning for børns bevægelser i skolen?* Hver især kan teorierne belyse elementer af forskningsspørgsmålet, men med kombinationen er målet at komme bedre omkring spørgsmålet. Afhandlingens analyser bygger dermed ikke på en *grand theory*. Samlet set vil argumentationen i afhandlingen dermed ikke be- eller afkræfte en bestemt teoretisk retning – men på baggrund af et sammensat teoretisk fundament udfordres og udvikles de teoretiske perspektiver.

2.1 Perspektiver på børn og barndom

Undersøgelsens målgruppe er børn og formålet er at generere beskrivelser i et børneperspektiv. Charlotte Hardmans artikel "Can there be an Anthropology of Children" var et af de første forsøg på at indkredse og sammenfatte grundlaget for antropologisk børneforskning (Hardman 1973/2001). På

det tidspunkt, hvor artiklen publiceres første gang, er det dog stadig udviklingspsykologien, der indtager en dominerende position i forhold til børneforskning og den antropologiske børneforskning er i starten optaget af at legitimere sin position (Kampmann 2006b, 167f).

I antropologisk og sociologisk sammenhæng er der siden 1990'erne sket en opblomstring af fokus på og forskning omhandlende børn. I den sammenhæng er der sket et skift fra et fokus på børn og barndom som et naturligt til et socialt fænomen. Allison James, Chris Jenks og Alan Prout er væsentlige bidragsydere til det, der indenfor socialvidenskaberne benævnes "det nye barndomsparadigme" eller den nye sociale barndomsforskning (James & Prout 1990, Prout & James 1990, James, Jenks & Prout 1999). Barndomsparadigmet er et alternativ til et deterministisk blik på børn og barndom. Her er målet i stedet at fokusere på børns egen livsverden, altså børn som aktive fortolkere og aktører i social interaktion. Der sættes dermed spørgsmålstegn ved opfattelsen af børn som passive modtagere. Derudover er det væsentligt at anskue barndom som en social konstruktion frem for et universelt fænomen, det vil sige at variable forhold som historie, samfund, økonomi, politik og ideologier er relevante i studier af børns verdener eller de *landskaber*, børn bevæger sig i (Højlund 2002). Mit teoretiske udgangspunkt for at nærme mig et børneperspektiv skal findes her.

2.1.1 Udvikling af barndomsparadigmet

James, Jenks og Prout beskriver i deres tekster, hvor de mener børneforskningen er (og bør være) på vej hen. I deres fælles værk "*Theorizing Childhood*" fra 1998 trækkes der tråde fra præsociologiske teorier om barndom, som forfatterne mener i dag indgår som hverdagsviden om barndommen til fire sociologiske perspektiver, som alle er en del af barndomsparadigmet (James, Jenks & Prout 1998, James, Jenks & Prout 1999). Der ligger en indbygget kritik af, at børn primært er blevet forstået igennem et udviklingsorienteret perspektiv (Højlund 2002). De fire perspektiver beskrives nedenfor:

Perspektiv 1: *Det socialt konstruerede barn* beskriver en socialkonstruktionistisk tilgang til barndommen. Perspektivet fremkom i 1980'erne som en reaktion mod positivismen. Her beskrives barndommen som socialt konstrueret og dermed fralægges forståelsen af barndom som noget selvfølgeligt – hvis barndommen er socialt konstrueret, kan der stilles spørgsmålstegn ved barndommen (James, Jenks & Prout 1999). Barndommen eksisterer dermed ikke i én bestemt form med ét bestemt indhold (Ariés 1965). James, Jenks og Prout beskriver tilgangen som hermeneutisk og kulturrelativistisk. Socialkonstruktionismen frisætter barndommen fra den biologiske determinisme, og barndommen bliver dermed et socialt fænomen.

Tilgang nummer 2: *Barnet som stamme* er præget af en oprigtighed rettet mod børn, deres verdener, steder, områder og lege (James, Jenks & Prout 1999). Opie og Opie er repræsentanter for denne tilgang. De ser børns verden som noget væsentligt andet end voksnes verden. Skolegården, legepladsen, klubben og børneværelset er ikke uafhængige af, men alligevel isoleret fra de voksnes verden – og på den måde må børns verden forstås ud fra egne normer og regler (Opie & Opie 1959, Hardman 1973/2001). På den ene side fremhæver James, Jenks og Prout, at børn og deres verden

bliver taget alvorligt – hvilket muliggør bedre kommunikation mellem voksne og børn. Samtidig kan fordelen vendes til noget negativt, i hvert fald for børn. Tilgangen kan betyde en øget kontrol med og overvågning af børns verden – det såkaldte panoptikon-syn fra Foucault (James, Jenks & Prout 1999). I en dansk kontekst arbejder Kim Rasmussen med en skelnen mellem børns egne verdener og voksnes verdener til børn (Rasmussen 2006b).

I tilgang 3: *Barnet som minoritetsgruppe* sidestilles børn med andre grupper, der diskrimineres i samfund (James, Jenks & Prout 1999). Som det har været tilfældet med kvindestudier, beskrives børn som en social minoritetsgruppe for at udfordre et eksisterende magtforhold (Oakley 1994). Tilgangen udspringer af den sociologiske tilgang, der dekonstruerer, hvad vi tidligere har opfattet som naturlige eller biologiske kategorier, såsom køn, etnicitet, seksualitet og alder. Tilgangen kan på den måde blive politisk (James, Jenks & Prout 1999). I den sammenhæng anses børn altså som aktive subjekter, dog indenfor en gruppe – dermed er der risiko for at overse interne forskelle i gruppen.

Tilgang 4: *Det socialt strukturerede barn* er af pragmatisk karakter og bygger på en erkendelse af, at børn til alle tider er en del af alle sociale verdener. Tilgangen bygger på en central antagelse, nemlig at: *"Børn er ikke patologiske eller ufærdige, de udgør en gruppe af sociale aktører, og som borgere har de behov og rettigheder"* (James, Jenks & Prout 1999, 48). Qvortrup beskriver, hvordan dette barndomsbegreb muliggør sammenligning på tværs af samfund, men ligeledes indenfor et samfund, børn sammenlignes med andre aldersgrupper, som er påvirket af de samme formative sociale parametre (Qvortrup 1994, Qvortrup 2003a).

På forskellig vis bidrager barndomsparadigmet med de fire tilgange til det videnskabelige arbejde i afhandlingen. Den første tilgang bidrager med en forståelse af, at det er muligt at være kritisk overfor den måde, vi tænker om børn og deres verdener, for eksempel hvilke forståelser af børn og barndom skolen som institution bygger på. Med inspiration fra tilgang to kan magtforholdet mellem børn og voksne i skolen belyses. Tilgang tre inspirerer til at udvide blikket på børns køn og alder som noget, der ikke blot er biologisk til også at være af social og kulturel karakter. Og tilgang fire bidrager med at se børn i et aktørperspektiv.

Jenks, James og Prout beskriver selv deres fælles ærinde som at *"bevare muligheden for at tale om barndommen som en social status i sig selv med sine egne dagsordener"* (James, Jenks & Prout 1999, 276). Jenks, James og Prout understreger dog, at de med deres bidrag til den socialvidenskabelige børneforskning ikke ønsker at udforme love og afslutte debatten, derimod er formålet at åbne op for debatten omkring børneforskning. Derfor vil jeg i nogle tilfælde læne mig op ad den eksisterende barndomsforskning og i andre udfordre eller udvide de eksisterende perspektiver. Det sker blandt andet med udgangspunkt i en fænomenologisk inspireret antropologi.

2.2 Fænomenologisk inspireret antropologi

Den fænomenologisk antropologisk inspirerede tilgang med fokus på kontekst, krop og hvordan mennesker er i deres omgivelser, er netop relevant for at besvare afhandlingens problemformulering med fokus på børn og bevægelse i en skolemæssig kontekst.

Fænomenologien i antropologien kan spores tilbage til filosoferne Husserl og Heidegger, og videre til Merleau-Ponty (Rendtorff 2005, 278). Inspirationen herfra er tydelig hos Ingold, og han er specielt inspireret af Heideggers begreb *being-in-the-world* som Ingolds eget begreb *the-agent-in-its-environment* er en videreudvikling af. Der er tale om en tilgang, som gør det muligt at begrebsliggøre verden ud fra et perspektiv, der inddrager både agent- og strukturperspektiver eller mikro- og makrotilgange og opløser dermed mod den traditionelle kløft herimellem. Det er Ingolds erklærede mål at navigere udenom de traditionelle dualismer eller modsætningspar. Aktøren er i dette perspektiv under løbende påvirkning fra sit miljø – og som samtidig påvirker miljøet (Hastrup 2004b, 25, Højlund 2009b, 189). Perspektivet skal ses som en del af en bredere humangeografisk drejning indenfor social- og humanvidenskabelig teoriudvikling (Cresswell 2004). Menneskers praktiske involvering med verden sker med kroppen ud fra den kropsfænomenologiske antagelse om, at kroppen ikke bare skal forstås som en ting i verden, men er selve måden menneskets verden bliver til på (Leder 1990). Det vil sige, at mennesket er et kropsligt væsen. I forlængelse heraf kan analyser af menneskers brug af kroppen – altså måder mennesker bevæger sig på, give et indblik i forholdet mellem mennesker og deres omgivelser.

Her tager jeg mit teoretiske udgangspunkt og vil præsentere Ingolds syn på mennesker, som på den ene side bevidste og intentionelle væsener som samtidig påvirkes af deres omgivelser/miljø (environment) (Ingold 2000, 172f). Hvad vil det sige at være i verden? Hvad vil de sige at bo og bebo? Hvordan interagerer mennesker med deres omgivelser? Nedenfor beskrives dele af Ingolds fænomenologiske antropologiske tilgang for at uddybe min forståelse af forholdet mellem mennesker og deres omgivelser.

Fænomenologien er fortaler for en opprioritering af den kropslige sanselige erfaring af verden. Dermed taler fænomenologien imod blot at reducere erfaringer, fænomener og oplevelser til sociale konstruktioner. Fænomenologiens fælles ønske kan siges at være, at undersøge tingene eller fænomenerne, som de viser sig for os i deres umiddelbarhed og fremstille dem fra en position, der er lige så umiddelbar (Jackson 1996). Synspunktet er fra menneskers praktiske involvering med verden, hvorudfra mennesker erfarer, og mening og viden skabes. Derudover er der fokus på omgivelsernes betydning og kontekst (Desjarlais 1996). Samtidig hænger fænomenologiens opprioritering af væren i verden godt sammen med antropologien. Centralt for antropologien som fag er dets primære metode: deltagerobservation. Det essentielle i deltagerobservationen er antropologens erfaring på egen krop som forudsætningen for at få adgang til en viden, der ikke er tilgængelig på andre måder. Casey peger herigennem på konvergensen mellem antropologi og fænomenologi (Casey 1996, 13).

I en fremstilling af sit feltarbejde beskriver Michael Jackson, hvordan arbejdet med at finde sit ståsted i feltarbejdet er tæt forbundet med vidensproduktionen. Jackson skildrer, hvordan han oplever en landsby som en labyrint af smalle stier, der snor sig ind og ud mellem hytterne, når han bevæger sig rundt nede i landsbyen. Derfor forsøger han at skabe sig overblik over landsbyen, og klatrer op på en bakke for at se den fra oven. På trods af fugleperspektivet opnår Jackson ikke en bedre fornemmelse for eller indblik i landsbyens organisering (Jackson 1989, 7ff). Forskellen mellem at opleve landsbyen indefra eller se den ovenfra viser en spænding mellem forskellige blikke på landsbyen og dermed forskellige typer af viden – henholdsvis en overordnet distanceret viden – der søger at objektivere – og en mere praktisk eller fænomenologisk viden – der er af relationel karakter (Hastrup 2004b). Her kan Tim Ingolds topografiske begreber supplere. Ifølge Ingold kan menneskers levede liv sammenlignes med at orientere sig og finde vej igennem *landskaber*, hvor man trækker på tidligere erfaringer og oplevelser, mens det at orientere sig efter *landkort* – som når Jackson ser landsbyen oppefra – er af en anden karakter. *Landkort* distancerer mennesker fra det *landskab*, de befinder sig i (Ingold 2000), på samme måde som når Jackson oplever at blive distanceret fra livet i landsbyen ved at klatre op på bakken. De topografiske begreber *landskab* og *landkort* henviser til to forskellige vidensformer og bruges som metaforer til illustration af menneskers liv og retter opmærksomheden mod interaktioner mellem det sociokulturelle og det kropslige, som det udspiller sig i konkrete materielle rammer (Hastrup 2004b, Nielsen 2007). Man kan betragte et *landkort*, studere de mulige ruter, der er fra en destination til en anden, og bestemme sig for en kurs at navigere efter. Derved opnås en forestilling om, ad hvilke ruter man skal bevæge sig mod et givent mål. Eller man kan tage af sted og tage stilling til vejen undervejs, mens man oplever den, orienterer sig i det *landskab*, der viser sig, og måske sætte sig nye mål undervejs (Ingold 2000, 219ff), netop sådan vil mange af menneskers hverdag forløbe. Orientering i *landskabet* er et indefraperspektiv, som adskiller sig fra det mere abstrakte *landkort*, der angiver mulige ruter, men ikke siger noget om, hvad der kræves af praktisk erfaring for at følge dem. Derudover defineres *landkort* som afgrænsede, det vil sige, at noget er med på og noget er udenfor kortet. Begrænsningen er altså, at et *landkort* kun kan indeholde en vis del af et *landskab*. Hvor *landkortet* opfordrer til mentale forestillinger om ruter ud fra pejlemærker og passiv transport, bygger *landskabet* på kroppens tidligere erfaringer med at rejse og finde vej (Ingold 2000, 234f, Ingold). Ifølge Ingold repræsenterer *landkort* så at sige overflader fra *landskaber*, men *landskaber* består af mere end overflader. *Landskaber* skal i Ingolds optik opfattes som menneskers daglige miljø – som de skal finde vej og bevæge sig igennem. *Landskaber* er meget varierede, skifter og forandrer sig i en konstant proces, blandt andet er historien, netværk mellem mennesker og steder, som har betydning, med til at forme *landskabet*, hvorimod *landkort* er mere statiske, når de først er tegnet (Ingold 2000, 223ff).

Ingold er ligeledes inspireret af Heideggers 'dwelling'-perspektiv (Ingold 2000:173), og han anvender Heideggers definition heraf, som lyder: "*We do not dwell because we have built, but we build and have built because we dwell, that is because we are dwellers ... To build is in itself already to dwell ... Only if we are capable of dwelling, only then can we build*" (Heidegger 1971:146,148,160 citeret i Ingold 2000, 186). *Dwelling* defineres som væren i verden, og som menneskers aktive engagement

med sine omgivelser. Det, at mennesker lever i verden og oplever verden igennem deres engagement med den, er afgørende for, at vi kan tænke om verden og begrebsliggøre den. *Dwelling* er udtryk for menneskers praktiske engagement og involvering med verden og er udgangspunkt for menneskers *building* (Ingold 2000:178,186). Ingold skriver sig ind i de fænomenologiske strømninger i antropologien, og hans skelnen mellem *landskab* og *landkort* bygger videre på distinktionen mellem *dwelling* og *building*. Det vil sige, at mennesker som *dwellers* i Ingolds perspektiv er udgangspunktet for menneskers evne til at orientere sig og finde vej i deres *landskaber*, og dermed også for den måde mennesker læser og forholder sig til konstruktioner om verden på. Det helt centrale for Ingold er altså at bevæge sig væk fra konstanter og i stedet fokusere på proces. Proces både i forhold til den måde mennesker lever på, og den måde menneskers omgivende miljø aldrig er færdige enheder, men under fortsat konstruktion, og det sker i tæt samspil med hinanden (Ingold 2000, :172). Derudover er det væsentlig at være opmærksom på, at opdelingen her mellem mennesker og deres miljøer er en analytisk opdeling. Det er netop det centrale for Ingold at gøre opmærksom på, at de to ikke kan skilles ad, men er en del af hinanden, som begrebet *the-agent-in-its-environment* ligeledes er et udtryk for.

Derudover inddrages endnu et af Ingolds begreber, nemlig *wayfaring*. Begrebet udtrykker, hvordan mennesker bevæger sig, orienterer sig og finder vej i deres *landskaber* (Ingold 2000, Ingold 2007, Ingold & Vergunst 2008). *Wayfaring* udtrykker hvordan sociale forhold, såsom tidligere erfaringer og andre mennesker har betydning for menneskers evner til at bevæge sig rundt i deres *landskab(er)*. Begreberne *wayfaring* og *landskab* er dermed nært forbundne. I afhandlingen benyttes *landskab*, *landkort* og *wayfaring* som centrale begreber.

2.2.1 Børn i en fænomenologisk optik

I tråd med den fænomenologiske tilgang til mennesker som aktive aktører i deres omgivelser og som væsener i bevægelse ønsker jeg at supplere barndomsparadigmet med fænomenologiske perspektiver. Her tænker jeg specifikt på at inddrage et udviklingsperspektiv i barndomsantropologien – altså både et *being* og *becoming* perspektiv på børn. Det ene perspektiv udelukker ikke nødvendigvis det andet. Det er væsentligt at indskyde, at jeg ikke taler for at vende tilbage til det deterministiske sperspektiv, som James, Jenks og Prout skriver op imod. Jeg vurderer, at det er muligt at tage børn alvorligt som aktører på lige fod med andre mennesker – og samtidig se børn som *becomings*: i dette tilfælde som *becomings* på vej fra barn til teenager. Mennesker i forskellige aldre og sammenhænge vil ofte være i gang med en udvikling fra en del af deres liv til et andet. Det kan være studerende, der bliver færdiguddannede og får et job, mennesker, der bliver forældre, afslutter deres arbejdsliv, mister venner eller noget helt andet. De fleste mennesker fortsætter med at lære nyt og udvikle sig i forskellige retninger – også efter de har forladt barndommen. Derfor mener jeg ikke, at et blik, der sætter fokus på børns udvikling og veje i barndommen udelukker, at børn også anerkendes som aktører. Igen hentes inspiration hos Ingold:

"Yet of the infant of our own species, we tend to suppose that although, being of human parents, it is from the start (i.e. 'biologically') a human being, and can never be anything

*other than that, nevertheless it is so far short of **being human** [...] The infant, we say, **becomes** human; moreover becoming human is a matter of becoming a human of one kind rather than another, of adopting a particular, culturally defined life-course.” (Ingold 1991, 358) [original fremhævning].*

I en biologisk optik er vi mennesker (human being) fra fødslen, men det er ikke det samme som at være et menneske (being human) – det er noget vi bliver. Samtidig spiller omgivelserne en stor rolle i forhold til hvilket menneske, vi bliver. På den baggrund anser jeg barndom som proces fremfor udtryk for en bestemt struktur, som for eksempel Qvortrup vil mene (Qvortrup 2003a). Med mit blik på børns bevægelser i skolen over tid fra 5. til 7. klasse ser jeg på børn som aktører, der samtidig er i gang med en udvikling. Dermed vil jeg gerne fremhæve et mere differentieret børneperspektiv. Som Højlund pointerer, er det ikke muligt at se børn som en homogen gruppe (Højlund 2006). Et blik på børn, der både kan rumme børn som aktive aktører og børn, som er i gang med en udvikling mod ungdom, voksendom eller noget tredje anerkender flere dimensioner af børns liv. Pointen om, at børn (og mennesker generelt) både er *beings* og *becomings* diskuteres og viderefoldes i kapitel 8. Dialogen mellem biologiske og sociale perspektiver er specielt interessante, når der er fokus på børn på vej mod at blive teenagere. I den alder sker der både store biologiske og sociale forandringer. Senere i kapitlet ses der nærmere på alder.

2.3 Skolen som civiliserende institution

Børns verdener er ikke isoleret fra samfundet, men der er oprettet bestemte steder til børn. Stederne kan samlet kaldes institutioner til børn. Selvom det er børnene og deres erfaringer, der er omdrejningspunktet i afhandlingen, må deres liv og erfaringer ses som en del af den kontekst, de indgår i. Derfor er det nødvendigt at se nærmere på skolen som institution og på lærerne, der forvalter institutionens logik i deres relationer til og interaktioner med børnene. Institutioner er hverken autonome, afgrænsede eller homogene. De er en del af et større samfund, hvor individer relaterer sig til hinanden blandt andet gennem institutionelle arrangementer og de kategorier og klassifikationer, som er institutionaliseret (Douglas 1986). Institutioner har dermed rutiner, hierarkier og ordner, men de er også forankret i og afhængige af et samfund, som med vekslende prioriteringer understøtter deres eksistens og normgrundlag.

Inspireret af antropologerne Susanne Højlund, Eva Gulløv, Laura Gilliam og Sally Anderson anskuer jeg skolen som et civiliserende rum, hvor det institutionelle perspektiv spiller en stor rolle (Anderson 2000, Højlund 2009b, Gilliam & Gulløv 2012). Den danske folkeskole som civiliserende institution sætter nogle organisatoriske rammer for børns udvikling – ikke mindst udviklingen fra barn mod teenager.

Begrebet institution skal på en gang forstås som konkrete og materielle rum og som mentale konstruktioner – altså tankemønstre eller måder at forstå børn på (Gulløv & Højlund 2005, Rasmussen 2009). For at forstå børns liv og livsbetingelser er det derfor væsentligt at være

opmærksom på de institutionelle rum, de er en del af. Igennem opvæksten bevæger børn sig mellem forskellige institutioner og tilbringer forskellige perioder af deres liv her. Den mest fundamentale institution i de fleste danske børns liv er den danske folkeskole. Da børn lever en stor del af deres liv i skolen, er den danske folkeskole med klassen som det vigtigste organiserende princip dermed en af de væsentligste institutioner at sætte fokus på for at få indblik i børns liv (Anderson 2000).

Institutionernes voksne – det være sig lærere og pædagoger – har ligesom den institutionelle sammenhæng, børn befinder sig i, betydning for den sociale konstruktion af barndom og børns muligheder for social ageren. Institutionerne har forskellige formål, ligeledes har de voksne i institutionerne forskellige opfattelser af børnene, og disse to elementer spiller sammen i konstruktioner af barndom (Højlund 2002). Skolen kan ses som det sted, hvor flest børn samles i et fælles forhold til enkelte voksne (D'Amato 1988, 189). I udgangspunktet var skolen og lærerne ikke i fokus for min interesse for feltet. Både i arbejdet med at læse mig ind på feltet omkring børn og i mødet med børnene i felten, blev det dog hurtigt tydeligt, at der var meget på spil i forholdet mellem børn og deres lærere samt betydningen af skolen som institutionelt rum, og derfor er området som tidligere nævnt blevet en central del af afhandlingen.

Folkeskolen er vores væsentligste institution for børn. Det er her børn opholder sig en stor del af deres tid, fra de starter i 0. klasse som 5-6-årige børn til de forlader den efter 9. eller 10. klasse som 15-17-årige. Skolens målsætninger handler ikke blot om at udvikle faglige færdigheder som læsning, skrivning og matematik. Der er i lige så høj grad fokus på at udvikle skolebørn til gode samfundsborgere (Sørensen, Gilliam & Waltrip 2010).

Brugen af begrebet civilisering i forbindelse med den proces børn gennemgår i skolen sker med inspiration fra Gulløv og Gilliams arbejde. I bogen "Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse" præsenterer de dette perspektiv på folkeskolen (Gilliam & Gulløv 2012). Inspireret af Norbert Elias' arbejde med civilisationsbegrebet (Elias 2000[1994]) ser Gilliam og Gulløv netop begrebet som brugbart i forhold til at beskrive den proces, børn udsættes for eller gennemgår i skolen. Civiliseringsbegrebet skal altså ikke ses som et evolutionistisk begreb, ej heller er der tale om en fast størrelse af, hvad det civiliserede er. Som analytisk begreb levnes der plads både til samfundet og den sociale integration, men også til individet og eventuelle modreaktioner (Gilliam & Gulløv 2012).

Civiliseringen sker til dels eksplicit som intenderede læreprocesser med fokus på samfundsværdier, som børn bør lære – herigennem adresseres normative værdier. Civilisering af børn sker ligeledes i høj grad igennem uformel læring eller *det skjulte curriculum*, som blandt andet kommunikerer til børnene gennem de materielle og tidsmæssige strukturer, sociale praksisser samt regler, der præger skolen som institution. Elevernes succes afhænger her ikke mindst af deres evner til at efterleve det skjulte curriculum (Jackson 1990 [1968], Gulløv & Højlund 2005). Ifølge Jackson er børns succes afhængig af deres evne til at aflæse lærerne – at være *teacher-wise* (Jackson 1990 [1968]). En stor del af det skjulte curriculum og de regler, som børn forventes at overholde handler om kroppen – med et særligt fokus på at holde kroppen rolig. Altså en civilisering af kroppen, dens måder og

tidspunkter at bevæge sig på. Dette er ikke givet på forhånd, men opretholdes gennem regler og konstante påmindelser og signaler fra lærerne. Elever undervises i og forventes at lære specifikke typer af bevægelser eller bevægelsesmønstre i skolen og på samme tid forventes de at lære hvilke typer af bevægelser, de ikke skal udføre, og hvornår det ikke er meningen, de skal bevæge sig. Igennem regler, lærernes opretholdelse af regler, undervisning og de langvarige ophold i skolens bygninger lærer børnene at kontrollere deres kroppe. Det har stor betydning i forhold til de måder, børnene bevæger sig på og udviklingen i deres bevægelser fra 5. til 6. og 7. klasse.

Lynn Fendler og Jan Kampmann anser skolens civilisering som mere end blot skoling, de taler ligefrem om *disciplinering af sjælen* (Fendler 2001, Kampmann 2003, Kampmann 2009). Der er sket en udvikling fra *den sorte skoles* ydre disciplinering af krop og adfærd, hvor institutionskulturen orienterede sig efter at få børns kroppe til at agere i overensstemmelse med udtalte krav og forventninger, til 70'erne og 80'ernes fokus på udviklingspsykologisk baserede indlæringsorienterede pædagogiske bestræbelser, som dels betragtede børns udviklingsprocesser som langt mere knyttet til barnets egen aktive handlen, dels fokuserede på barnets udvikling både kognitivt, sprogligt og i relation med begrebsmæssige kompetencer. Bevægelsen udmundede i 90'ernes pædagogiske fokus på selvforvaltning, hvor børn får ansvar for egen læring med reflektive læreprocesser, hvor børn såvel i daginstitution som skole inddrages i planlægningen og tilrettelæggelsen af de pædagogiske aktiviteter, og hvor det tilsyneladende i høj grad er op til børnene selv at definere aktiviteternes berettigelse og forvalte deres forløb (Kampmann 2004). Denne sjælens disciplinering fordrer som ideal, at børnene er i stand til at tage vare på sig selv og hinanden uden konstant fysisk tilstedeværelse af og instruktion fra voksne, og at de foretager sig noget konstruktivt og opbyggeligt, uden at det på forhånd er blevet dikteret, og uden at det ustandseligt skal tjekkes (Kampmann 2006b, 178ff). Her ses en tydelig kobling mellem ideen om det kompetente barn og barndomsparadigmet (Brembeck, Johanson & Kampmann 2004, Kampmann 2004).

Samlet set er skolens rammer for børn og deres læring præget af et udviklingssyn på børn. I skolen skal børn lære noget, de skal civiliseres henimod det ordentlige menneske (jf. Gilliam 2009). I en skolemæssig og civiliseringsoptik anskues børn på den måde som *becomings*. Derfor inddrages herefter antropologiske perspektiver på alder og jeg foreslår *institutionel alder* eller *aldrig* som analytisk koncept.

2.4 Alder og modningsstadier

Antropologers særlige bidrag til at forstå livsforløb og livsfaser har især været at påvise, at aldrig er andet og mere end et biologisk fænomen, og at fremadskridende livsforløb kan ses som processer og udviklinger, der i lige så høj grad er socialt og kulturelt konstitueret (Dalsgaard & Gammeltoft 2007) eller sagt med antropologen Meyer Fortes' ord: *"Livscyklussen udgøres af modnings eller vækststadier placeret undervejs på den biologiske alders akse."* (Fortes 1984, 47). Aldring og livsforløb er klassiske antropologiske emner. Sporerne fører tilbage til Van Gennep og Turners universalistiske teorier om livsforløb (van Gennep 1960 [1908], Turner 1995 [1969], Eriksen 2001b).

Som alle andre universalistiske og strukturalistiske antropologiske teorier er den klassiske livsforløbsstanskegang siden hen blevet udfordret og udbygget.

Når vi i dagligdagen forholder os til alder, er der tale om kronologisk alder. Her taler vi om en opgørelse af antal levede år siden fødslen, og tallet er baseret på det vestlige kalendersystem. Der er tale om alder som en uafhængig variabel, som stiger i et konstant tempo og er uafhængig af samfundsmæssige forhold. Derfor bruges alder ofte ureflekteret som variabel i mange studier (Beall 1984). Fortes argumenterer for kronologisk alder som en særlig markør af vores tilhørsforhold til staten (Fortes 1984). I den optik er kronologisk alder knyttet til statsborgerskab og markerer politiske og juridiske rettigheder, jævnfør overvejelserne omkring begrebet børn i kapitel 1. Kronologisk alder regulerer menneskers liv fra fødsel til død. Den kronologiske alder, som dominerer den måde vi gennemlever vore livsforløb i lande som Danmark, er dog ikke universelt gældende – der er ikke tale om en deterministisk universel kategori. Antropologer har vist, at kronologisk alder er ikke eksisterende, eller ikke relevant, i en lang række samfund. Derimod kan modningsstadier ifølge Fortes beskrives som et udbredt fænomen, som forholder sig til menneskers biologiske fundament. Modningsstadier er kulturelt definerede og indbygget i alle samfund som et grundlæggende princip for social organisation og differentiering (Fortes 1984).

Forskelle mellem kronologisk alder og modningsstadier kan beskrives som henholdsvis et vertikalt og som et horisontalt princip for aldersdifferentiering (Eriksen 2001b). Vertikal differentiering er tæt forbundet med den kronologiske alder og udtrykker en gradvis stigning i alder, denne stigning vil ofte være knyttet til opnåelsen af flere ønskværdige privilegier. Inddeling i aldersgrupper er derimod horisontal differentiering. Overgangen fra barn til voksen er ofte lade med kulturelle symboler for køn og seksualitet. Hos Nuerne og Masaierne vil medlemmerne af en aldersgruppe (*age-set*) eksempelvis blive omskåret samtidig. Der opstår en særlig solidaritet mellem medlemmerne af sådanne grupper. Idet grupperne går på tværs af slægtsgrupper, bidrager de til at styrke fællesskabet og den sociale integration i samfundet (Eriksen 2001b). I Danmark kan aldersgrupperne sammenlignes med en skoleklasse. Forskellene mellem kronologisk alder og alder som tilhørsforhold til en aldersgruppe viser den kompleksitet, der er forbundet med aldring som princip for social organisation.

Gennem denne introduktion til en mere omfattende diskussion af alder er målet at vise, at alder forstået som modningsstadier kan anskues på forskellig vis. Det ændrer imidlertid ikke ved det forhold, at alder som kategorisering er betydningsfuld i hverdagen igennem vores interaktioner med hinanden samt indretningen af samfundet og ikke mindst vores institutioner.

2.4.1 Institutionel alder

Jeg vil med udgangspunkt i Johnson-Hanks (Johnson-Hanks 2002) argumentere for anvendeligheden af institutionel alder eller aldring, som endnu en måde at begrebsliggøre alder på. Derudover vil jeg argumentere for, at den institutionelle alder i relation med dette feltarbejde kan indfange en del af forståelsen af børnenes alder og stigende alder. Det ses der nærmere på i det følgende.

Et fænomenologisk informerede aktørbegreb har betydet et ændret fokus på, hvordan sociale aktørers livsforløb ikke nødvendigvis følger universelle stadier i en kronologisk rækkefølge, men derimod forløber forskelligt alt efter individets handlinger, motivationer, dispositioner og relationer. Denne nyere version af teori om aldring præsenteres i Jennifer Johnson-Hanks arbejde. I artiklen "On the Limits of Life Stages in Ethnography: toward a Theory of Vital Conjunctions" fra 2002 præsenterer Johnson-Hanks et perspektiv på aldring og overgange mellem forskellige livsstadier som noget, der foregår mellem institutionelle rammer og personlige aspirationer. I modsætning til klassisk strukturalistisk livsforløbsteori med fokus på faste livsforløb, livsstadier, overgangsritualer og liminalfaser argumenterer Johnson-Hanks for, at aldring og processer omkring overgange er komplekse størrelser, der som oftest afviger fra den van Gennepske livsforløbstankegang (Johnson-Hanks 2002). Johnson-Hanks er inspireret af Pierre Bourdieus praksisteori, hvor han foreslår, at struktur snarere er resultatet af menneskers handling fremfor det, der determinerer handlingen (Bourdieu 1977).

Hverdagslivet for langt de fleste danske børn er genneminstitutionaliseret, og få steder i verden udgør institutionslivet så stor en del af børns liv som i Danmark. Fra børn er ganske små stifter de bekendtskab med institutionslivet, først i vuggestuen, dernæst børnehaven og derefter skolen og SFO, klub eller fritidscenter. Højlund skriver: "*at den organiserede barndom kan forstås som et institutionelt landskab, hvorigennem børn bevæger sig*" (Højlund 2009a, 11), og ser institutioner, som noget, der ligger på ruten fra barn til voksen. Overgange indenfor og imellem institutioner er på den vis nært forbundet til børns kronologiske alder og samtidig, hvordan børn oplever deres alder. I den optik kan overgangen fra barn til teenager og de ændringer, der i den forbindelse sker med børns bevægelser, ikke reduceres til ritualer omkring konfirmationen i kirken, den 13-års fødselsdag eller oprykningen til 7. klasse, derimod er aldring processuelt og komplekst.

2.5 Bevægelse som linse

Ifølge den amerikanske børneforsker Barrie Thorne er graden af bevægelse en væsentlig forskel mellem børn i børnehaven og børn i skole, hvor børnehavebørn bevæger sig mere end skolebørn (Thorne 1993b). Thorne har sandsynligvis ret i denne betragtning, men derfor er det ikke mindre interessant, at se nærmere på netop børns bevægelser i en skolemæssig sammenhæng. Hvordan bliver der plads til bevægelse i en civiliserende institution som skolen? Hvilke rammer for bevægelse er der i skolen? Hvordan bevæger børn sig indenfor og udenfor disse rammer?

I en dansk kontekst har Charlotte Palludan set nærmere på bevægelse i kontekst af børnehaven (Palludan 2006). Palludan har fokus på, hvordan pædagogerne regulerer børns bevægelser blandt andet igennem manipulationer af rummet. Igennem begrebet *rytme* illustrerer Palludan interaktioner mellem materialitet og aktører. I sammenhæng hermed viser Palludan, hvordan henholdsvis ro og bevægelse er knyttet til forskellige steder i børnehaven. Palludan peger på pædagogerne som dominerende i forhold til at vurdere børns bevægelser som beskæftigelse eller tom aktivitet alt efter om bevægelserne er genkendelige eller ej (Palludan 2005). I lighed med Palludan ser jeg på

samspillet mellem aktører og deres omgivelser, og jeg er inspireret af Palludans syn på rummet som muligt at manipulere. Modsat Palludan er jeg i afhandlingen kun optaget af børnenes perspektiv, og derfor indgår lærernes overvejelser og forståelser ikke i analyserne, som pædagogerne hos Palludan.

Inspireret af Ingold og Vergunst ser jeg bevægelse som en linse for børns levede liv. En central pointe er at mennesker ikke går eller bevæger sig alene men sammen med andre, sociale relationer er *paced out along the ground* (Ingold & Vergunst 2008). Ingold og Vergunst bygger videre på den franske sociolog og antropolog Marcel Mauss' berømte essay fra 1934 "Techniques of the Body", hvor Mauss sætter fokus på måder kroppen bruges på, og hvordan kropslige teknikker indlæres i barndommen og cementeres i overgangen fra barn til voksen. Mauss påpeger, at kroppens teknikker ikke kan opfattes som noget rent anatomisk – eller bevægelse som mekaniske fysiske fænomener. Kroppen og kropslige teknikker er ligeledes en psykologisk og social størrelse. Mauss mener, at der er tale om en social kodning af kropsteknikker, som er udtryk for den måde, mennesker i et samfund lærer at benytte sig af deres krop på (Mauss 1973). På baggrund heraf er bevægelse centralt på to områder i afhandlingen. For det første er bevægelse omdrejningspunktet for min empiri og for det andet indgår bevægelse som et centralt analytisk begreb.

2.6 Antropologisk viden

I de foregående afsnit er der trukket flere linjer for mit videnskabelige arbejde. I det følgende vil jeg mere konkret beskrive undersøgelsens ontologiske og epistemologiske udgangspunkt. Hermed tænker jeg på det erkendelsesmæssige overblik, altså hvordan opfatter jeg de mennesker, jeg studerer, og hvordan kan jeg få ny viden? Det er væsentligt at være tydelig og eksplicit på det videnskabsteoretiske niveau, da forskerens valg på et videnskabeligt plan guider og hænger sammen med valg igennem hele forskningsarbejdet (Carter & Little 2007).

Det ontologiske niveau afspejler forskerens grundlæggende antagelser om verden, altså hvordan anskuer vi den del af verden, der gøres til genstand for undren og spørgsmål? Klaus Høyer skelner mellem to grundlæggende forskellige ontologiske perspektiver: en stabil og en flydende ontologi (Høyer 2007, 22). Høyer illustrerer forskellene ved at vise forskellige blikke på faktorer som køn og alder. Med en stabil ontologi opleves verden som underlagt uforanderlige spilleregler. Køn og alder vil derfor have samme betydning i stort set alle situationer. Mener man derimod at faktorer som køn og alder ikke er det samme i alle situationer, men derimod afhængig af den sammenhæng, de indgår i, har man en mere flydende ontologi (Høyer 2007). I stedet for at opfatte køn og alder som bestemte faktorer, opfattes de som fænomener, der er foranderlige alt efter situation og kontekst. Som det ofte er tilfældet med dikotomiske begreber, fremstilles de som to modpoler eller et spørgsmål om at bekende sig i den ene eller den anden retning. Det er dog væsentligt at tilføje, at ontologien kan være mere eller mindre stabil og på samme måde mere eller mindre flydende, der er tale om et kontinuum mere end to adskilte parametre.

Antropologisk forskning vil ofte befinde sig i den flydende ende af spektret, og det er også her mit ontologiske ståsted er. En anden måde at belyse mit ontologiske ståsted på, er ved at placere mit teoretiske perspektiv på forholdet mellem aktør og struktur. Opfattes struktur som dominerende i forhold til menneskers handlen, er det udtryk for en stabil ontologi, hvorimod fokus på aktørperspektiver og muligheder er udtryk for en mere flydende ontologi. Igen er der ikke nødvendigvis tale om et enten eller, men i stedet mere eller mindre, Ingolds fænomenologi er et eksempel herpå. Antropologen Kirsten Hastrup påpeger ligeledes, at det ontologiske blik nødvendigvis må inddrage det sociale felt og mennesket som en enhed af krop og tanke (Hastrup 2010a, 73).

Videnskab og vidensproduktion er ikke neutrale eller isolerede aktiviteter, men foregår ved forskerens aktive involvering med verden – her igennem et antropologisk feltarbejde. Her sættes derfor fokus på de erkendelsesmæssige og metodologiske tanker og overvejelser, der ligger til grund for tilgangen til at skabe ny viden igennem ph.d. projektet. Forankring i bestemte forskningsmæssige traditioner, teoretiske tilgange og diskussioner samt metodiske tilgange får altså betydning for den viden og de resultater, der produceres. Hastrup beskriver videnskabelig viden som organiseret information, det vil sige at uanset hvilken viden, der er tale om, er viden altid reduktiv og selektiv. I den optik er forskellige typer videnskabelig viden lig forskellige måder at organisere information på. Hastrup skelner mellem objektviden og relationsviden. Objektviden knytter sig til objekter og baserer sig på objektivering. Drivkræften er her at vide mere om verden. Relationsviden er viden om relationer mellem objekter, mellem objekter og mennesker, og mellem mennesker. Denne type viden opstår intersubjektivt mellem mennesker, er flygtig og implicit af karakter (Hastrup 2004b, 9f). Hastrup beskriver den antropologiske videnskabs varemærke, som at eftersøge: *“... det uhåndgribelige; dvs. det stof, venskaber, sociale fællesskaber og etiske vurderinger og meget mere er gjort af, og som sætter usynlige men bestemt ikke umærkelige betingelser for både handling og tale i en given sammenhæng”* (Hastrup 2009b, 17). Det betyder, at antropologisk forskning er særlig velegnet til at afdække komplekse sammenhænge og processer, der gemmer sig bag ord og begreber som børns sociale relationer, bevægelse eller lokale kontekster. Det er kendetegnende, at det uhåndgribelige ikke kan tælles eller måles, og netop her har antropologiens metoder sin styrke. Malterud beskriver det som en udforskning af sociale fænomener, som de erfares af individer i netop deres kontekst (Malterud 2001).

Med brugen af antropologisk metode bliver det muligt at afdække i hvert fald dele af den tavse viden, der gør sig gældende i et specifikt felt. Feltarbejdets forcer er altså tilegnelsen af et dybdegående kendskab og afdækningen af mikroprocesser, som er svært at opnå igennem andre metodiske strategier. Clifford Geertz' beskrivelse af hvad, der skal til for at kunne følge med i en baseballkamp illustrerer, hvad der menes med et dybdegående helhedskendskab. For at følge med i en baseballkamp skal man vide, hvad spillet handler om, men det er ligeså vigtigt at vide, hvad et boldtræ, en træffer, *“an inning”*, *“a left fielder”*, *“a squeeze play”*, *“a hanging curve”*, eller *“a tightened infield”* er og hvordan disse elementer alle er en del af spillet (Geertz 1993, 69). Spillet og dets termer giver kun mening for den, der har et indgående kendskab til spillet. Det er netop

nødvendigheden af det indgående helhedskendskab som grundlag for erkendelse, der har givet deltagerobservationen dens centrale placering i antropologien.

Begreberne gyldighed (validity) og pålidelighed (reliability) stammer fra de positivistiske videnskabelige traditioner, hvor pålidelighed henviser til, hvorvidt en undersøgelse kan gentages og opnå et lignende resultat, og gyldighed handler om, hvorvidt man rent faktisk undersøger eller måler, det man siger man gør (Sanjek 1990, Kvale 1997). Specielt pålideligheden som kriterie er en problematisk størrelse i kvalitative videnskaber som antropologi, da deltagerobservation og interviews aldrig vil kunne gentages under de samme forhold. Selvom det ikke er muligt at underkaste antropologisk forskning samme kvalitetskontrol som positivistiske forskningstraditioner (LeCompte & Goetz 1982), er det stadig væsentligt at forholde sig til undersøgelsens pålidelighed og gyldighed – men det må nødvendigvis ske på andre præmisser. Værdien af forskning er afhængig heraf. Flere har påpeget nødvendigheden af at definere begrebet gyldighed ind i en antropologisk forståelsesramme (Sanjek 1990, Kvale 1997, Lincoln 2002, Bernard 2006). I den forbindelse er kvaliteten af den indhentede empiri afgørende – i hvor høj grad lykkes det at aftegne et billede af en specifik lokal verden, der er genkendelig og troværdig, og samtidig repræsenterer ny viden? Hvad får vi øje på, der ikke bare underbygger, men udfordrer vores forforståelse? Forskellige antropologiske retninger arbejder med forskellige kriterier for at vurdere kvaliteten af konkrete projekter. Et aspekt de fleste kan blive enige om, er kravet om gennemsigtighed af hele forskningsprocessen fra formuleringen af forskningsspørgsmål til skabelsen af adgang til felten, udvælgelsen af metoder, det faktiske feltarbejde, analytiske valg og brug af teori. Målet med antropologisk metode er ikke at tilvejebringe objektive sandheder, derimod er målet at finde gyldigheder som gør sig gældende under specifikke forhold og på de præmisser, der har gjort sig gældende i feltarbejdet (Hastrup 2010a). Det ovenfor beskrevne er netop formålet i kapitel 3, hvor feltarbejdets metoder og overvejelser relateret hertil beskrives indgående.

2.7 Opsamling

I kapitlet har jeg argumenteret for at kombinere flere forskellige teoretiske tilgange for at belyse problemstillingen fra flere perspektiver. Den antropologiske og sociologiske børneforskning er udgangspunktet for tilgangen til børn. I forlængelse heraf anskues børn både som *beings* og *becomings*. Børn er både et segment, der skal tages alvorligt, men samtidig er de på vej. I afhandlingen er børn altså aktive aktører på vej fra barndom mod at blive teenager. Igennem en fænomenologisk inspireret antropologisk tilgang belyses forholdet mellem børn som aktører og som påvirket af deres omgivelser. Kroppen er i den henseende central for den måde mennesker er i verden på, derfor er kroppens bevægelser væsentlige at se nærmere på. Bevægelse inddrages både som et centralt analytisk begreb og samtidig omhandler en stor del af empirien børns mangeartede måder at bevæge sig på. Derudover anskues skolen som en civiliserende institution med en skjult lærerplan – og lærerne som forvaltere. Skolen er præget af et udviklingsorienteret blik på børn. Børns kroppe og bevægelser er målet for en del af skolen. Alder, både kronologisk alder,

aldersgrupper og institutionel alder spiller ligeledes en central rolle i forståelsen af børn og bevægelse i skolen.

Konstellationen med flere teoretiske perspektiver bidrager til at belyse afhandlingens problemstilling fra flere vinkler. Valget af teoretisk ramme afspejler, hvordan jeg videre i afhandlingen ontologisk betragter mit forskningsfelt. Hensigten med de præsenterede teoretiske perspektiver er at kunne indkredse det levede liv og den sociale erfaring blandt børn, men samtidig fokusere på aktuelle og politisk betingede forhold, som den enkelte ikke har direkte indflydelse på. Jeg fokuserer på, hvordan mennesker handler intentionelt set i en fænomenologisk sammenhæng, og hvordan der derigennem sker en løbende forhandling og fortolkning af institutionelle forhold. Dermed udforskes forholdet mellem børn og bevægelse i en skolemæssig kontekst. Udover den præsenterede teori, udfoldes relevante dele og andre teoretiske perspektiver i de enkelte analysekapitler. Formålet med dette kapitel har været at få etableret en teoretisk ramme for emnerne, som jeg kan trække på og bygge videre på i løbet af afhandlingen.

Det er væsentligt for mig at understrege, at nok er emnet for afhandlingen børn og deres hverdagsliv, men de teoretiske problemstillinger og teoriudviklingen senere i afhandling er ikke blot rettet mod børne-antropologi, men i ligeså høj grad mod andre antropologiske retninger, hvor det kan være relevant at se nærmere på mennesker i institutionel sammenhæng, regler og sociale relationer.

Det at læse og lade sit projekt være inspireret af teori repræsenterer deduktive elementer i forskningen. Derudover vil den åbne tilgang igennem feltarbejdet sikre, at teorien ikke bliver styrende, og dermed vægtes en induktiv tilgang ligeledes (Anderson 2006).

3 På feltarbejde i folkeskolen – metodiske greb og refleksioner

I denne del af afhandlingen bevæger jeg mig fra det rent teoretiske niveau til det metodiske. I metodekapitlet beskrives feltarbejdet som metodisk strategi, det konkrete feltarbejdes design og metoder samt etiske overvejelser forbundet med det at bedrive feltarbejde blandt børn i en skolekontekst.

Det overordnede formål med kapitlet er at skabe gennemsigtighed i forskningen. Indenfor kvalitative forskningstraditioner er det væsentligt at reflektere over og gøre rede for metodiske valg og fravalg, da metoder som interviews og deltagerobservation kan benyttes på mange forskellige måder og er afhængige af forskeren, der foretager interviews og udfører deltagerobservation (Otto 1997). Derfor beskrives feltarbejdets design, konkrete metodemæssige beskrivelser, overvejelser og valg fra feltarbejdet. Overordnet set er det traditionelle antropologiske metodiske overvejelser, som brug af relevante metoder, triangulering, muligheder for at sammenligne og processen med at blive opmærksom på egne forforståelser, der gør sig gældende også for dette projekt. Derudover er der dog nogle områder, der kræver en særlig opmærksomhed. Det drejer sig om antropologens rolle i feltarbejdet, adgang til skolerne samt de etiske overvejelser, der er forbundet med at arbejde blandt børn. For at gøre metodekapitlet relevant og interessant at læse inddrages løbende eksempler fra feltarbejdet, der belyser de teoretiske perspektiver på antropologiske metoder.

Interessen for og fokus på metodiske og etiske dimensioner af feltarbejde trækker tråde tilbage til refleksivtetsdebatten eller repræsentationsdebatten, som startede i 1980'erne og fortsatte flere år frem. Meget kort fortalt blev der gennem repræsentationsdebatten stillet spørgsmålstegn ved gyldigheden af antropologisk viden (og andre socialvidenskabelige discipliner) (Clifford & Marcus 1986). Konkret handlede debatten om antropologens mulighed for at repræsentere de folkeslag, der blev studeret. Det har skabt en (mod)bevægelse mod en høj grad af refleksivitet og kontekstualisering (Ahmed & Shore 1995, Marcus & Fisher 1999b, Marcus & Fisher 1999a). En væsentlig konsekvens herfra er, at man indenfor de sociale videnskaber nu opfatter videnskab(else) som en konstruktion af bestemte typer af viden fra bestemte perspektiver (Kampmann 2006b, 168). For at muliggøre en vurdering af antropologiske studier er det derfor nødvendigt at redegøre for forskningsprocessen og derigennem skabe gennemsigtighed for analyser og resultater. Repræsentationsdebatten er således udgangspunktet for, at der bliver sat mere fokus på betingelserne for antropologisk forskning. Feltarbejdet kan på den måde anskues som en kreativ forståelsesproces. Ud fra metodekapitlet skal læseren kunne bedømme om kravene til god antropologisk forskning følges. Det er i den henseende væsentligt at forskeren reflekterer over resultaternes rækkevidde og begrænsninger (Sundhedsstyrelsen 2004). Udover at det er vigtigt, at formidle sine metodologiske og metodiske strategier og overvejelser for at andre kan vurdere og forstå de følgende analyser og resultater, er der tale om emner, der personligt interesserer mig

meget. Derfor ligger det mig meget på sinde at blotlægge feltarbejdets forløb og vise mine strategier og valg undervejs.

3.1 Undersøgellesdesign

Afhandlingen bygger på empiri fra et længevarende antropologisk feltarbejde blandt børn i to skoleklasser på henholdsvis Østervangsskolen og Vestervangsskolen⁵. Førstnævnte er interventionsskole og sidstnævnte er kontrolskole i SPACE. I feltarbejdet har jeg fulgt børnene fra 5. klasse til 7. klasse. Feltarbejdet er dybdegående og fokuserer på relativt få individer over en længere tidsperiode. Gennem deltagerobservation i timer såvel som frikvarterer og til dels i fritiden har jeg fulgt børnene fra disse to klasser, derudover indgår interviews og feltsamtaler som en central del af materialet. Udgangspunktet har været børnene og deres hverdag. Det betyder, at deltagerobservationen er struktureret af børnenes perspektiv, af deres bevægelser rundt på skolen, og ud fra hvor de må opholde sig, hvem de snakker med, hvor de helst vil være samt de sociale relationer mellem børnene.

3.1.1 SPACE som vilkår for design

I designet af min undersøgelse ligger nogle valg tæt op af designet i SPACE og andre valg afskiller sig markant herfra. Det komparative element, der er et centralt element i SPACE med sammenligning mellem henholdsvis interventions- og kontrolskoler, er videreført i ph.d.-projektet, her dog med fokus på én interventionsskole og én kontrolskole fremfor syv af hver. Fordelen ved dette set up er, at den antropologiske del – i tråd med andre delprojekter – udfører feltarbejde i både et interventionsområde og et kontrolligningsområde. Det komparative set up sikrer yderligere, at den viden, der produceres gennem det antropologiske feltarbejde, bliver mere generelt anvendelig og gyldig, idet den ikke kun er bundet op på et sted eller steder, der er præget af nye tiltag og et øget fokus på bevægelse. Jeg har valgt at begrænse den antropologiske undersøgelse til to skoler og to klasser – for på den måde både at kunne udføre et feltarbejde af tilstrækkelig længde og have mulighed for at følge børn over flere klassetrin.

Ud fra en grundig gennemgang af baggrundsmaterialet⁶ om de i alt fjorten skoler i SPACE (Troelsen & Linke 2014), er to skoler udvalgt til feltarbejdet. Begge skoler ligger i samme kommune, men i hver deres mindre by. De to skoler ligger i mindre byer med henholdsvis ca. 12.000 og 3.200 indbyggere. På den ene skole – Østervangsskolen – er der cirka 650 børn fordelt fra 0. til 9. klassetrin, og der er to-tre spor på hvert klassetrin. Vestervangsskolen er den største i kommunen med cirka 950 børn igen fordelt fra 0. til 9. klassetrin, og her er der tre eller fire spor på hvert klassetrin. Baggrundsmaterialet viser bl.a., at der kun er mellem 2,5 - 3,5 procent indvandrere i de to skoledistrikter, at den største del af befolkningen bor i parcelhusområder samt at indkomstniveauet ligger i den højeste halvdel sammenlignet med de andre områder. Derfor vil det

⁵ Her er tale om skolenavne, jeg har opfundet for at anonymisere skolerne.

⁶ Baggrundsmaterialet består af fotografier, områdebeskrivelser, oplysninger om befolkningssammensætning og forældrenes gennemsnitlige indkomstniveau og uddannelsesniveau.

primære fokus være på børn fra danske middelklassefamilier fremfor børn fra socialt udsatte familier⁷.

De indledende beskrivelser af designet viser, at SPACE fra ph.d. projektets spæde opstart har været en aktiv medspiller. SPACE har skabt nogle rammer for ph.d. projektet, som jeg løbende har forholdt mig til, og som det derfor er væsentligt at tydeliggøre.

Overordnet set er det afgørende, at anskue SPACE som anledningen til og et vilkår for ph.d. projektet. Det betyder, at der ikke er tale om en procesevaluering af SPACE eller at undersøgelsen begrænser sig til de arealer af børnenes liv, som SPACE har fokus på. Herudover sætter SPACE nogle rammer for projektet. Blandt andet hvilke fjorten skoler, det var muligt at inddrage, hvilke klassetrin (mellem 5. og 8. klasse) der skulle være i fokus og at fysisk aktivitet eller bevægelse skulle være et centralt omdrejningspunkt i undersøgelsen. I processen med at skabe adgang til skolerne, klasselokalerne og børnenes liv, har det været en stor fordel at være i alliance med SPACE. Skolerne havde allerede sagt ja til at deltage i SPACE og både ledere, lærere, forældre og børn kendte i foråret 2010 i større eller mindre omfang til SPACE. Derfor foregik den indledende adgang relativt uproblematisk. I nogle af de kommende afsnit bliver det tydeligt, at SPACE fulgte mig ind i klasselokalerne til børnene, hvor jeg specielt i starten var nødt til at positionere mig i forhold til SPACE. For at besvare mine forskningsspørgsmål har jeg måttet distancere mig fra SPACE både i feltarbejdet, hvor det har været afgørende at have fokus på flere dele af børnenes liv, end SPACE fokuserer på, samt i analyse- og skriveprocesserne, hvor det har været afgørende at se på materialet med øjne, der ikke var begrænset af *SPACE brillen*.

Udover nærværende undersøgelse har jeg haft andre roller i SPACE. En mindre opgave i foråret 2011 har været at udforme et spørgeskema i SurveyXact målrettet lederne på de 7 kontrolskoler. Formålet med denne delundersøgelse var at få et indblik i hverdagen og eventuelle nye tiltag på kontrolskolerne. En anden væsentlig opgave undervejs var at samarbejde med antropologerne Stinne Aaløkke Ballegaard og Lone Grøn fra KORA om at designe et feltarbejde med fokus på brugeroplevelser af de konkrete interventioner i SPACE på de 7 indsatskoler i foråret 2012. På baggrund af indledende analyser fra feltarbejdet i 2010 og 2011 blev brugerundersøgelsen af SPACE planlagt. Jeg deltog ikke i selve feltarbejdet som følge af en barselsperiode, men indgik i design og afrapportering. Undersøgelsen er afrapporteret i "Del 3: Et brugerperspektiv på Space" (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014) i rapporten "SPACE – rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret, forebyggende indsats for børn og unge" (Troelsen, Christiansen et al. 2014). Nogle pointer i afhandlingen vil være overlappende med pointer fra ovenstående publicering samt med pointer fra bogkapitlet "Bevægelser fra barn mod teenager i folkeskolens rum og regler – et antropologisk perspektiv" (Olesen 2013).

SPACE har således spillet en stor rolle både i designet og gennemførelsen af ph.d. projektet.

⁷ I feltarbejdet er der kun et barn med anden etnisk herkomst (Barnet er født i et andet land og flyttet til Danmark sammen med sin familie. På et tidspunkt må familien gå under jorden i en periode). Der er et par børn, der fortæller, at de er kristne og jævnligt går i kirke eller samles om andre religiøse aktiviteter. Derudover er der et barn, der er Jehovas vidne. Samlet set er materialet omhandlende børn med anden etnisk herkomst og religion ikke omfangsrigt nok til at det inddrages som faktorer i analysen. Det er ikke ensbetydende med, at der ikke er tale om væsentlige faktorer, men blot et udtryk for at det konkrete feltarbejde ikke kan belyse disse dele af børns verdener.

3.1.2 Skolerne

Østervangsskolen er bygget i to plan, med hal, gymnastiksal og svømmehal i et lavere niveau end den del af skolen med klasselokaler og faglokaler. Skolen er bygget ind i terrænet, det betyder, at man på den ene side af skolen går ind på samme niveau som hallen og på den anden side i samme niveau som resten af lokalerne. Indskolingens holder til i en bygning for sig, denne bygning er i niveau med hal og gymnastiksal. En følge heraf er, at indskolingens udeområder ligeledes ligger adskilt fra og lavere end de andre udeområder, 3., 4. og 5. klasse må ligeledes benytte nogle af de lavtliggende legeområder. Udenfor 3., 4. og 5. klassernes område på skolen er en terrasse med borde og bænke, hvorfra der er udsigt over dele af legeområderne. På den anden side af skolen er der et stort område med græs, mål til at spille boldspil og enkelte atletikfaciliteter. På en tredje side af skolen, ved den del hvor 7., 8. og til dels 9. klasse har lokaler, er der også udeområder, hvor der er en basketballbane og en pannabane (se billedet nedenfor). Desuden ligger en del af området vildt hen, her er ikke byggede faciliteter eller anlagte græsbaner, derimod er der højdeforskelle i terrænet og spredte træer. Det er i dette område, at der som en del af SPACE etableres et playspot⁸.



Billede 1: En pannabane er et ottekantet "bur" med to små mål og en diameter på cirka 6 meter.

Vestervangsskolen er bygget i et plan, og der er ikke højdeforskelle i det omkringliggende terræn. Indskolingens er ligesom på Østervangsskolen placeret i en bygning for sig, her dog så langt fra skolen, at børnene i indskolingens og børnene på den anden del af skolen meget sjældent interagerer i løbet af en skoledag – heller ikke i frikvartererne. Udenfor 3. og 4. klassernes afdeling er der et område med græs og legeredskaber samt et område med asfaltbelægning, dette område grænser op til 5. og 6. klassernes del af udeområdet, som udover et område med asfalt har adgang til en basketballbane, en sandbane og et grønt område. De ældste børn på skolen må ligeledes benytte basketballbanen, men de har ikke som sådan deres eget udendørs areal. Derudover har skolen et stort område med græs og mål, og de udendørs arealer er omkranset af træer og buske.

På Østervangsskolen svinger antallet af børn i klassen mellem 27 og 29, det er altså en ret stor klasse. På Østervangsskolen er det muligt at følge den samme klasse over alle tre klassetrin. Her sker der blot udskiftning af enkelte børn i klassen ved at nogle få flytter fra byen, andre flytter til og en enkelt dreng bliver flyttet til en specialskole. På Vestervangsskolen svinger antallet af børn i klassen fra 20-22. I 7. klasse, deles klassen op og børnene fordeles på fire hold på 7. årgang, da skolen modtager børn fra en anden skole, når de skal starte i indskolingens. I 7. klasse er feltarbejdet

⁸ Et playspot er et anlæg, der er målrettet udskolingseleverne. Playspottet blev indviet stort set samtidig med at feltarbejdet i 7. klasse blev afsluttet, derfor indgår playspottet og de nye faciliteter ikke i ph.d. projektet.

stadig knyttet til børn fra den tidligere 6. klasse, som er spredt ud til fire klasser på Vestervangsskolen. Dette stemmer godt overens med det generelle billede for skoler i Danmark, nogle steder har man de samme klasser på alle klassetrin og andre steder er der sammenlægninger mellem skoler på de ældste klassetrin. Det sidste gælder specielt, når der er mindre skoler i lokalområdet.

3.1.3 Komparative strategier

Undersøgelsens komparative dimension har flere formål og har til dels ændret form undervejs i projektet. I designet af projektet var ideen at sammenligne børns bevægelser på en interventionsskole og en kontrolskole for at se nærmere på interventionernes betydning. En forsinket implementering af interventionerne betød dog, at forskellene mellem skolerne ikke var så store som forventet og derfor mindre relevant for feltarbejdet. Derudover er interventionernes betydning i fokus i brugerundersøgelsen udarbejdet sammen med Stinne Ballegaard Aaløkke og Lone Grøn (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014). Derfor har jeg prioriteret et bredere fokus på bevægelse i afhandlingen. I de tilfælde hvor interventionerne fra SPACE spiller en rolle, inddrages de selvfølgelig i analyserne.

Sammenligning benyttes til at undre sig og stille spørgsmål til praksis. Formålet med sammenligningen mellem de to skoler bliver på den måde at få øje på det unikke på de enkelte skoler samt de elementer, der er gældende på tværs (Mason 2007). Skolerne er for eksempel på nogle områder organiseret på hver deres måde, og det har betydning. Igennem afhandlingen skelnes der mellem de to skoler, som jeg har kaldt Østervangsskolen og Vestervangsskolen. Størstedelen af analyserne udarbejdes på tværs af det empiriske materiale, og inddragelsen af de to skoler øger dermed gyldigheden af analyserne.

Udover sammenligning mellem de to skoler sker der ligeledes en sammenholdelse mellem forskellige klassetrin og/eller forskellige aldre. Feltarbejdet er designet med tre perioder på hver skole. I maj og juni 2010 gennemførtes første del af feltarbejdet i en 5. klasse på hver skole. De indledende besøg strakte sig over tre uger på hver skole. Det er børnene fra disse to klasser, der følges igennem hele ph.d. projektet. Det betyder, at klasserne besøges igen i 6. og 7. klasse. I efteråret 2010 udførtes et feltarbejde med udgangspunkt i den ene klasse – nu 6. klasse – på Vestervangsskolen og i efteråret 2011 i den anden klasse – nu 7. klasse – på Østervangsskolen. Begge klasser besøges dog også i en kortere periode, når det primære feltarbejde udføres i den anden klasse. Årsagen til at de to feltarbejdsperioder i 6. og 7. klasse ikke fordeles ligeligt mellem de to klasser er, at det kræver tilstedeværelse over en længere periode at skabe de relationer og tillidsbånd, der er afgørende for kvaliteten af empirien (Gammeltoft 2003, Tjørnhøj-Thomsen 2003). Nedenfor ses en oversigt over feltarbejdets fordeling på de to skoler:

Tabel 3.1 **Østervangsskolen** **Vestervangsskolen**

	Østervangsskolen	Vestervangsskolen
5. klasse	12 dage i maj 2010	12 dage i maj og juni 2010
6. klasse	3 dage i september 2010 10 dage i marts 2011	45 dage fra september 2010 til januar 2011
7. klasse	30 dage fra september 2011 til december 2011	12 dage i august og september 2011

Årsagen til at feltarbejdet samlet set er længere på Vestervangsskolen sammenlignet med Østervangsskolen skyldes det faktum, at jeg gik på barsel omkring nytår i 2011. Derfor nåede jeg ikke at tilbringe ligeså meget tid på Østervangsskolen. Det er altså ikke udtryk for, at det var behov for mere tid på Vestervangsskolen.

Der er altså tale om en et feltarbejde, der foregår over 3 skoleår og 3 klassetrin med besøg i begge klasser i henholdsvis 5., 6. og 7. klasse. Der er fordele og ulemper ved en sådan tilgang. Fordelene er muligheden for at sammenligne på tværs af to forskellige skoler, at sammenligne en interventionsskole med en indsatskole, at følge de samme børn over tid – i deres udvikling fra barn mod teenager og ikke mindst at veksle mellem tid i felten og tid bag skrivebordet og dermed drage fordel af den vekselvirkning, det giver i det antropologiske arbejde at bevæge sig mellem nærhed og distance af felten. En kvalitet ved det antropologiske feltarbejde er således muligheden for at følge processer og ikke blot tilvejebringe et øjebliksbillede (Gudeman 1995). Ulemperne er derimod, at det er mange børn at involvere sig med over en lang tidsperiode. Man risikerer, at skulle starte forfra hver gang man vender tilbage til felten, og er det muligt at fordybe sig i de to forskellige kontekster? Jeg vurderer, at fordelene opvejer ulemperne og ser det som et styrke, at feltarbejdet er fordelt på to steder.

3.1.4 Adgang

Når man taler om adgang i forbindelse med et feltarbejde, kan flere elementer være på spil, blandt andet adgang til viden, adgang til andres verden eller adgang til deltagelse i bestemte sociale sammenhænge (Sanjek 1990). Det er vigtigt at overveje, hvor eller hvad vi søger at opnå adgang til – ikke mindst for at gå de rigtige veje for at opnå denne adgang. Adgangen til en bestemt verden, her dagligdagen for børn i to skoleklasser, handler ikke blot om at få formel tilladelse fra skole og forældre til at opholde sig på skolen og i klassen. Mere afgørende for mine muligheder for deltagelse og dermed den viden, der produceres gennem feltarbejdet, er børnenes accept og syn på mig. Derfor er det relevant både at redegøre for de konkrete feltarbejdsaftaler og mine mulige roller blandt børnene, som er altafgørende for feltarbejdets succes.

Mine første forsøg på at kontakte felten skete indledningsvist gennem de kommunikationskæder, der var blevet skabt i SPACE. Jeg kontaktede de kommunale projektledere, og de bistod min indledende kontakt til skolerne. I samme periode var Mette Toftager og Lars Breum i gang med første testrunde på skolerne i forbindelse med deres ph.d. projekter (Christiansen 2013, Toftager 2013). Derfor tog jeg med dem ud på de to konkrete skoler på testdagene. Det viste sig at være en god indgang til felten. På de i alt tre testdage på de to skoler var det uproblematisk at observere børnene og danne sig et førstehåndsindtryk af, hvordan det ville blive at lave feltarbejde blandt dem. Derudover var det en god indgangsvinkel til at tale med børnenes lærere, forklare dem om mine ønsker og muligheder for at vende tilbage til skolerne og lave feltarbejde i deres klasser. Resultatet blev, at jeg efter testdagene allerede ugen efter kunne begynde feltarbejdet. Derudover blev jeg i løbet af testdagene bekræftet i valget af 5. klasse fremfor 6. klasse som udgangspunkt for undersøgelsen. Der var stor forskel på børnene fra henholdsvis 5. og 6. klasse. For bedst muligt at belyse overgangen fra barn mod at være teenager, er det derfor det rigtige valg at tage udgangspunkt i 5. klasse og følge dem videre i 6. og 7. klasse.

3.1.5 Flerstedet feltarbejde "herhjemme"

Feltarbejdet opfattes som en særlig rumlig praksis og felten som en trope i faget (Hastrup 2003). Traditionelt set har der indenfor antropologien eksisteret en klassisk sammenkobling mellem felten, sted og feltet. George E. Marcus beskriver dog, hvordan denne metodologiske tendens udfordres, og flere udfører såkaldt "flerstedet etnografi" (Marcus 1995). Denne tilgang skaber muligheder for en mere diffus kobling mellem tid og rum. Som feltarbejder er det væsentligt at være opmærksom på, at man deler bestemte tider og bestemte rum med sine informanter (Tjørnhøj-Thomsen 2003).

Min undersøgelse er eksplorativ i den forstand, at jeg nok har et udgangspunkt, men ellers ikke på forhånd har defineret, hvor eller blandt hvem undersøgelsen finder sted. Derimod er strategien at blive ledt rundt igennem feltarbejdet af børn og deres relationer. Strategien er altså at følge børnene, ligesom Marcus taler om at følge genstande fra sted til sted fremfor at afgrænse sig til bestemte steder (Marcus 1995). Dermed er felten emergent, det vil sige, at den opstår undervejs og imens vi studerer den (Hastrup 2009b, 21).

Siden 1970'erne har antropologien i stor grad vendt blikket mod hjemlige græsange og langt fra alle antropologer udfører feltstudier under fremmede himmelstrøg, som det tidligere var tilfældet. Et centralt og omdiskuteret spørgsmål i forlængelse heraf er, om det er en fordel at antropologen eksempelvis kender sproget – eller om det derimod er en ulempe, at antropologen allerede *ved for meget*, at man vil være for påvirket af egne forforståelser og risikoen for *going native* vil være for stor (Robben & Gluka 2007). Termen *going native* dækker over forståelsen af antropologen, der opgiver sin forskning og i stedet lader sig opsluge af samfundet og bliver en del af det folk, der var målet for forskningen. *Going native* opfattes dermed som en skævvridning af forskerens perspektiv i retning af en ukritisk accept af de studerede (Laine 2000). Hastrup har dog påpeget, at forskellene mellem at udføre antropologisk feltarbejde i en ukendt og en kendt kontekst er overdrevne. Ifølge Hastrup er antropologen per definition fremmed i felten, uanset hvor tæt man er på egne cirkler og

eget sprog. Antropologen er fremmed alene i kraft af sin videninteresse, der ikke falder sammen med de lokales. Derudover er den samme analytiske distance nødvendig uanset, hvor feltarbejdet udføres. Hastrup fremhæver den analytiske objektivisering som det væsentlige, og ikke hvor langt væk man rejser (Hastrup 2010a, 69). Ligesom Tjørnhøj-Thomsen påpeger, at det ikke er den fysiske rejse langt væk, der er afgørende, men derimod rejsen mod at skabe analytisk distance til et bestemt emne eller en bestemt gruppe mennesker (Tjørnhøj-Thomsen 1998).

Selvom jeg selv er opvokset i Danmark og har levet en stor del af mit børneliv på Kirkeskolen i Skjern – en helt almindelig folkeskole – er det ikke ensbetydende med, at alt hvad jeg oplevede under feltarbejdet var velkendt for mig. På trods af, at nogle af børnene i undersøgelsen omtaler mig som *”hende den lille voksne, der ligner en fra 6.”* og for lærerne er endnu en at skælde ud på, føles min egen barndomserfaringer meget langt væk. Kombinationen af på en gang at bevæge sig i et velkendt og alligevel fremmed felt oplever jeg som en fordel. På den ene side gør de velkendte elementer det nemmere at komme ind i felten, at finde min plads og rolle, samtidig med at jeg ved, hvornår og hvordan rollen kunne udfordres og sættes i spil. På den anden side er fremmedheden væsentlig for at opbygge, hvad Bernard omtaler som *explicit awareness* (Spradley 1980, Bernard 2006). *Explicit awareness* vil sige at bevare sin nysgerrighed, bevare åbenheden også i forhold til det uventede. I min optik er forskerrollen tæt forbundet med at opretholde en høj grad af *explicit awareness*, hvor det at skabe sig en anderledes position i felten og dermed et andet blik på fænomenerne betyder, at det er muligt at bidrage med nye vinkler og viden. Uanset hvad, må feltarbejderen i større eller mindre grad udsætte sig selv for en anden måde at leve på. Her tænker jeg ikke blot på en anden måde relateret til fysisk rum, der måske indhegner felten, men i mindst lige så høj i anderledes sociale fællesskaber. I begyndelsen er feltet ukendt, uoverskueligt og forvirrende. Efterhånden bliver gentagelserne tydeligere, og særlige mønstre af aktiviteter og sociale relationer tegner sig klarere (Bech-Jørgensen 2002, Bech-Jørgensen 2004).

Metoderne, som de beskrives nedenfor, skal ikke ses som en række teknikker, som anvendes for at vise virkeligheden, men derimod strategier, der i samspil med de beskrevne teoretiske perspektiver i kapitel 2 danner baggrund for at belyse betydningsfulde konstruktioner og sammenhænge i børns liv.

3.2 Deltagerobservation

Præmissen for feltarbejdet og dermed udformningen af deltagerobservationen har været børnene, deres dagligdag i skolen og til dels i fritiden. Som feltarbejder har jeg taget udgangspunkt i børnene og de steder, børnene kommer. Der er noget, man ikke kan svare på, der er mønstre og sammenhænge, man ikke kan forklare, ikke har overblik over eller bidt mærke i. Der er kropslige praksisser, man ikke er bevidst omkring og ikke kan sætte ord på. Det gør sig måske endnu mere gældende blandt børn end blandt voksne, derfor er det yderst relevant at arbejde med deltagerobservation.

Deltagerobservation har været det metodiske udgangspunkt. Metoden er særligt velegnet til at indfange adfærd og socialt samspil i praksis samt fokusere på kontekst (Tjørnhøj-Thomsen 2003), og igennem deltagerobservation har antropologen mulighed for at opnå en særlig forståelse, indsigt og fordybelse i sit felt (Spradley 1980). Jackson definerer feltarbejdet som det eksperimentale felt bestående af interaktioner og intersubjektivitet (Jackson 1989, 4). Antropologien er med Tonkins ord afhængig af *"Personligt engagement, tilfældigheder og alle de karakteristika der forkastes i den positivistiske tradition"* (Tonkin 1984, 220). Det er essentielt for antropologen at positionere sig selv i sit eget arbejde, for at gøre det klart, hvad udgangspunktet for feltarbejde og analyse er i et konkret feltarbejde. Formålet med deltagerobservation er at se og opleve sociale forhold indefra ved at lade sig rive med af dagligdagen, som den udfolder sig for dem, man gerne vil forstå: i dette tilfælde skolebørn.

Deltagerobservation som begreb dækker over et vidt spektrum mellem deltagelse og observation (Spradley 1980). Deltagelse ved at udføre de samme gøremål som sine informanter giver en praktisk forståelse og samhørighed mellem feltarbejder og informanter (Barth 2000). I mange tilfælde er det dog ikke muligt, og her vil deltagelsen foregå på et andet plan. Igennem interaktioner, personlige fortællinger og empatisk indlevelse rettet mod andre menneskers oplevelser, kan feltarbejderen således opnå en anden form for deltagelse end den, der sker gennem fælles handlinger (Otto 1997, Grøn, Obel & Bræmer 2007). Det konkrete feltarbejde er foregået som en kombination af deltagerobservation igennem konkret deltagelse og gennem indlevelse. Skoletimerne har jeg tilbragt på en stol i klasselokalerne enten ved siden af et af børnene eller bagerst i klassen. Jeg har underlagt mig normerne i klasselokalet Det betyder, at jeg i udgangspunktet skulle sidde stille på min plads fra timens start til afslutning, ikke snakke og heller ikke bevæge mig mere end højst nødvendigt. Dog har jeg ikke deltaget i opgaver og undervisning i timerne. Jeg har haft fokus rettet mod børnene, deres bevægelser og interaktioner fremfor at være optaget af undervisningen og de konkrete opgaver, lærerne har præsenteret for børnene. Ved gruppearbejde, i idrætstimer, på biblioteket og i mere aktive timer som fx hjemmekundskab har jeg til tider indtaget en mere aktiv og deltagende rolle, da min deltagelse i disse timer ikke virkede forstyrrende. I frikvartererne benyttede jeg ligeledes skiftende typer af deltagerobservation. I nogle frikvarterer deltog jeg som seriøs medspiller i en fodboldkamp, andre gange deltog jeg i andre spil eller aktiviteter. Nogle gange gik jeg rundt og snakkede med enkelte eller grupper af børn, og nogle dage stod jeg alene og observerede. Det hørte dog til sjældenhederne at denne taktik lykkedes et helt frikvarter. Specielt i starten af feltarbejdet, og når jeg vendte tilbage til klasserne, var det væsentligt at deltage i aktiviteter i frikvarterene. Det viste sig som en god måde at skabe adgang til mange forskellige typer af børn, ligesom det var den bedste måde at komme ind i klassen på efter en periode med fravær. Deltagelse i pigernes S,P eller K lege⁹ skabte adgang til bestemte pigefællesskaber, at snakke om heste, håndbold eller tøj gav åbninger til andre fællesskaber. At sidde ved siden af et par drenge ved en pc og grine af klip fra YouTube, The Simpsons eller se på letpåkledte damer åbnede op for

⁹ S,P eller K står for sandhed, procent eller konsekvens. I legen vælger man på skift et bogstav, og de andre deltager skal så stille et spørgsmål, som man skal svare sandt på (S); bestemme en person, man skal give procenter alt efter, hvor godt man kan lide vedkommende (P); eller give en udfordring, som man skal gennemføre (K). Efter svar eller gennemførelse af udfordring, går turen videre til den næste deltager.

muligheder for at komme tæt på flere af drengene. I nogle tilfælde krævede det dog lidt mere af mig, at få adgang til bestemte arealer af børnenes liv. Det var blandt andet tilfældet med drenge, der spillede fodbold i stort set alle frikvarterer.

I frikvarteret er jeg med drengene på boldbanen. De når ikke at få en bane selv, men det lykkes dem at komme til at spille mod nogle fra 6. klasse. Jeg får besked på at spille forsvar, jeg er den eneste pige på banen. En af de fysisk store drenge fra 6. klasse kommer driblende imod mig, det føles som om der er en stor rugbyspiller, der stormer imod mig... Jeg lukker øjnene... På en eller anden måde lykkes det mig at takle ham og få bolden ned mod deres mål i stedet for. Både drengene fra 6. og 5. klasse ser anerkendende på mig. Ham, jeg taklede siger: "Det havde jeg alligevel ikke troet", smiler og løber væk. Efter frikvarteret på vej tilbage til klassen, får jeg flere anerkendende kommentarer fra drengene i klassen (5. klasse Østervangsskolen).

Hændelsen får stor betydning for min adgang til netop den gruppe af drenge, der går meget op i fodbold. Generelt blev adgangen til bestemte børn eller grupper af børn skabt gennem aktiv involvering i konkrete aktiviteter sammen med børnene eller gennem samtaler, alt efter hvilke børn, det drejede sig om. Der kan være tale om en skævhed i interesse fra børnenes side (Højlund 2002), og derfor er det væsentligt aktivt at søge kontakt til de børn, der ikke selv viser interesse. Barth fremhæver deltagerobservation til vejen mod at blive behandlet som medmenneske. Igennem deltagelse i fælles aktiviteter skabes tillid, mulighed for oplæring i begreber, kategorier og forestillinger (Barth 1986, 4f). Samtidig er der nogle børn, der aktivt fravælger at involvere sig med mig. Der er i alt tale om 4 drenge fordelt mellem de to skoler, der gennem deres handlinger viser, at de ikke er interesseret i interaktioner med mig, siger nej til interviews og i samtaler forklarer, at de helst er fri for at have mig med.

En del af deltagerobservationen foregår i bevægelse, enten med børnene rundt på skolen, i gang med en eller flere aktiviteter i en time eller et frikvarter, til fritidsaktiviteter eller på vej hjem fra skole. Netop det at fokusere på informanternes bevægelser og som antropolog bevæge sig sammen med sine informanter, er ifølge Ingold og Vergunst en særlig metodisk teknik (Ingold & Vergunst 2008). Antropologer må bevæge sig sammen med deres informanter og anskue dette som et metodisk værktøj. Det giver viden om, hvordan informanter flytter sig, hvad der skal til for, at de bevæger sig, hvilke ruter de vælger og ikke mindst, hvorfor de vælger en vej frem for en anden. I forlængelse heraf inddrages *go-along* deltagerobservation.

3.2.1 *Go-along* deltagerobservation

Sociologen Margaret Kusenbach beskæftiger sig netop med "the go-along" som et metodisk værktøj. I artiklen "Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool" (2003) præsenterer Kusenbach *the go-along*. Kusenbach er kritisk overfor de traditionelle metoder som deltagerobservation og interview, som, hun ikke mener, er egnede til at få indblik i andre menneskers væren i verden. Kusenbach peger derimod på *the go-along* som en ny metode, der

tilfører en høj grad af følsomhed og fornemmelse for informanternes levede liv. Metoden går ud på, at antropologen følges med sine informanter, mens de bevæger sig rundt i deres landskaber. På den måde følges antropologen med informanten, ser og oplever, hvordan informanten konfronteres med skiftende sanseindtryk og tvinges til at forholde sig til andre mennesker, steder og rum (Kusenbach 2003).

Kusenbach fremhæver fem temaer som *the go-along* er specielt egnede til at indfange: 1) *Perception* – hvordan og igennem hvilke filtre informanterne opfatter deres omgivelser. Filtre, kan eksempelvis være følelser, værdier baggrund, uddannelse og tidligere oplevelser. 2) *Rumlig praksis* – i hvilken grad informanterne involverer sig med deres omgivelser. 3) *Biografier* – steder gemmer på historier, som informanter i mødet med stedet mindes om. Det vil sige, at individets historie er indskrevet i fysiske og sociale rum. 4) *Social arkitektur* – dækker over, at sociale relationer relaterer sig til de steder, hvori de opstår og udspiller sig. Ved at bevæge sig de steder, optræder relationerne som nærværende og relevante for informanten på en direkte og nærværende måde. Og til sidst 5) *Social realms* – antropologen får mulighed for at opleve møder mellem mennesker (Kusenbach 2003).

Jeg er langt fra enig i Kusenbachs afstandtagen fra deltagerobservation og interview, men opfatter begrebsliggørelsen af *the go-along* som relevant for at fokusere deltagerobservationen. Modsat Kusenbach ser jeg altså ikke *the go-along* som en særskilt metode, men mere som en taktik, der kan være gunstig i forbindelse med feltarbejde. Derfor benytter jeg betegnelsen go-along deltagerobservation. Den bevægelsesorienterede deltagerobservation, hvor informanterne følges rundt har netop været styrende for ph.d. projektets feltarbejde. Det samme har gående interviews eller feltsamtaler, som der vendes tilbage til i næste afsnit. Som Merleau-Ponty beskriver det, sker forståelse netop gennem kropslig praksis, ord og sprog skal ikke opfattes som kropsligt løsrevet (Merleau-Ponty 2006 [1945]). Ligesom brugen af alle sanser og ikke blot synssansen er en afgørende faktor, når man er på feltarbejde (Herzfeld 2007).

Under feltarbejdet blev frikvarterene således ofte indledt med, at jeg spurgte et af børnene, om jeg måtte følges med ham/hende. Derefter fulgte jeg personen rundt til den eller de aktiviteter, steder eller personer, han eller hun opsøgte eller blev opsøgt af i det pågældende frikvarter. Go-along deltagerobservation viste sig som en yderst givtig taktik i forbindelse med feltarbejdet, hvor børnenes bevægelser, relationer, møder og aktiviteter guidede deltagerobservationen.

3.2.2 Feltarbejdets samtaler

Samtaler mellem antropolog og informanter er en væsentlig del af deltagerobservation (Rubow 2003), her tænker jeg både på uformelle feltsamtaler samt mere strukturerede interviewsituationer. Fra feltarbejdets begyndelse havde jeg en forventning om at gennemføre både interviews og gruppeinterviews baseret på spørgeguides med børnene. Jeg havde en klar forestilling om, at opdelingen mellem deltagerobservation i børnenes hverdagshandlinger i skolen og til dels fritiden på den ene side suppleret med mere eller mindre strukturerede interviews ville udgøre feltarbejdets centrale metoder. Det viste sig ikke at holde stik. I stedet for strukturerede interviews blev

feltsamtaler og ustrukturerede gående interviews centrale tilgange. Ændringen skyldes flere forhold. For det første havde jeg fra feltarbejdets begyndelse begrænsede forventninger i forhold til, hvor meget børnene havde lyst og tid til at snakke med mig for eksempel i frikvartererne – og om jeg i samtalerne kunne stille de spørgsmål, jeg ellers ville have brugt interviewsituationerne til. Jeg blev positivt overrasket, mange børn ville gerne svare på mine spørgsmål eller vise deres skole frem og på den måde blev behovet for aftalte interviews i mange henseender overflødig. Det betød flere fordele for feltarbejdet, det blev muligt løbende at stille spørgsmål til dagens hændelser og aktiviteter, mens en given oplevelse endnu var i frisk erindring både hos børnene og mig selv. Dette forhold mener jeg, ikke kan overvurderes. Igennem feltarbejdet blev det flere gange tydeligt, at det var svært for børnene at huske specifikke hændelser, når jeg forsøgte at spørge ind til noget, der måske var sket for en uge siden. Hvis det ikke var en hændelse, de selv havde bidt mærke i, var der mange af børnene, der simpelthen ikke anede, hvad jeg talte om. På den måde blev samtalerne meget umiddelbare i deres karakter sammenlignet med den form for samtale, der er tale om under interviews, og foregik ofte som aktive samtaler (Holstein 1995). Samtalerne blev en integreret del af go-along deltagerobservationen.

En del af børnenes interne samtaler handlede om andre børn fra klassen, altså en form for sladder, der kunne handle om alt fra, hvor dårlig en person var til at læse op i engelsk til, hvor godt en anden spillede i weekendens fodboldkamp. Sladder kan beskrives som udveksling af viden om en ikke-tilstedeværende persons private anliggender og giver indblik i informanternes forståelser af, relationer til og syn på hinanden – indsigter, som kan være svært tilgængelige igennem andre metoder end at deltage i feltets sladder (Kongsbak 1995). Gennem deltagelse i børnenes samtaler – også når de handlede om sladder, blev det muligt at kortlægge deres interne relationer, hvilke evner der gav anerkendelse, og hvad der for eksempel blev anset som barnligt blandt børnene.

3.2.3 En anderledes voksen

Antropologisk metode kræver at man som forsker tager menneskelige relationer alvorligt, og at man personligt indgår i disse relationer (i hvert fald i en bestemt tidsperiode). Noget af det, der kendetegner antropologisk metode er feltarbejderens erfaring og perspektiv, og dermed den eller de roller feltarbejderen opnår eller tildeles i felten. En uomgængelig konsekvens ved antropologisk feltarbejde er, at både feltarbejdet og de efterfølgende analyser altid foretages af antropologen og dermed igennem hendes perspektiv (Wadel 1991). Derfor er den rolle eller de roller, antropologen tildeles, tager eller opnår i felten afgørende for den viden og indsigt der opnås gennem feltarbejdet. Wikan beskriver det som mellem menneskelig resonans (Wikan 1992). At bedrive feltarbejde beskrives derfor også som at indgå i et rollespil – et spil mellem feltarbejder og informanter (Otto 1997). En antropolog på feltarbejde vil strategisk søge bestemte roller for at få det perspektiv, hvorfra det er muligt at opnå den viden, man er interesseret i. I nogle situationer må antropologen kæmpe for at opnå en bestemt rolle og dermed et bestemt perspektiv, andre gange er det uproblematisk at skifte perspektiv og roller løbende i et feltarbejde (Hasse 1995). Alle antropologiske

studier fordrer overvejelser omkring feltarbejderens rolle og muligheder for at agere i felten. Netop min rolle i feltarbejdet behandles i det følgende.

Den norske antropolog Fredrik Barth sammenligner det at være på feltarbejde med at opføre sig som et barn, der endnu ikke kender alle regler og derfor gentagne gange laver fejl og overtræder regler (Barth 2000, 11). Men hvordan bør man så forholde sig, når det er netop er børn, der er studeres? Her adskiller feltarbejderen sig dermed ikke blot fra informanterne igennem formålet med tilstedeværelsen i skoleklassen og erfaringsmæssigt, men også i form af alder, størrelse og fysisk udvikling. De specielle forhold, der gør sig gældende ved feltarbejde blandt børn skaber nogle specifikke udfordringer for antropologens muligheder for at få adgang til børns liv. Erfaringer fra tidligere antropologiske undersøgelser blandt børn har derfor spillet en væsentlig rolle i forberedelsen og i løbet af feltarbejdet (Gulløv & Højlund 2006a, Palludan 2006). I den forbindelse peger Gulløv og Højlund på, at det er væsentligt at være opmærksom på hvilke magtrelationer, der er mellem børn og voksne, de steder man som antropolog indgår i de sociale relationer. Derfor er det en væsentlig strategi at adskille sig fra stedernes voksne, da det er dem, der har de magtfulde positioner. I skolen kan det at sidde på en træstol som børnene frem for på en kontorstol som læreren være en del af denne strategi. I det hele taget kan det *at gøre som børnene* frem for *at gøre som de voksne* skabe anderledes relationer mellem børn og antropolog end stedernes normale relationer mellem børn og voksne (Højlund 2001, Gulløv & Højlund 2006b). Antropologens rolle i feltarbejdet er afgørende for hvilke arenaer af børns liv, det er muligt at få adgang til og af hvilken karakter denne adgang bliver. Både størrelses- og aldersforskellen mellem informanter og antropolog kan være afgørende, og i den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på hvilke magtrelationer, der er mellem børn og voksne de steder, man som antropolog indgår i det sociale spil. Jeg har altså på forhånd truffet beslutning om en strategisk positionering, men jeg kan ikke forudse, hvad der sker undervejs i feltarbejdet. Rollespillet er dermed emergerende.

Erfaringerne fra feltarbejdet bekræfter disse pointer og fører dem et skridt videre. Som voksen antropolog blender man ikke uproblematisk ind mellem børnene og får en rolle som en af dem – men feltarbejdet har vist, at det er muligt at få en rolle som 'en mærkelig voksen', som Niels fra en af klasserne kalder mig, eller 'en anderledes voksen' og dermed adskille sig fra andre voksne i børnenes hverdag. Det vil sige en voksen, der ikke ligner de voksne, som børn normalt møder på deres vej: En voksen der ikke opstiller regler, skælder ud, har de voksnes privilegier, lærer børn noget, giver besked til børn og snakker med andre voksne og går ind på lærerværelset i frikvartererne; men derimod en voksen, der gør som børnene gør, går hvor børnene går hen, snakker med børn, er interesseret i deres perspektiv og følger de regler og privilegier børnene gør i hvert fald til en vis grad. Det er her væsentligt at påpege, at rollen som anderledes voksen i børnenes hverdag ikke kommer af sig selv. Det er en ny rolle, som både børn og andre voksne skal lære at kende, og det skaber udfordringer som det fremgår af følgende eksempel. I starten tester nogle af børnene mig. For eksempel siger Noah: "*Kan du ikke sige, at vi skal have pause.*" På Vestervangsskolen var der specielt en dreng, Niels, der flere gange stillede spørgsmålstegn til, hvem jeg var.

De første dage af feltarbejdet holder Niels sig på afstand af mig, i timerne betragter han mig dog en gang i mellem, og vi får øjenkontakt, men Niels kigger hurtigt væk igen. Jeg ser ikke meget til Niels i frikvartererne, han er ikke sammen med den store gruppe af børn, der opholder sig lige udenfor klasselokalet. I en dansktime, hvor klassen laver gruppearbejde, og jeg lige vil tjekke min mobiltelefon, kommer Niels hen til mig og siger: "man må altså ikke bruge sin mobil i timerne, hmfr", han står med krydsede arme og kigger ned på mig. Jeg siger: "nå okay, det vidste jeg ikke" og lægger mobilen ned i tasken. Niels siger: "du er altså en mærkelig voksen", går hen til sin gruppe og arbejder videre. I det efterfølgende frikvarter kommer han hen til mig og spørger, hvorfor jeg er i klassen. Jeg forklarer, at jeg er en del af SPACE projektet, hvor de var igennem test et par uger tidligere, at jeg gerne vil snakke med dem og finde ud af, hvordan det er at være 12 år, så vi ikke kun har en masse tal om børnene. Niels kigger stadig spørgende på mig, spørger igen lidt til SPACE projektet, og jeg svarer. Lidt efter går Niels igen, men han ser ikke ud som om, han har fået besvaret sine spørgsmål. Senere på dagen kommer han hen til mig og siger, at han vil kalde mig "Spacy Stacy", for han kan ikke så godt huske, hvad jeg hedder, og på den måde ved han også, hvem jeg er. De efterfølgende dage bliver adgangen til Niels nemmere. Det er også tydeligt, at han har det nemmere med mig, nu han ved, at jeg er "Spacy Stacy" (5. klasse Vestervangsskolen).

Selvom Niels langt fra er den eneste, der stiller spørgsmålstejn til, hvem jeg er, og hvad jeg laver på skolen, er Niels den eneste, der giver mig en betegnelse for at kunne forholde sig til min tilstedeværelse. Niels har svært ved at forstå, at en voksen ikke kender alle reglerne for, hvad man må, og hvad man ikke må, og derfor er jeg en mærkelig eller anderledes voksen i Niels' (og i alle de andre børns) verden.

En dag efter at klassen har haft idræt, og jeg skal fra omklædningsrummet tilbage til klassen, går jeg tværs over hallen fra en dør til den anden. Da jeg er midt på halgulvet kommer Niels ud af drengenes omklædningsrum og råber: "Hey, man må altså ikke gå på banen med udendørs sko på". Jeg bliver lidt irriteret, for Niels retter ofte på mig, men skynder mig ud til kanten af hallen og mødes med Niels ved døren. Han kigger undrende på mig og spørger, om jeg slet ikke kender reglerne? (6. klasse Vestervangsskolen).

Igen og igen undrer Niels sig over, at jeg ikke kender skolens regler og gang på gang overtræder dem. Det sker også, hvis jeg spiser på de forkerte tidspunkter, går ud eller ind af den forkerte dør og snakker eller griner i timerne. Vi taler flere gange om, hvordan det kan være, at en voksen ikke kender reglerne, og Niels gentager flere gange, at jeg er en mærkelig voksen. I nogle situationer tager andre børn mig i forsvar og siger, at jeg ikke skal høre på, hvad Niels siger. Specielt en af pigerne, Freja, vil gerne have mig til at sige Niels imod, hun synes ikke, at han skal bestemme over andre, hverken mig eller de andre i klassen. Ifølge Freja er det jo kun lærerne, der bestemmer over andre, og hun synes, Niels blander sig i alt for meget. En central pointe ved rollespillet er, at ved at se sin egen position i de lokales begreber, herigennem opdager man en hel del om den verden, man bevæger sig indenfor.

Erfaringerne med at være bevidst om ikke at rette på børnene og udstikke regler, men derimod ikke at kende og selv overtræde regler viste, at her var en central måde at adskille mig fra både de voksne på skolen, men også i forhold til voksne, som børnene mødte i andre sammenhænge. At overtræde regler bevidst både alene og sammen med børn blev således en bevidst taktik for mig igennem hele feltarbejdet. Et mål med feltarbejdet var at få indblik i forskellige børns hverdag. Nogle børn var mere åbne end andre og nogle grupper af børn, var svære at få adgang til. Til dels som følge af mit køn, mine manglende evner på en fodboldbane eller guitar var det svært at få adgang til bestemte grupper af drenge, men ved at blive 'medskyldig' lykkedes det i nogle tilfælde at åbne op for en adgang til bestemte drenges verdener.

Alle i klassen skal sidde og arbejde individuelt, som læreren Ann siger, de har matematik. Ann går rundt og hjælper, der er hele tiden mange i klassen, der sidder med hånden oppe og venter på at læreren kommer og hjælper dem. Nogle arbejder videre eller tegner imens de venter, andre stirrer ud ad vinduet. Benjamin vipper på stolen imens han læner skulderen mod væggen, med hånden sidder han og nulrer sit viskelæder, den anden arm strækker han halvhjertet i vejret. Benjamin og jeg får øjenkontakt og straks skifter han ansigtsudtryk og får liv i øjnene. Inden jeg helt når at opfatte hvad der sker, rammer Benjamins stol gulvet, og samtidig fyrer han et stykke af viskelæderet mod mig. Jeg dukker mig, samler viskelæderet op og kaster det tilbage mod Benjamin, som allerede har nulret et nyt stykke af viskelæderet og returnerer med stor præcision. Jasper kan ikke undertrykke et lille udbrud, og nu vender Ann opmærksomheden mod Benjamin og mig, hun siger ikke noget, men sender os hver især et strengt blik inden hun igen bukker sig ned for at hjælpe den næste (6. klasse Vestervangsskolen).

Benjamin er typen, der ikke venter på pedellen, hvis en bold ryger op på skolens tag (og det gør den relativt ofte), han klatrer bare op og henter den, men som han siger: "lærerne skal jo helst ikke se det". Er par uger efter hændelsen med viskelæderet spørger Benjamin, Alfred og jeg om vi kan holde udvig efter gårdvagten imens han henter bolden. Det er grænseoverskridende for mig at kaste viskelæder i klassen, når muligheden for mit feltarbejde er afhængig af lærerens velvilje, på den anden side er det nødvendigt for mig at kaste viskelæderet tilbage, hvis jeg er interesseret i at skabe en kontakt til Benjamin. Heldigvis accepterer Ann og de andre lærere min måde at være til stede i klassen på, og situationen eller andre lignende får ingen konsekvenser for min fortsatte deltagelse.

Med Geertz' berømte artikel *Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight* (Geertz 1972), som eksempel fremhæver George E. Marcus brugen af medskyldighed som en væsentlig strategi i felten (Marcus 1998). Geertz beskriver hvordan han sammen med sin kone og deltagere fra landsbyen flygter fra politiet i forbindelse med en hanekamp. Da politiet finder Geertz, forsvarer landsbyhøvdingen ham som følge af den måde, han agerede på i forbindelse med hanekampen.

"Getting caught, or almost caught, in a vice raid is perhaps not a very generalizable recipe for achieving that mysterious necessity of anthropological field work, rapport, but for me it worked very well. It led to a sudden and unusually complete acceptance into a society

extremely difficult for outsiders to penetrate. It gave me the kind of immediate, insideview grasp of an aspect of "peasant mentality" that anthropologists not fortunate to flee headlong with their subjects from armed authorities normally do not get!" (Geertz 1972, 4).

Ifølge Geertz skifter deres position hermed fra at være gæster til at være deltagere i landsbyens liv (Geertz 1972). Gennem analogi til vores egen erfaring af os selv som aktør kan vi i højere grad tage informanternes erfaringsverden seriøst, fordi vi deler en tilstand af medskyldighed med vores informanter.

Med rollen som en anderledes voksen mener jeg, at det lykkedes mig at opnå en position blandt børnene – at høre til. Det er illustreret gennem nedenstående empiriske uddrag:

Ebbe: Else kommer du på fredag?

Else: Nej, tror jeg ikke, hvorfor?

Ebbe: Der har jeg fødselsdag!

Sarah: Uh, vil du gerne have Else kommer til din fødselsdag?


Ebbe: Jeg vil bare gerne have, at vi alle sammen er her! (7. klasse Østervangsskolen).

I forbindelse med afslutningen af feltarbejdsperioder igennem feltarbejdet beder jeg børnene svare på et meget enkelt spørgeskema¹⁰, og her har børnene mulighed for at skrive en hilsen til mig på bagsiden. Mange skriver ikke noget til mig, andre skriver, at det har været hyggeligt, at jeg har været i klassen, at jeg er sej eller sød, eller at det har været sjovt. Flere af børnene skriver mere personlige hilsner til mig, det gælder hilsner fra Niels og Julia, som ses nedenfor:

Det har været hyggeligt med
pels her inde også ude i frikvater
for hende kunne man nærmest snakke
med alt om og hun har altid
vænet så rar at være sammen
med

¹⁰ Se bilag 1.

Du er en smuk, sød, sjov, pæn, flink
underlig (på en god måde), hyggelig og mega
Smuk gud (men så gammel er du ikke),
jeg synes det var sjovt at du er/var
her jeg elsker dig du er næsten så
tæt i mit liv at man kan kalde dig
for en søster



Børnenes tilkendegivelser af, at det for dem har været en god oplevelse at jeg har været på feltarbejde i netop deres klasse, er betydningsfuldt for mig. Det er afgørende, at børnene har tillid til mig – sjovt, at Niels kalder mig Pels, at Julia synes, jeg er underlig på en god måde, og interessant at hun forholder sig til min alder.

Roller som anderledes voksen er knyttet til bestemte rum – den institutionelle setting som folkeskolen repræsenterer, her er der plads til rollen. Der er ikke tale om en rolle, der passer i alle kontekster, fordi den ikke er velkendt. Det bliver tydeligt, når klassen har vikar, eller når vi bevæger os uden for skolen. I det hele taget er forhold til andre voksne i felten ligeledes væsentlige. Modsat lærerne går jeg i frikvartererne ikke rundt med en kop kaffe, jeg opholder mig (på nær et enkelt interview med to lærere udenfor skoletid) aldrig på lærerværelset, jeg har ingen nøgler eller rettigheder som lærerne på skolen. Det er en udfordring at navigere mellem børn og voksne, de har vidt forskellige steder og regler indenfor skolens mure. I starten af feltarbejdet siger en dreng i parallelklassen på Østervangsskolen om mig: "Nå hende den lille, hun ku godt gå for at være en 5. klasser". Læreren Marie fra Vestervangsskolen siger: "Altså selvom du havde sagt det inden, så skulle jeg altså, det tog noget tid at vænne sig til, at du bare sad der i klassen [...] at du ikke hjælper til. I starten tænkte jeg, at det var meget rart, så kunne du jo lige holde øje med klassen, men det kunne du jo ikke – eller det gjorde du ikke." Eller Stine en lærer på 7. årgang på Vestervangsskolen: "Nå det er dig, vi skal skælde ud på ligesom dem" imens hun griner og peger på en gruppe børn i gang med gruppearbejde i biblioteket.

Børn og deres verdener opleves som noget markant anderledes og dermed fremmed (Rasmussen 2006b). Fremmedheden kan både være af biologisk og kulturel karakter. Barndommen er noget, voksne har lagt bag sig, samtidig er barndommen et andet land, end da jeg var barn. Derfor opleves fænomener, børnene tager for givet, som mærkelige for mig. For eksempel er underkastelsen af regler i skolen ikke en selvfølge for mig (mere).

Roller som anderledes voksen er både en udfordring og en fordel. Det tager tid at opnå en sådan rolle. Derudover kræves en høj grad af opmærksomhed på egne vaner, og hvad der er selvfølgelig 'common sense' opførsel som voksen i Danmark - for at kunne fralægge sig denne opførsel. Som

feltarbejder må man agere aktivt for at konstruere og opretholde rollen som en anderledes og i nogle tilfælde mærkelig voksen. Det kræver lang tid i felten at skabe en sådan rolle. Samtidig er det netop den anderledes rolle, der giver mulighed for at komme tæt på børnene fra en anden vinkel end deres lærere og forældre. Fra mit eget perspektiv lykkes rollen i overvejende grad i begge klasser, der er dog forskellige grader af adgang til forskellige børn. Imidlertid kan det være en fordel at være anderledes blandt børnene, fordi det på den måde er tilladt at stille dumme spørgsmål, spørge hvem, der er venner med hvem, hvordan man bliver populær, hvorfor nogen holdes udenfor, og hvorfor det ikke er sejt at gå til skydning? Katrine Hasse beskriver roller som en central del af den antropologiske læreproces i et nyt felt (Hasse 1995, Hasse 2003). Ethvert antropologisk feltarbejde indeholder elementer af det at være novice eller fremmed i forhold til det felt man bevæger sig i, og opmærksomhed på egne vaner og fordomme er både uundgåeligt og nødvendigt i antropologisk feltarbejde – men det bliver særligt udtalt, når man som voksen søger at blive del af børns sociale verden. Samtidig er det netop den anderledes rolle – en voksen i børnenes liv, der agerer helt anderledes end de er vant til – der giver mulighed for at komme tæt på børnene fra en anden vinkel end andre voksne i deres liv. Ud fra Gulløv og Højlund's inddeling i forskellige typer af roller, når man som antropolog studerer børn, vil min tilgang kunne karakteriseres som en barnlig voksen (Gulløv & Højlund 2006a, 106ff). De bygger en del af deres argumentation omkring Anna Lærkes feltarbejde i en engelsk primary skole, hvor Lærke – ligesom jeg – systematisk vælger at være barnlig ved at gøre som børnene på alle mulige måder (Lærke 1998). Jeg oplever dog betegnelsen anderledes voksen som mere dækkende for mine erfaringer fra feltarbejdet. Med feltarbejdet blandt børn og rollen som anderledes voksen følger en række etiske overvejelser og dilemmaer, det ses der herefter nærmere på.

3.3 Etiske grundvilkår og dilemmaer fra felten

Etik er et fænomen, der rækker videre end etiske overvejelser i forhold til metode eller repræsentation, snarere som trædesten i god antropologisk praksis. Oxlund benævner det engagementets etik (Oxlund 2009, 109). Generelt er etiske overvejelser indlejret i praksis og indenfor antropologien er det problematisk at tale om standardiserede etiske retningslinjer (Hastrup 2009b, 9ff). Overordnet kan der dog alligevel tales om fire områder, hvor det som antropolog er væsentligt at gøre sig nogle etiske overvejelser. For det første må antropologen *før feltarbejdet* overveje, hvilke etiske dilemmaer der kan opstå, og hvordan man kan imødekomme dem. For det andet må antropologen *under feltarbejdet* forholde sig til både de forudsete og de uforudsete dilemmaer, der uafvendeligt vil opstå (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen 2009). For det tredje vil der *efter feltarbejdet* i forbindelse med det analytiske arbejde opstå etiske overvejelser omkring beskyttelsen af informanterne set i forhold til de pointer, der skal formidles fra materialet. Sidst, men ikke mindst vil der for det fjerde være overvejelser forbundet med præsentationen af de etiske overvejelser, igen i forhold til at beskytte informanternes tillid (Jacobsen & Johansen 2009). Fælles for de fire områder er at: *"Etiske dilemmaer opstår, når forskelligartede ansvar og hensyn skal vægtes og indløses. Dilemmaerne er forankret i et epistemologisk grundvilkår, der går ud på, at antropologen både skal*

involvare sig med og objektivare de mennesker, der bebore forskningsfeltet. Processen fra involvering til viden er en overskridelse, der nødvendiggør etisk refleksivitet” (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen 2009, 223).

Bestemte etiske overvejelser og problemstillinger har trængt sig på i løbet af feltarbejdet og den efterfølgende proces med at sammenskrive og præsentere resultaterne. I de kommende afsnit sættes fokus på netop disse etiske problemstillinger, og hvordan jeg har valgt at håndtere dem. Der er altså her tale om etiske overvejelser der er fremkommet undervejs, efter og i præsentationer fra feltarbejdet. De indledende etiske overvejelser er beskrevet i *”Projektbeskrivelse. Børn og bevægelse. En antropologisk undersøgelse af børn, bevægelse og fysiske omgivelser (Olesen 2010).*

3.3.1 Børn som informanter

Der er jævnligt konflikter og sladder mellem børnene i de to klasser. Det meste foregår på et niveau, hvor børnene selv håndterer det, og i enkelte tilfælde involverer lærerne sig. I mange tilfælde er det muligt for mig at stå på sidelinjen som tilskuer på niveau med børn i klassen, men i nogle situationer vil der være et lokalt krav om at træde ud af antropologens nuancerede rolle og i karakter som solidarisk antropolog (Buch 2009, 84). Nancy Scheper-Hughes argumenterer for antropologens rolle som vidne udover observatørrollen, der om nødvendigt må engagere sig moralsk i feltet (Scheper-Hughes). For mig personligt er det ikke et spørgsmål om, man som antropolog skal blande sig eller ej, men nærmere hvornår skal man blande sig, og hvordan skal man blande sig? Og i konkrete tilfælde, hvordan kan jeg blande mig uden at miste rollen som anderledes voksen?

En følge af det udviklingsorienterede blik, der har domineret barndomsdiskurser, er at børn opfattes som legitime forskningsobjekter. Formelt set er der ingen etiske krav om børns informerede samtykke til at indgå som informanter. *”Forestillingen om det inkompetente barn, der socialiseres til en moden voksen, har frataget børn et privatliv i forhold til forskning” (Gulløv 1999, 23).* I FNs Børnekonvention beskrives børn dog både som skrøbelige, sårbare små størrelser og som aktører, der på lige fod med voksne har ret og krav til selv at træffe valg (Unicef). Det dobbelte perspektiv på børn betyder, at de både skal beskyttes og samtidig anerkendes som individer. Derfor er det på den ene side nødvendigt at opnå forældres, læreres og skolers samtykke til antropologisk feltarbejde. På den anden side er børnenes samtykke og lyst til at indgå i samarbejde med antropologer ligeså væsentligt (Gulløv & Højlund 2003, 175f). Ikke mindst skal børnene have og kende muligheden for at sige nej. Dette dobbelte syn på børn og barndom er knyttet til paradigmeskiftet i barndomsforskningen, som er beskrevet i kapitel 2.

Jeg har løbende gjort mig mange overvejelser om, hvordan jeg bedst beskytter børnene – både før, undervejs i feltarbejdet, men ikke mindst i præsentationen af analyser. Derudover vejer ansvaret for at behandle børn som ligeværdige en smule tungt, for hvordan gør man det? Er det nok at fortælle om det videnskabelige projekt, give dem en seddel både til dem selv og til deres forældre, fortælle dem om deres ret til at sige, at de ikke har lyst til at indgå i feltarbejdet – eller måske bare vil være i fred en enkelt dag? Kan børn i 5. klasse gennemskue de langsigtede konsekvenser af at deltage i et

antropologisk projekt? Kan børn i 6. og 7. klasse? Desværre har jeg ikke endegyldige svar, og der findes ikke almengyldige retningslinjer for, hvordan man bedst muligt håndterer dilemmaer som disse og beskytter sine informanter. De generelle anbefalinger går på at benytte dæknavne for sine informanter og fiktive stednavne for bedst muligt at sløre deres identiteter (Brinkmann 2010, Association 2012). Inspireret af Højlund's arbejde og hendes erfaringer med at børn gerne vil nævnes med eget navn (Højlund 2002), forsøgte jeg med en af klasserne at få børnene til at vælge deres egne dæknavne. De fleste forslag lød dog på navne som: Mini-Messi, Gudernes Gud, Seje Alf, Jeg elsker fodbold, Kongen, Montana, Den Aller Aller Sødste og flere forslag i den retning. Nogle ville bytte navne med hinanden, men de fleste ville gerne hedde deres eget navn og havde svært ved at se nogle problemer heri. Her er jeg gået imod informanternes ønsker, alle informanter er anonymiseret med dæknavne, jeg har valgt. Så langt så godt, men vil de kunne genkende sig selv og hinanden igennem de empiriske eksempler? Og kan lærerne genkende dem? Sandsynligvis vil nogle personer eller situationer vække genkendelse og derfor har jeg overvejet, at ændre dæknavne på informanter fra empirisk eksempel til eksempel. Det er jeg dog gået væk fra, da det at lære enkelte af børnene at kende igennem hele afhandlingen bærer en værdi. Her tænker jeg både narrativt formidlingsmæssigt, men også analytisk. Udover at anonymisering af børnene gør det samme sig gældende for de to skoler. Det er dog umuligt at sløre skolerne fuldstændigt, da de er en del af SPACE, som lokalt er kendt af mange og omtalt i flere medier. Derfor har jeg været meget bevidst omkring, hvordan børnene fremstilles i afhandlingen, mit fokus har været på at være loyal overfor både børn og forskningsprojektet. Det har betydet mange og lange overvejelser om, hvad der kunne indgå direkte i afhandlingen, og hvad der ikke kan. I nogle tilfælde har det betydet at empiriske eksempler er udeladt og i andre tilfælde har jeg bestræbt mig på at formulere analyserne på sådanne måder, at jeg ikke håber, at børnene ville føle sig udstillede, såfremt de læser det.

3.3.2 Samtykke og anonymisering

Udover skolens, lærernes og børnenes samtykke, var det ligeledes nødvendigt med forældrenes tilladelser til at følge deres børn. Begge klasser havde et forældremøde i starten af 6. klasse, hvor jeg præsenterede mig selv, projektet og indhentede tilladelser fra forældrene¹¹. Idet skolerne havde sagt ja til at indgå i projektet, var det ikke feltarbejde i skoletiden, jeg bad om tilladelse til. Det var tilladelse til at interviewe deres børn samt følge dem udenfor skolen. Mod min forventning gav alle på nær et hold forældre deres ja til at deres børn kunne deltage. Det overraskede mig en del, jeg havde forventet større modstand. Jeg tror til dels den brede tilslutning skyldes emnet bevægelse, hvis projektet havde haft euforiserende stoffer eller alkohol som tema, havde opbakningen måske været en anden.

Jeg introducerede mig for børnene i klassen på feltarbejdets første dag i skolen. Jeg fortalte, at jeg skrev ned, hvad de sagde og gjorde. Jeg gjorde børnene opmærksom på, at de altid kunne sige til, hvis de ikke ville have, at jeg skrev noget ned om dem eller en bestemt situation. I dagene og ugerne derefter kom børnene igen og igen og spurgte, hvad jeg hed, hvem jeg var, og hvad jeg

¹¹ Se bilag 2.

skulle? Jeg forklarede min tilknytning til SPACE, henviste til de forskellige tests, børnene tidligere havde været igennem og sagde, at jeg gerne ville vide mere om børnene end de tests kunne fortælle. Børnene virkede dog aldrig tilfredse med mine svar, så ret hurtigt ændrede jeg forklaring og sagde, at jeg skulle skrive en bog om at gå i 5., 6. og 7. klasse. Dette svar blev godtaget og forstået på en helt anden måde. Når jeg efter en kortere eller længere periode vendte tilbage til klasserne, var det ikke nødvendigt at forklare min tilstedeværelse igen. Jeg satte sedler op på skolerne for at informere andre på skolerne om min tilstedeværelse, ligesom jeg satte sedler op i klasserne for at informere om, hvilke dage jeg var i klassen.

Det er forskerens opgave at sikre, at tilliden og åbenheden fra informanterne igennem feltarbejdet efterfølgende behandles på en etisk og ordentlig måde (Association 2012). Som konsekvens heraf behandles alle informationer fortroligt og alle informanter anonymiseres i såvel transskribering af interviews, feltnoter og i afrapporteringen af analyser og resultater, såvel som materialet holdes fortroligt.

3.3.2.1 Facebook

Undervejs i feltarbejdet blev det sociale medie Facebook vældig interessant blandt børnene. Det skete på Vestervangsskolen i en af de perioder, hvor jeg deltog i skoledagene. Børnene var på det tidspunkt under 13 år, som er aldersgrænsen for at have en profil på det sociale medie (Facebook 2015). I omklædningsrummet efter idræt taler pigerne om Facebook:

Hvem der har en profil? Hvem af drengene, der er på Facebook? Hvem af drengene de gerne vil være venner med? Hvem der ikke må for deres forældre? Hvor mange venner de hver især har? Freja vender sig mod mig og siger: "Du må ikke sige til nogen, at jeg er på Facebook, for min mor må ikke vide det." Derefter spørger hun om jeg har en profil. Jeg bliver lidt paf og ved ikke hvad jeg skal sige, men ender med at sige ja. "Ok, så finder jeg dig og bliver venner med dig, når jeg kommer hjem" siger hun på vej ud af døren sammen med Lina (6. klasse Vestervangsskolen).

Freja sendte mig en venneanmodning, og jeg valgte at sige ja. Efterfølgende blev jeg venner med flere fra klassen på Facebook. Jeg blev venner med både piger og drenge, langt de fleste i klassen havde en profil. Både imens jeg stod i det, efterfølgende og nu imens jeg skriver, er jeg i tvivl om, det var det rigtige at gøre. Men i situationen, hvor jeg var på feltarbejde blandt børnene, virkede det som en afvisning af dem, hvis jeg havde sagt nej. Jeg valgte at sige nej til børn, der gik i andre klasser. Jeg overvejede at oprette en Facebookprofil til mit *feltarbejds jeg*, som jo på nogle områder er anderledes end mit private jeg. Som konsekvens af mine nye Facebook-venner fik jeg luget ud i nogle billeder på min profil, blev meget bevist om, hvad jeg delte og viste frem på det sociale medie. Det var kun børn fra den ene klasse jeg fik kontakt med på Facebook, jeg tror det hænger sammen med, at jeg lige præcis var på feltarbejde i klassen, da de begyndte at oprette profiler, og det var enormt vigtigt for dem at få tilføjet så mange venner som muligt så hurtigt som muligt. I forhold til anonymiseringen af børnene er der dog virkelig tale om et dilemma, når vi taler om Facebook. Derfor

har jeg valgt, at jeg var venner med børnene under feltarbejdet, og efterfølgende har jeg annulleret vores venskab i den digitale verden. Ligesom jeg sørgede for ikke at kommentere på børnenes opslag for at undgå, at de blev synlige på min væg. Fordi Facebook er et så eksponerende medie, ville jeg gerne have undgået at være venner med børnene her, men i rollen som en anderledes voksen var det svært at sige nej til. Samtidig var jeg nysgerrig efter at se, hvordan børnene brugte Facebook. I forbindelse hermed skal det nævnes, at feltarbejdet startede i 2010 et år eller to før, *alle* havde en smartphone. De fleste børn havde i 5. klasse en mobiltelefon, der kunne tage billeder, optage video og afspille musik, ved feltarbejdets afslutning i 7. klasse havde de fleste en smartphone.

Tidligere har jeg været inde på *samtidigheden* i at være på feltarbejde. Det er en speciel tid og specifikke rum der deles mellem informanter og feltarbejder (Tjørnhøj-Thomsen 2003), og i vores samfund i dag er sociale medier som Facebook også en del af denne tid og det rum, der deles. Derfor mener jeg, at det var nødvendigt og etisk i orden at sige ja til børnenes venneanmodninger – og selvom jeg gerne ville have fortsat vores digitale venskab, var det ligeledes nødvendigt at afslutte forbindelserne efter feltarbejdet i forhold til anonymisering. Årsagen til at jeg ikke valgte at oprette en separat Facebookprofil er, at en væsentlig del af at være i felten og få værdifuld empiri med derfra sker ved at være åben og dele ud af sig selv. Hvordan kan jeg forvente at børnene åbner op omkring deres liv, hvis jeg ikke gør det samme?

3.3.3 Etikkens snoede sti

I løbet af feltarbejdet er der situationer, hvor det moralske ansvar vi alle sammen har overfor hinanden tilsidesætter andre overvejelser. Her vil jeg fremhæve to af sådanne situationer, i den ene opsøger Jens mig og i den anden opsøger jeg selv Tommy.

Klassen har i dansktimerne emne om sundhed. De seneste dage har de snakket om og lavet både sund og usund mad, snakket om hvor meget slik, chips, kage og sodavand de hver især fortærer. Nogle af drengene forsøger at overgå hinanden med historier om, hvor meget slik de kan spise på meget kort tid. Deres fortællinger udløser høje grin og kommentarer fra resten af klassen og dansklæren. Anderledes alvorligt forholder det sig den dag, de hører om rygning. Her virker alle både børn og lærer enige om at rygning er for dumt. Både lærerens præsentation af emnet og børnenes fortællinger bærer præg af, at her er tale om et langt alvorligere emne end at spise meget slik og kage.

Efter timen opsøger Jens mig. Han spørger, om jeg har tid til at snakke, men siger ikke rigtigt noget. Vi går lidt rundt udenfor, men Jens har ingen jakke på, så efter lidt tid, går vi ind i fællesrummet og sætter os i en sofa. Jens kigger ikke på mig, tramper med fødderne i gulvet, kigger rundt, vi er alene i fællesrummet, så kigger han op på mig og væk igen og starter med at fortælle.

Jens fortæller om sit hjem og sin familie (jeg har hørt lidt fra ham tidligere, men aldrig så konkret som nu). "Min far kan godt nogle gange drikke lidt for meget, også ... så kan han blive lidt aggressiv og og skælde ud. Min storebror kører for det meste [han har en scooter].

Else: Hvad gør du så?

Jens: Jeg bliver jo ret ked af det og kan godt græde lidt. Min mor trøster mig. Og så nogle gange kan hun lade mig tage et par sug af hendes cigaret, for så slapper man lige lidt af igen.

Nu kigger Jens igen på mig, så siger han: Min mor er en god mor, selvom jeg får lov at ryge (7. klasse Østervangsskolen).

Jens' sidste sætning udtales nærmest som et spørgsmål, og jeg prøver på bedste vis at møde Jens og bekræfte ham – ikke i at det er afslappende at ryge, men i at hans mor er en god og omsorgsfuld mor (hvilket jeg er overbevist om, at hun er – på hendes præmisser, men ikke ud fra Sundhedsstyrelsens parametre). Samtalen (som er noget længere end feltnoteuddraget) med Jens sætter spor i mig og feltarbejdet, måske skyldes det også, at feltarbejdet på dette tidspunkt snart er slut, men hændelsen bekræfter, at jeg – i hvert fald blandt nogle børn – har fået en særlig rolle, hvor jeg netop er en anderledes voksen. Jeg får store skrupler over midlertidigheden i mit foretagende, hvilken ret har jeg til at brase ind i de her børns liv i kortere og længere perioder for så til sidst at forsvinde helt igen? Hvad gør Jens næste gang, han mangler en at snakke med? Jeg bærer stadig Jens' historier med mig og tænker af og til på, hvordan det mon går og vil gå ham fremover. Men uanset hvad tror jeg på, at ved at anerkende Jens og hans liv i de situationer, vi har delt, har jeg i hvert fald ikke gjort skade i hans liv. Derudover bærer jeg Jens' og de andre børns historier videre, formidler dem og gør opmærksom på de skismaer, der eksempelvis kan opstå i mødet mellem generelle anbefalinger fra for eksempel Sundhedsstyrelsen og almindelige menneskers liv. Her bliver det klart, at moralske eller etiske dilemmaer direkte hænger sammen med det analytiske arbejde, som også Buch argumenterer for (Buch 2009, :77). I afhandlingens perspektivering i kapitel 9 vender jeg tilbage til de moralske implikationer af sundhedsarbejdet. I det følgende beskrives en situation omhandlende Tommy.

Jeg ankommer for det meste tidligt på skolen. En morgen sidder Tommy allerede i en sofa i fællesrummet, da jeg ankommer, han ser helt forkert ud i hovedet. Jeg går over, sætter mig ved siden af ham og spørger, om han er okay? Han nikker, men siger ikke noget. Jeg bliver siddende, der begynder at komme andre børn, de går ind i klassen og Tommy fortæller lidt. Det er noget med en kanin, hans lillesøster, en der blevet skubbet ind i en radiator og deres mor, men jeg har svært ved at finde hoved og hale i det, han fortæller. Jeg lader ham dog bare få rum til at sige, hvad han vil uden at stille spørgsmål. Til sidst fortæller Tommy, at hans mor kommer op på skolen og så skal de mødes og snakke med skoleinspektøren. Klokkeren ringer, læreren kommer og jeg følger efter Tommy ind til time. I

timen kommer en lærer og henter Tommy, nogle i klassen vender sig og kigger efter dem og sender spørgende blikke mod deres lærer. Hun ryster på hovedet og de bukker sig over deres opgaver igen (6. klasse Østervangsskolen).

Efterfølgende snakker jeg ad flere omgange kort med Tommy. Jeg snakker også med den lærer, der er mest involveret for at sikre mig, at der bliver taget hånd om situationen, at de har styr på, hvad der foregår og passer på Tommy. Af hensyn til Tommy vil jeg her ikke komme nærmere ind på, hvad der egentlig skete. I dag er jeg stadig i tvivl om, jeg skulle have involveret mig mere end jeg gjorde. Jeg tilbød Tommy én at tale med, som ikke kendte forhistorien eller havde rapporteringspligt, men Tommy valgte det fra, og det har han ret til. Igennem hele feltarbejdet har Tommy og jeg haft en god kontakt og både før og efter, har vi delt andre ting. Det var i situationen en væsentlig faktor, at der allerede var aftalt møde mellem moderen og skolen, at flere lærere og skolelederen var involveret og informeret, samt at Tommy gav udtryk for, at han var tryk ved forløbet. Ellers ville jeg have handlet anderledes og involveret mig på anden vis i situationen, selvom det måske havde haft konsekvenser for min fortsatte mulighed for at udføre feltarbejde i klassen.

Antropologisk feltarbejde forstås som social handling, hvor både antropolog og informanter deltager i de videnskabelige praksisser. Dog med vidt forskellige interesser og mål med deltagelsen samt fra forskellige positioner (Sørensen 2009, 58), og derfor er det som antropolog essentielt at gøre sig moralske og etiske overvejelser både som en del af feltforberedelsen, feltarbejdet, analysen og den følgende præsentation af resultater. Moderne antropologi stiller sig skeptisk overfor forståelsen af etik som et sæt universelle værdier eller retningslinjer. Med retningslinjer kommer man et stykke ad vejen, men langt fra i mål. Derimod er etik afhængig af den konkrete forskningspraksis, og derudover forankret som en del af forskningens sociale praksisser og dynamik (Geertz 2000).

Det er dermed et etisk grundvilkår for antropologien, at det er umuligt med et sæt dækkende retningslinjer for de dilemmaer og situationer, der kan og vil opstå i løbet af antropologiske forskningsprocesser. *"Når man undersøger verden ved at træde ind i et mellemmenneskeligt felt, opstår der mangfoldige og komplekse etiske spørgsmål"* (Hastrup 2009b, 9). De etiske udfordringer kan beskrives som at blive slået ud af kurs, stå i mudder til knæene med rifter i tøjet midt i en mørk skov uden at kunne finde hjem (Jensen 2009, 151). Etiske overvejelser og problemstillinger vil være forskellige fra sted til sted, fra gruppe til gruppe og kan ligeledes ændre karakter i løbet af et konkret feltarbejde. Hastrup trækker tråde tilbage til Aristoteles, som påpeger, at det ikke er muligt at filosofere sig til etik, man må handle sig til det, og Hastrup benævner dette praksis etik, hvor respekten for de andre er grundlæggende (Hastrup 2009b, 11ff,26f). Implikationerne heraf er, at det etiske og det metodologiske ikke kan adskilles i det antropologiske feltarbejde. Som antropolog vil man altid være positioneret i felten og finde sig selv impliceret i større eller mindre etiske dilemmaer.

3.4 To "forstyrrelser" og andre ændringer undervejs

Den opmærksomme læser har måske undret sig over den lange periode fra opstart af feltarbejde i maj 2010 og til aflevering af afhandlingen. Som det så ofte sker med feltarbejde, er forskning og forskerens liv internt afhængige af hinanden (McLean & Leibing 2007). For mit vedkommende blev ph.d. projektet i særdeleshed forlænget af det at blive mor til to drenge undervejs i forløbet.

Oprindeligt planlagde jeg at udføre deltagerobservation både i skolekonteksten og som en del af børnenes fritid (Olesen 2010). Ideen var, at afdække bevægelse i børneliv i et bredt perspektiv. Af flere årsager blev feltarbejdet udenfor skolen som en del af undersøgelsesdesignet nedtonet. Et positivt problem var, at stort set alle forældre skrev under på, at jeg gerne måtte interviewe og følge deres børn i fritiden. Modsat forestillingen om at få muligheden for at følge måske 5 børn fra hver klasse og med dem komme rundt i forskellige børnelandskaber, åbnede der sig mulighed for at følge et forholdsvist stort antal informanter i deres forskellige kontekster. Jeg besluttede at følge de børn, der var interesseret i det, en dag eller aften efter skoletid. Den taktik lagde jeg ud med på Vestervangsskolen efter sommerferien i 6. klasse. Det viste sig hurtigt, at blive et større logistisk arbejde, end jeg havde regnet med. Jeg lavede et skema, hvor børnene kunne skrive sig på en bestemt dag i en bestemt uge med, hvad de nu gerne ville vise mig. De fleste af børnene var meget interesserede i at vise mig forskellige dele af deres fritidsliv. Det blev til mange sms'er og snakke i firkvarterer om aftaler, ændringer og aflysninger af aftaler. Planlægningsarbejdet tog en del tid og fokus fra mit forskningsmæssige fokus på bevægelse under feltarbejdet. I løbet af efteråret 2010 besøgte jeg cirka halvdelen af børnene i deres hjem og på deres eget værelse, nogle bagte eller lavede jeg mad med, andre gik jeg tur med, for nogle var besøget i hjemmet indledningen til en fritidsaktivitet som fodboldkamp, klub, spejder eller gymnastik. Andre mødte jeg uden for deres dør og fulgtes med til en fritidsaktivitet, hvor vi enten gik, cyklede eller blev kørt af forældre. Andre igen mødte jeg på steder beregnet på bestemte fritidsaktiviteter. Tre af børnene lykkedes det aldrig af lave vellykkede aftaler med, her kom sygdom og skader (fra sportsmæssige aktiviteter) i vejen, og to af børnene sagde selv nej tak til at vise mig deres hverdag.

Feltarbejdet uden for skolens mure (og regler) var meget givende. Her fik jeg små indblik i børnenes hverdagsliv med familie, venner, pligter, bekymringer og glæder. Med nogle børn delte jeg et par timer, andre besøgte jeg i efterårsferien, en enkelt af pigerne mødtes jeg med til morgenmad, og jeg var med helt til hun faldt i søvn over frikadellerne – de andre besøg lå et sted derimellem. Det gav gode muligheder for uformelle interviewsituationer, og børnene fik mulighed for at stille mig spørgsmål. For eksempel gav det gode muligheder for at interviewe de drenge, der altid spiller fodbold i skolen. Samtidig oplevede jeg, hvordan fodbold fylder på alle mulige måder i deres liv. På samme måde fik de stille personer mulighed for at tale ud og tænke sig om uden at blive afbrudt eller forstyrret af deres klassekammerater. Ligesom nogle af de piger, der i skolen kæmpede hårdt for deres sociale position, fik mulighed for at vise andre sider af dem selv eller reflektere over forholdene blandt pigerne i klassen. Igennem børnenes mangeartede fritidsaktiviteter fik jeg ligeledes indblik i bevægelse udenfor skolen. Derudover oplevede jeg børnenes sociale relationer

udenfor skolens rum, når de mødtes til kor, i hallen eller i klubben. Igennem feltarbejdet udenfor skoletiden tegnede der sig nogle mønstre for børnenes fritid, men feltarbejdet er ikke dækkende i forhold til at belyse børnenes tid udenfor skolens mure tilstrækkeligt. På den måde bidrager denne del af feltarbejdet i høj grad til at nuancere mine forståelser af børn og deres bevægelser.

I efteråret 2011, hvor hovedparten af feltarbejdet foregik i 7. klasse på Østervangsskolen, tog jeg derfor en beslutning om at undlade deltagerobservation udenfor skolekonteksten. Beslutningen blev truffet dels på baggrund af erfaringerne fra året før, hvor jeg ikke mener, tidsforbruget både i forhold til planlægning og med lange dage på feltarbejde, hvor jeg kørte hjemmefra kl. 6.45 og nogle dage kom hjem kl. 20 eller kl. 21 stod mål med udbyttet. Derudover var jeg gravid, og jeg fandt hurtigt ud af, at mange lange arbejdsdage i træk ikke fungerede i den situation. Det betød, at feltarbejdet på Østervangsskolen forblev et decideret skolefeltarbejde, og mit kendskab til børnenes hverdag udenfor skolen er derfor begrænset sammenlignet med på Vestervangsskolen. Samtidig blev starten på min barsel med udgangen af 2011 afslutningen på feltarbejdet på de to skoler.

Da jeg efter barselsperioden vendte tilbage til skrivebordet i efteråret 2012 gik børnene i 8. klasse og trods en stor lyst til at vende tilbage til børnene på de to skoler, forblev feltarbejdet afsluttet. Det at afslutte et feltarbejde er altid en svær beslutning, som bestemt ikke gøres nemmere, når feltarbejdet udføres herhjemme og afslutningen derfor ikke markeres med en lang rejse hjem fra felten (Tjørnhøj-Thomsen 1998, Risør 2002, Grøn 2005, Hastrup 2010b, Andreassen 2012). Børnenes liv forsætter naturligvis uden mig, og selvom det på alle mulige måder kunne være relevant og spændende, at fortsætte feltarbejdet, er det også nødvendigt at trække en streg i sandet – ikke mindst for at opnå en analytisk distance, som kontrast til den nærhed med informanter og felten, der dominerer i forbindelse med feltarbejdet. Min anden graviditet og barsel senere i ph.d. forløbet betød endnu en forlængelse og et afbræk i analyse og skriveprocessen.

Udover at nedprioritere deltagerobservationen i børnenes fritid, blev et oprindeligt tiltænkte fokus på børnenes bevægelser mellem hjem, skole og andre væsentlige steder ikke en del af feltarbejdet. På trods af at jeg havde en cykel parkeret på skolerne i forbindelse med feltarbejdsperioder, blev det til få cykelture med børnene eller andre former for deltagerobservation i forbindelse med deres ruter udenfor skolerne. Det var svært at få aftaler med børnene omkring deres transport, så som en del af udviklingen i feltarbejdet faldt denne del fra. Forskningsdesign vil løbende skulle tilpasses den konkrete feltarbejdsproces, fordi den empiriske virkelighed sjældent afspejler vore forestillinger om den.

3.5 Analyse og tekst

I præsentationen af ph.d. forløbet, er det svært at anskueliggøre, hvor sammenvævet litteratursøgning og læsning, feltarbejde, det analytiske arbejde og skriveprocessen egentlig er (Sanjek 1990, Emerson, Fretz & Shaw 2003). I afhandlingen fremstår metode, analyser og resultater som adskilte dele, mens det i realiteten forholder sig ganske anderledes. Her læner jeg mig op ad

Wadel og hans forståelse af det antropologiske arbejde som processuelt og en dynamisk *runddans* mellem teori, metode og empiri (Wadel 1991, 129).

Det empiriske materiale udgøres af bjerge af feltnoter i notesbøger af forskellige udformninger, optagelser af samtaler, interviews eller egne enetaler optaget på vej hjem fra feltarbejde, utallige fotos af børn der laver alle mulige ting, opslag, døre, redskaber og andre kuriøse former for hvad der regnes som etnografika i denne sammenhæng, ligesom videooptagelser har formået at føre mig tilbage til bestemte dage og situationer fra feltarbejdet¹². Empirien er løbende transskriberet og feltnoter skrevet ud. Det empiriske materiale er ordnet i analyseprogrammet NVivo (NVivo 2015). I den forbindelse, er det væsentligt at påpege, at NVivo er et redskab i analyseprocessen, der kan hjælpe med at strukturere materialet og ikke et program, der kan lave analyserne. Funktionen af NVivo i det konkrete projekt har netop været hjælp til at strukturere det empiriske materiale, her er empirien gemt i mapper alt efter skole, klassetrin og type af empiri. På den måde, har det efterfølgende været muligt at genfinde det ønskede materiale.

Tidlige analytiske temaer er nedskrevet som "initial memos" (Emerson, Fretz & Shaw 2003). Disse optegnelser, papers fra præsentationer på konferencer i ph.d. forløbet samt udgivelserne "Del 3: Et brugerperspektiv på Space" (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014) og "Bevægelser fra barn mod teenager i folkeskolens rum og regler – et antropologisk perspektiv" (Olesen 2013) har været en væsentlig inspirationskilde i udarbejdelsen af de endelige analyser. Efter tilbagetrækningen fra felten arbejdede jeg ud fra fremgangsmåden præsenteret af Emerson, Fretz & Shaw (2003). Efter det store arbejde med at *write up* feltnoter og få styr på materialet, er alt gennemlæst og åbent kodet. På det tidspunkt begyndte jeg at få en fornemmelse af, hvad der kunne udgøre de centrale temaer i afhandlingen. Herefter fulgte en genlæsning af materialet med en mere fokuseret kodning. Udviklingen af kategorier er på dette tidspunkt i processen tæt forbundet med at udvikle sammenhænge mellem dem. I udfærdigelsen af afhandlingen er jeg igen og igen vendt tilbage til mit originale materiale for at genlæse feltnoter og uddrag fra samtaler, samtidig med at megen teoretisk litteratur er blevet læst og genlæst. På den måde er analyserne igen og igen blevet gentænkt eller omskrevet, ligesom sammenhænge i materialet derigennem er blevet vendt på hovedet. Som min tidligere kollega Andreassen skriver i sin afhandling: "*In this way, the analytical process felt very much like a trip down a winding road where the final destination (or conclusion) only appeared towards the very end of the drive*" (Andreassen 2012, 50). Det er væsentligt at påpege, at den analytiske tematisering og sortering af empiri er en kunstig opdeling.

I arbejdet med både feltnoter og afhandlingens analyser er rollen som formidler og redaktør af materialet blevet mere og mere tydelig for mig. Det er mig, der skelner mellem det væsentlige og det uvæsentlige, hvilke dele af materialet, der fremhæves og hvilke dele, der bliver liggende i min skuffe. Udover de overvejelser, der er resultatet af møder mellem feltarbejderen og felten, er det derfor ligeledes væsentligt for feltarbejderen at reflektere over mødet med sig selv. Det er grundlæggende for forskeren at bryde med egne forforståelser for at producere ny og brugbar viden

¹² En del af mit empiriske materiale består af fotos og korte videosekvenser specielt fra aktiviteter i frikvarterer, disse indgår som empiri, men vil ikke blive offentliggjort. Det sker af hensyn til anonymisering af børnene. Billeder og videoer er så vidt muligt transskriberet på samme måde som lydfiler eller indgår som supplement til feltnoter.

(Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1991). En del af det at møde sig selv, er at skrive feltnoter om sig selv, læse feltnoterne og arbejde med sig selv som antropolog (Hasse 2003). Som påpeget i afsnittet omhandlende repræsentationsdebatten, ikke blot formidler antropologer men konstruerer dele af virkeligheden igennem deres tekster (Dalsgård 2003). *"En etnografi bør være empirisk nok til at være troværdig og analytisk nok til at være interessant"* (Van Maanen 1988, 29). På samme måde som indlevelse er en central del af feltarbejdet, er indlevelse ligeledes en væsentlig faktor i antropologiske tekster for at formidle den antropologiske forståelse (Dalsgård 2003). Derfor er det væsentligt for mig at lade fortællinger og øjeblikbilleder fra felten indgå som en helt central del af teksten – selvfølgelig i kombination med væsentlige abstraktioner. Udvælgelsen af den empiri, der indgår i afhandlingen er foretaget af mig for at illustrere mønstre og understrege pointer. I nogle tilfælde vil empiri fra flere forskellige sammenhænge med forskellige børn i hovedrollen fremstilles for at beskrive et bestemt område af børnenes hverdag. I andre tilfælde forfølges et emne med empiri med et barn i den primære rolle. Den sidstnævnte taktik er valgt for at skabe samlede fortællinger eller hvis en situation fremstår mere klar end andre, men det skal ikke ses som udtryk for, at det kun er gældende for den ene person eller i den bestemte situation.

Undervejs i processen er jeg flere gange blevet ramt af tvivl. I forberedelsen af ph.d. projektet tvivl om, det ville være muligt for mig at komme tæt på børnene og deres hverdag. Undervejs i feltarbejdet ramte tvivlen mig på mange forskellige måder. Når den ene dag lignede den anden blev jeg i tvivl, om jeg nu fik alt med, fik jeg skrevet alt ned, observerede jeg alt, hvad børnene gjorde og sagde? Hvad med alt det, jeg ikke fik adgang til eller havde mulighed for at deltage i? Samtidig kunne jeg pludselig blive i tvivl om, hvad jeg dog nogensinde ville kunne udlede af feltarbejdet – og ikke mindst om det ville være relevant eller fuldstændigt ubrugeligt. Tvivlen forfulgte mig uformindsket i analyse og skriveprocesserne. Heldigvis er jeg ikke alene med tvivlen, Hastrup beskriver ligefrem tvivlen som produktiv og et metodologisk grundvilkår (Hastrup 2010a, 64). Heldigvis blev tvivlen opvejet af glæde – glæde ved feltarbejdet og glæde over muligheden for at give børnene en stemme i debatten om børn og bevægelse.

Det er vigtigt at understrege, at inddragelsen af specifikke empiriske eksempler sker på baggrund af det analytiske arbejde. Det betyder, at empiriske beskrivelser omhandlende et barn eller bestemte situationer, er udvalgt med henblik på at belyse problemstillinger, der går på tværs af materialet.

3.6 Opsamling

I kapitlet har jeg igennem generelle antropologiske metodiske diskussioner søgt at føre læseren tæt på mit felt og feltarbejde. Det antropologiske feltarbejde involverer hele feltarbejderens person og liv et stykke tid, hvor hun ikke alene lever i felten, men ligeledes med den. I felten indtager antropologen en strategisk position, der gør det muligt at deltage i det lokale liv i øjenhøjde med de øvrige deltagere (Hastrup 2009a).

Det har været sjovt, udfordrende, svært, kedeligt, overraskende, trættende og ikke mindst spændende at være på feltarbejde blandt børnene på Vestervangsskolen og Østervangsskolen. Det har været skønt og skørt med muligheden for at følge børnene og holde frikvartererne på en bænk eller fodboldbanen i en augustsol. Mærkeligt at køre i bus med en af pigerne fra feltarbejdet, hvor buschaufføren sælger mig en børnebillet. I starten grænseoverskridende at følge børnene i deres forskellige overtrædelser af regler og i nogle tilfælde efterfølgende at blive irettesat af lærerne (det har helt sikker også været mærkeligt for dem!). På andre tidspunkter har det været hårdt at stå op hvad der følte som midt om natten, for at bruge tre timer (fremfor en time) på at komme frem til skolerne igennem slud og sne.

Som kapitlet viser, er antropologisk feltarbejde og forskning forbundet med en mangfoldighed af overvejelser, valg og fravalg. "At have været der" (altså i felten) er efter repræsentationsdebatten ikke længere gyldig argumentation for beskrivelser og analyser fra felten (Dalsgård 2003). Deltagerobservation griber ind i verden i større eller mindre målestok. Feltarbejdet er desuden karakteriseret ved et omfattende personligt engagement, det er nødvendigt på egen krop at erfare, hvad der skaber mening og sammenhæng i felten (Hastrup 2009b, 17). Målet med at skabe så høj grad af gennemsigtighed som muligt, har jeg søgt at opnå ved at give indblik i den metodiske sti, som feltarbejdet har fulgt – både i forhold til de elementer der lykkedes og de dele, der enten måtte gentænkes eller helt udgå af feltarbejdet.

Adgangen til skolerne, aftalerne med de enkelte lærere og dermed indgangen til de to klasser er sket som en del af SPACE, og det kan have betydning for min rolle og den viden, jeg får med hjem fra feltarbejdet. Specielt på indsatskolen, hvor børnene har haft en større viden omkring SPACE og løbende har hørt om det, er der en risiko for, at jeg bliver associeret med projektets indhold og mål. På sammenligningsskolen har SPACE spillet en meget lille rolle i børnenes hverdag bortset fra de tidspunkter, hvor de har været igennem de forskellige tests.

Antropologisk forsknings ontologiske og epistemologiske grundvilkår er, at forskningen beror på, at forskeren etablerer relationer med de mennesker, der udgør forskningsfeltet. Dette stiller krav om refleksivitet og eksplicitet fra forskerens side omkring valg og fravalg i forskningsprocessen. Samtidig betyder det, at den viden, der produceres er af relationel karakter. Med udgangspunkt i en flydende ontologi og et aktørperspektiv, der inddrager kontekstuelle forhold vender jeg blikket mod afhandlingens analytiske dele.

4 Skolen som materielt og organisatorisk rum

Skolen finder sted. Når børnene i feltarbejdet taler om deres skole, taler de om et bestemt sted, en bestemt location eller skolens rumlige forudsætninger – men de taler også om bestemte grupper af mennesker i særlige relationer med hinanden, ligesom begrebet skole henviser til forståelser af og syn på børn. Flere miljømæssige elementer har betydning for børns liv og dermed for, hvordan de bevæger sig. Ofte skelnes der mellem sociale og fysiske omgivelser, men denne opdeling kritiseres ofte for at være for rigid (Latour 1991). Skolens rum skaber rammen om en stor del af børnenes liv og i afhandlingen er børnene fulgt rundt på skolen til de steder, hvor de tilbringer deres tid. En væsentlig iagttagelse fra feltarbejdet i relation med rum og sted, er at det i en skolekontekst ikke er muligt blot at se stederne som fysiske flader eller arkitektoniske rum, det er umuligt at adskille de fysiske elementer eller særpræg fra skolens organisering, pædagogik eller den daglige brug, hvilket stemmer overens med litteraturen (Gulløv & Højlund 2005, Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005). Antropologien har netop menneskers rum og deres praksis og sociale liv i dem som en integreret del af sit forskningsprojekt. Med inspiration fra Kirsten Hastrup og de Certeau kan man skelne mellem det fysiske sted og det sociale rum, men ikke uden at anerkende, at stedet er en integreret del af det sociale rum – og omvendt (de Certeau 1984, Hastrup 2004a). Med andre ord er det ikke ligegyldigt, hvor det sociale liv med dets aktører og fænomener befinder sig, fordi det fysiske og sociale infiltrerer hinanden på subtil vis. Derfor er det væsentligt at se nærmere på skolen som både et materielt og organisatorisk rum. Herigennem skabes indblik i, hvordan skolen som civiliserende institution får betydning for børnene og deres bevægelser.

Der har været en høj grad af fokus på sammenhænge mellem børns læring, pædagogisk tilgang og fysisk indretning af skoler. Forskellige tiders skolebyggeri er tænkt sammen med tidens dominerende pædagogiske principper (de Coninck-Smith 2000, de Coninck-Smith 2005, Kampmann 2006a, de Coninck-Smith & Bygholm 2011). Kapitlets titel henviser til, at nærværende kapitel både rummer beskrivelser af skolernes materielle udformninger og hvordan det spiller sammen med skolernes organisering. Dermed er målet at belyse forskningsspørgsmålet som lyder: *Hvilke betydninger har skolens rum for børns bevægelser?* Her er det altså skolen som ramme omkring børns bevægelser, der fylder. Det er nødvendigt at se på rum for at belyse bevægelser, idet rum begrænser, inspirerer og rammesætter børns bevægelser. Formålet med kapitlet er at vise, at både det materielle og det symbolske er relevant, når vi taler om skoler. Både det materielle og organiseringen af skolens rum understøtter børns veje gennem barndommens institutioner (Højlund 2009a). Derudover er skolen medskaber af centrale sociale enheder i børns liv. Samlet set argumenterer jeg i kapitlet for, at skolens rum har betydning for børns bevægelser. I Danmark gøres skole på bestemte måder, som adskiller sig fra andre landes skolesystemer (Anderson 2000). Derfor baserer kapitlet sig primært på litteratur omhandlende det danske skolesystem, ligesom det i denne sammenhæng er væsentligt at understrege, at afhandlingens resultater derfor ikke uden videre kan overføres til andre kontekster.

Efter introduktionen følger en kort beskrivelse af den danske folkeskole – altså hvad vil skole sige i en dansk kontekst. Herunder beskrives folkeskolens formål. Hvordan gør vi skole i Danmark, og

hvilke betingelser skolen har. Derefter inddrages teoretiske perspektiver på skolen som et materielt og symbolsk rum. Disse teoretiske indsigter skal ses i sammenhæng med teorien om skolen som civiliserende institution, som er præsenteret i kapitel 2. Dernæst beskrives karakteristika ved organisering af feltarbejdets to skoler – de fleste af disse karakteristika gælder mere generelt for skoler i Danmark. Her er fokus på sammenhængen mellem organisering af skoler i afdelingerne: indskoling, mellemtrin og udskoling, klassen, andre rum ud fra deres materielle udtryk og udformning. Derefter ses nærmere på klassen som organiserende princip og som rum samt andre af skolens rum. Med Ingolds termer skabes herigennem en del af konturerne i børnenes *landskaber* – og på den anden side skabes indblik i de *landkort*, der fra samfundets og skolens side tegnes for børnenes færd.

4.1 Skolernes organisering med rumlige og sociale enheder

Forskellene på rum (space) og sted (place) diskuteres intenst indenfor forskellige teoretiske discipliner. Der er sket en bevægelse fra studier af det objektive, målbare *rum*s udstrækning, flader, arealer og til en vægtning af *stedet* som arena for subjektiv erfaringer, oplevelser og tilegnelser (Tuan, Casey 1996, Casey 2001, Cresswell 2004, Cresswell 2006, 39) (Høybye 2013). Adskillelsen af sted og rum kan sammenlignes med Ingolds brug af begreberne *landkort* og *landskaber*. I relation hermed introducerer Casey *affordances* som et centralt begreb. Begrebet stammer fra psykologen James Gibson (Gibson 1977, Gibson 1979)¹³. Med udgangspunkt i Merleau-Pontys begreb *embodied phenomenology* diskuterer Casey sammenhængen mellem rum, sted, og menneskers erfaring. Casey påpeger, at den materielle verden spiller en aktiv rolle i konstruktionen af rumlige praksisser og kan derfor ikke blot anses som neutrale kulisser for social handling (Casey 1996, Casey 2001). Som Casey skriver: *“Just as there are no places without the bodies that sustain and vivify them, so there are no lived bodies without the places they inhabit and traverse”* (Casey 1996, 24). I en tidligere artikel beskriver Casey mennesker som geografiske selv, der bevæger sig i forhold til tid, relationer og steder (Casey 2001).

Casey argumenterer for, at kroppen forbinder selvet og stedet på mindst to måder: udgående og indgående. Kroppen er udgående og møder stedet, hvorefter de to påvirker hinanden. Stedet er indgående og indprenter sig i kroppen, der også former stedet. Sidstnævnte kan ske på to måder. Uanset hvor længe kroppen har opholdt sig på et sted, bliver oplevelsen af stedet permanent i kroppen. Samtidig er selvet underlagt stedet, konstitueret af stedet (Casey 2001). På den måde hænger Caseys perspektiver sammen med Ingolds tanker om, hvordan mennesker orienterer og bevæger sig - deres *wayfaring* – igennem *landskaber* (Ingold 2000).

¹³ Siden Gibson lancerede begrebet er det anvendt i forskellige sammenhænge og blandt andet Harry Heft tillægger primært *affordance*-begrebet til funktionerne og de fysiske egenskaber ved et givent sted (Heft 1988). Arbejdes der ud fra en sådan forståelse af *affordance*, vil steder ofte analyses som spændt op mellem *affordances* på den ene side og *performances* på den anden (Cresswell 2004, Cresswell 2006). Hvor *performances* henviser til den måde mennesker gør steder på og gør steder til deres. Et godt eksempel herpå er sandstranden med mulige *affordances* og sandslottet som en form for *performances* (Bærenholdt, Haldrup et al. 2004).

De fysiske omgivelser kommunikerer altså nogle muligheder til os, samtidig med at der ikke er tale om entydige beskeder. Larsen fremhæver menneskers placering eller den måde, vi er situeret på som væsentlig (Larsen 2005), det kan fx være lærere og børns divergerende placeringer i rum. Forskellige mennesker til forskellige tider på forskellige steder vil være udtryk for forskellige *affordances* eller muligheder. Kierkeby, Gitz-Johansen og Kampmann karakteriserer *affordances* som et udtryk for *rummets samlede muligheder og begrænsninger* og foreslår begrebet *mulighedsfelt* (Gitz-Johansen, Kampmann & Kierkeby 2001, Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005, 49). I kapitlet anvendes begrebernes *affordances* og *mulighedsfelt*, med begreberne understreges, at det fysiske rums muligheder ikke kan aflæses isoleret, man må nødvendigvis inddrage de måder rummet forvaltes og bruges på. Kampmann beskriver ligeledes det fysiske rums struktur, indretning og organisering som en opfordringsstruktur (Kampmann 2006a, 109).

Blandt antropologer, barndoms- og kulturforskere er der indenfor de senere år kommet et øget fokus på børns rum i en institutionel optik (Gitz-Johansen, Kampmann & Kierkeby 2001, Højlund 2001, Olwig & Gulløv 2003, Gulløv & Højlund 2005, Rasmussen 2006a). Stederne determinerer ikke bestemte handlinger fra børnenes side, derimod er der tale om et komplekst sammenspil mellem børnenes aktive handlinger og stedernes stiltiende 'forventninger' eller 'krav' til børnenes brug (Larsen 2005). Sørensen, Gilliam og Waltorp påpeger, at organiseringen af skolens rum bidrager til børns civilisering blandt andet igennem, hvad Jackson kalder *det skjulte curriculum* (Jackson 1990 [1968]). I forlængelse heraf påpeger de danske antropologer, at skolens materielle og tidsmæssige strukturer ordener kommunikerer bestemte tankemønstre videre til børnene. Ifølge Sørensen, Gilliam og Waltorp sker der herigennem en mental og kropslig civilisering af børnene (Sørensen, Gilliam & Waltorp 2010, 7). Gulløv og Højlund fremhæver, at institutionsbygninger, som skoler er eksempler på, rummer viden, ideer og vanemæssig tænkning om børn. De benytter udsagnet *sætter sig i murene* for at illustrere sammenhængen mellem institution som bygning og institution som tænkning, altså både materielle og mentale strukturer (Douglas 1986, Gulløv & Højlund 2005). Den rumlighed og materielle struktur som skolen udtrykker, er et eksempel på at rum og sted er andet og mere end det materielle. Når der her tales om skolernes organisering, henvises der altså både til den materielle, organisatoriske og sociale organisering. Det er netop omdrejningspunktet i de næste afsnit.

4.2 Indskoling, mellemtrin og udskoling

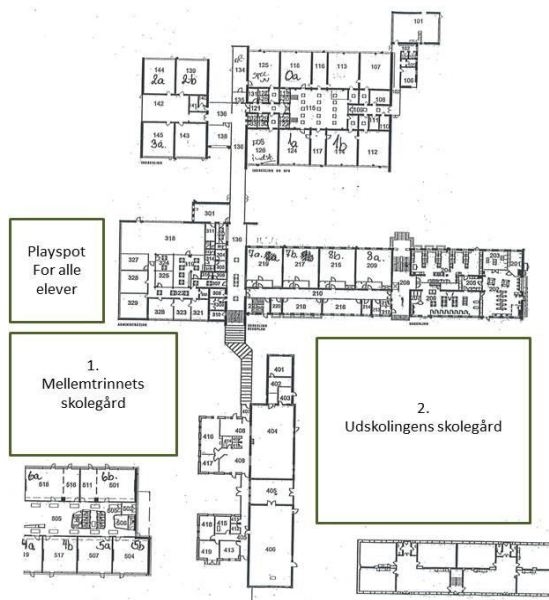
Inddelingen af de fysiske rum i skolen – ude som inde – markerer symbolske forskelle mellem aldersgrupper eller klassetrin i et institutionelt perspektiv. Både Østervangsskolen og Vestervangsskolen er inddelt i afdelinger målrettet forskellige klassetrin. Her ligner skolerne den typiske danske folkeskole med en afdeling til indskolingen 0.-3. klasse, en til mellemtrinnet 4.-6. klasse og en til udskolingen 7.-9.klasse. På Vestervangsskolen dækker indskolingen dog 0.-2. klasse og mellemtrinnet 3.-6. klasse, her er mellemtrinnet delt i 2 fysiske afdelinger på skolen, en for 3.-4. klasse og en for 5.-6. klasse. Inddeling er udtryk for den institutionelle aldring. Udover den

organisatoriske inddeling, afspejler inddelingen sig materielt både indenfor på skolerne og på skolernes udendørs arealer.

Når man bevæger sig rundt på skolerne, er det tydeligt at se og mærke forskelle mellem de enkelte afdelinger på udsmykningen og indretningen af områderne. Indskolingens område er præget af mange farver, tegninger og malerier, borde og stole er lave. Der er aflåste skabe med billeder af sakse, lim og farver på og garderoberne flyder med overtøj af alverdens slags, cykelhelme og sko. Hos mellemtrinnet er udsmykningen præget af plancher eller andre produkter fra gruppearbejde – på en af skolerne har en klasse lavet en oversigt over historiske begivenheder i vikingetiden, her er stole og borde større og der er sofaer at slænge sig i. Ved udskolings fællesområde hænger der opslag fra ungdomsskoler og foreninger om forskellige aktiviteter og lektiehjælp blandet med mere blivende produkter fra undervisningen, som kan være malet på træ og skruet i væggen. Her er adgang til computere og de aflåste skabe indeholder terminsprøver fremfor malergrej.

På begge skoler er der fællesrum i de enkelte afdelinger. Skolerne har flere indgange, så børn fra de forskellige skoletrin kan gå direkte til hver deres afdeling. Fællesrummene forbinder de enkelte afdelinger på skolen med resten af skolen. Fællesrummene er primært et gennemgangsrum på vej til klasselokalerne, men benyttes også til gruppearbejde på begge skoler og til morgensamlinger på Vestervangsskolen. Derudover er fællesrummene steder, hvor børnene møder og interagerer med andre børn og lærere fra deres afdeling, som ikke indgår i deres klassefællesskaber.

Opdelingen i de tre trin afspejles ligeledes i skolens udeområder, hvor hver afdeling har sin del af skolegården. Dette forhold illustreres af nedenstående oversigt over en skole og skolegårde, hvor mellemtrinnets og udskolings skolegårde er markeret.



Billede 2: Oversigt over en SPACE skole og dele af skolens udearealer.

Inddelingerne af skolerne er ikke nødvendigvis adskilt fysisk af bygninger som det er tilfældet med ovenstående skole, opdelingerne behøver heller ikke at være markeret af hække, hegn eller andre fysiske grænser, men børnene kender grænserne. Det er tydeligt, når jeg beder børnene vise mig deres udeområder, som det er tilfældet med Jane og Mona:

Vi går ud ad døren og ud på terrassen, her er pigerne enige om, at de gerne må være, men det er de næsten aldrig, det var de mere sidste år, fortæller de. Terrassen er tom bortset fra et par piger der står ved rækværket og kigger ned på legepladsen. Vi går ned ad trappen fra terrassen på et plateau. Her er gynger og andre legeredskaber og en masse børn. Pigerne peger rundt og forklarer, hvor de må være og hvor de ikke må være. Der er en del af området inklusiv asfaltbanen, der kun er til de små, dvs. 0.-3. klasse. Pigerne siger, at de faktisk aldrig kommer heromme, de er mest på den anden side (hvor der ingen faciliteter er), deres cykler står også på den anden side af skolen, så de ved ikke så meget om den her side (6. klasse Østervangsskolen).

Pigernes rundvisning understreger pointen om, at indskolingens udeområder generelt er kendetegnet af flere redskaber end mellemtrinnets og udskolings områder. Indskolingens udeområder har en legeplads-stemning, her er gynger af forskellige slags, sandkasser, klatrestativer og måske en multibane. For mellemtrinnet er forskellige boldbaner en del af omgivelserne, det samme er bænke og grønne områder. For udskolingens afskiller de to skolers udeområder sig. Udformningen af og redskaberne på skolernes udeområder er nærmere beskrevet i beskrivelserne af skolerne afsnit 3.2.1 i kapitel 2. Indretningen af udeområderne målrettet de enkelte klassetrin fortæller om skolens syn på og forventninger til de forskellige aldersgrupper. Indretningen af skolens fysiske omgivelser fortæller om brugerne – altså børnene – ud fra institutionens perspektiv (Højlund 2009a). I dette perspektiv viser indretningen af udeområderne, at de yngste børn skal røres på mange forskellige måder og udfordres kropsligt af deres omgivelser. Hvorimod mellemtrinnets udeområder er præget af boldbaner, der opfordrer til eller muliggør bestemte boldspil, mens de ældste børn ikke på samme måde har bevægende rammer eller plads på skolen som de yngre børn. Indretningen og fordelingen af udeområder er dermed ensbetydende med forskellige *affordances* og *mulighedsfelter* for børnene i de tre afdelinger.

4.3 Klassen og klasserum

I det følgende er fokus på klassen både som organiserende princip, et bestemt fællesskab og som et bestemt rum eller lokalitet på skolen. Børns tilhørsforhold til en bestemt klasse kan altså både være af social, organisatorisk og rumlig karakter.

Lave og Wenger betegner skolen og det at gå i skole som praksisfællesskab præget af institutionsspecifikke praksisser, hvor børn lærer igennem deltagelse (Lave & Wenger 2003), og Anderson fremhæver skoleklassen som det vigtigste organiserende princip i den danske folkeskole (Anderson 2000). I den danske folkeskole består idealtypen af en klasse af en gruppe børn på

samme alder, der undervises som gruppe. Ifølge Anderson er der i gennemsnit 21 børn i hver klasse. Tal fra Undervisningsministeriets hjemmeside viser, at gennemsnittet i 2014 ligger på 21,4 børn per klasse (Anderson 2000, Undervisningsministeriet 2014b). Børnene rekrutteres vilkårligt fra det lokale skoledistrikt på tværs af køn. Klassen opfattes og praktiseres ikke kun som en enhed for undervisning, men også som en familieagtig enklave, igennem klassen "beslægtet" jævnaldrende børn, deres lærere og forældre på tværs af social klasse, etnisk oprindelse og faglig formåen. Dermed bliver klassen børns tilhørssted på skolen og der anlægges en kollektiv identitet over tid. Ford og Anderson påpeger, at klasseidentiteten rækker ud over klasselokalet og kendetegnes ved klassens adfærdsmønstre, selvforståelse og ry på skolen. Alle børn i en klasse påtager sig mere eller mindre frivilligt identiteten som 5.b eller 7.a – og dermed også identiteten som en klasse der 'er god fagligt', 'passer på hinanden' eller 'dem man ikke kan vende ryggen til i 2 sekunder'. Klassen er dermed lige så meget et socialt og emotionelt fællesskab, som et sted for læring (Anderson 2000 & Ford & Anderson 2008). Klasseidentiteten er en form for social identitet for børn i skolen. Der etableres tilsyneladende et fællesskab som er af længerevarende og nogle gange livslang karakter, hvor der arrangeres jubilæer for tidligere klassekammerater.

Den lokalitet der samlet set fylder mest fysisk indendørs på skolen og hvor børnene opholder sig størstedelen af den tid, de tilbringer på skolen, er deres respektive klasselokaler. Den fælles klasseidentitet understøttes af klasselokalet, som klassens tilhørssted på skolen.

Østervangsskolen er traditionelt organiseret, hermed hentyder jeg til, at hver klasse har deres egen klasselærer og undervisningen foregår i klassen og med klassen som udgangspunkt. Der er undtagelser, når klassen har undervisning i et faglokale eller der er fordybelsesuge. På Vestervangsskolen går børnene også i en klasse, men de har ikke en fast klasselærer, i stedet udgør flere lærere et team omkring for eksempel 5. årgang, og lærerne er kontaktlærere for børn på tværs af klasserne. Her foregår en mindre del af undervisningen ligeledes på kontakthold. Klassen og klassekammeraterne er dog stadig det væsentligste princip både organisatorisk og rumligt. Indretningen omkring klasselokalerne, hvor man på Østervangsskolen har funktioner som garderobe og toilet adskilt fra fællesrummet understøtter klassen som enhed, og på Vestervangsskolen, hvor klasserne har funktionerne samlet i fællesrummet, er der både i timer og frikvarterer mere kontakt mellem børnene fra de forskellige klasser.

På Østervangsskolen virker klasselokalet ikke som om det er bygget til at huse så mange børn på én gang, og derfor er lokalet nærmest fyldt til randen med borde, stole, tasker og hvad der nu ellers er fast inventar i en almindelig skoleklasse. Lokalet føles meget trangt, når alle 25-28 børn og en lærer opholder sig derinde. Man skal hoppe over væltede tasker og kante sig rundt mellem stole og borde for at komme frem til sin plads. På Vestervangsskolen er der færre børn i klassen, så her er der lidt mere plads mellem møblerne og luft at bevæge sig på. Inden jeg møder klassen på Østervangsskolen i slutningen af 5. klasse har de oplevet en del lærerskift på klasselærerfronten, de har fået en ny klasselærer Kristine, som fortæller, at hun arbejder hårdt på at skabe ro om klassen for at give dem de bedste arbejdsbetingelser, noget som hun ikke mener, de tidligere har haft. På tværs af klassen er børnene glade for Kristine og for det meste også for deres matematik- og natur- og tekniklærer

Simon, som også har klassen i mange timer ugentligt. Flere af børnene beskriver Simon som lidt nørdet. De to lærer arbejder sammen om flere undervisningsemner på tværs af timerne. Stabiliteten som Kristine og klassen ønsker, varer dog ikke ved, da Kristine i perioder i 6. klasse bliver sygemeldt og i 7. klasse med oprykningen til udskolingen, skifter klassen igen klasselærer. Derudover er klassen specielt i 5. klasse på lærerværelset kendt for et par urolige børn, der kan gøre hele klassen svær at have med at gøre. Den ene af disse drenge bliver til sidst flyttet fra klassen. På Vestervangsskolen er det kontaktlærerne, der på tværs af årgangen, er de centrale lærere for børnene. Det gælder både i forhold til, hvilke lærere, børnene har i flest timer, men afspejler sig ligeledes i børnenes nære relationer til disse lærere.



Billede 3 & 4: Et klasselokale for en 6. klasse

Begge klasser har et område med en eller flere sofaer. Sofaområderne er adskilt fra den del af rummet, der benyttes til klasse undervisning enten ved rummets indretning med en krog eller ved hjælp af opstilling af reoler. I begge klasser sidder børnene ved træborde og har trækontorstole, på Vestervangsskolen uden hjul og på Østervangsskolen med. Dog undtagen Tommy, hans stol har hverken hjul eller kan indstilles i højden. En af de andre drenge fortæller, at Tommy ikke kan sidde stille, hvis han har en stol der kan forskellige ting. Børnene sidder to og to ved borde rundt i klassen. Opstillingen af borde ændres indimellem. Nogle gange står bordene enkeltvis og alle børn sidder vendt mod tavlen. På andre tidspunkter står bordene sammen to og to eller tre og tre, og børnene sidder vendt mod hinanden og skal vende sig for at se på tavlen. Lærerne fortæller, at de bruger indretningen som en aktiv del af undervisningen, i perioder hvor der er meget gruppearbejde, understøtter indretningen i klassen dette og i perioder med mere klasseundervisning står bordene enkeltvis.

Klasselokalerne skal altså *kunne* mange ting. Der skal være plads til traditionel klasseundervisning, hvor læreren står ved tavlen, fortæller, skriver på tavlen og eventuelt svarer på spørgsmål. Der skal være plads til at børnene kan sidde på deres plads og arbejde individuelt med opgaver. Børnene skal kunne arbejde sammen to og to eller flere i en gruppe. Der skal være rum til at arbejde anderledes end blot at sidde ved bordet og mulighed for at læse, imens man sidder i en sofa. Derudover spiser børnene deres medbragte mad i spisefrikvarteret i klassen. Den nære sammenhæng med fællesarealerne har også en vigtig funktion for lærerens muligheder for at være tæt på alle børn ved

grupperarbejde, eller når nogle børn benytter pc'er i lokaler, der er placeret et stykke væk fra klassen. Der er således stor forskel på stemningen i klassen alt efter om døren til klasselokalet er åben eller lukket. En lukket dør signalerer at klassen arbejder og at der skal være ro, åbnes døren forstyrrer det lærerens undervisning eller børnenes individuelle arbejde. Når klassen er i gang med et større projekt eller har gruppearbejde som en del af en time, står døren ofte åben og der er bevægelse både i klassen, til og fra klassen og rundt til andre steder på skolen.

På begge skoler har de samme klasselokale i 5. og 6. klasse. Oprykningen fra 6. til 7. klasse og dermed skiftet fra mellemtrinnet til udskolingen markeres med skift fra en afdeling til en anden og fra et klasselokale til et andet. Der er altså tale om skift i både organisatoriske samt fysiske omgivelser for børnene. Hermed markeres et skift i den institutionelle alder.



Billede 5: et klasselokale for en 7. klasse.

I 7. klasse er lokalerne ikke så beboede som tidligere, hvor væggene var fyldt med plancher, tegninger og andet der peger tilbage på klassens tid i lokalet. Billedet vil sandsynligvis ændre sig, når klasserne har tilbragt mere tid i lokalerne. I 7. klasse observeres ændringer mellem de to skoler. På Østervangsskolen er klasselokalet stadig klassens tilholdssted indenfor på skolen. Det er ikke på samme måde tilfældet på Vestervangsskolen. Det hænger sandsynligvis sammen med, at børnene her har fået nye klasser og hold at forholde sig til – samtidig med, at de gerne vil bevare relationer til deres tidligere klassekammerater. Derfor opholder de sig mere i skolens fællesrum og bevæger sig rundt på skolen mellem de forskellige klasselokaler. På begge skoler må børnene bruge computerrummet i frikvarterer – og på Vestervangsskolen er her altid fyldt op primært med drenge. På Vestervangsskolen må børnene opholde sig ved skolens bod, udover en masse stole og borde er her en stor sofagrube, hvor børn på tværs af klasserne mødes i frikvartererne.

I udgangspunktet adskiller udformningen og indretningen af de fysiske rum på skolerne sig ikke synderligt fra hinanden. I samspil med skolernes organisering af den måde klasse, kontakthold, klasselærer og kontakthold lærer gøres på, adskiller skolernes sig fra hinanden. Det er udtryk for divergerende *affordances* eller *mulighedsfelter*, og samspillet mellem den fysiske indretning eller stedets materialitet, skolernes organisering og sociale samværsformer bliver herigennem tydelig.

4.4 Andre skolerum

I det følgende er fokus på betydningen af andre af skolens rum, såsom de voksnes steder, faglokaler og uderum hvor børn fra forskellige afdelinger og klasser mødes samt fx gange som mellemrum.

Udover inddelingen i afdelinger i skolen findes der steder kun til voksne, her tænkes på lærerværelset, printerrum, kontorer, toiletter til voksne og aflåste omklædningsrum i tilknytning til børnenes omklædningsrum ved idræt. Der er altså tydelige markeringer mellem de voksnes steder på skolen og steder både for børn og voksne. Børnene kommer kun sjældent på de voksnes steder, og når de gør, skiller de sig markant ud. Børnene besøger de voksnes steder ved bestemte samtaler mellem lærere og børn, når børn skal hente rekvisitter, der opbevares i de voksnes rum af sikkerhedsmæssige årsager – det gælder fx legepatruljens¹⁴ genkendelige veste og de rekvisitter de bruger. På Østervangsskolen, hvor de som en del af SPACE har legepatrulje, er rekvisitterne dog placeret i lærerens garderobe, som er placeret som en mellemgang mellem en gang på skolen og selve lærerværelset. På Vestervangsskolen er der placeret sofagrupper til lærerne i fællesrummene for de enkelte afdelinger. Her tilbringer lærerne tilknyttet de forskellige afdelinger ofte deres frikvarterer, deres kaffekopper står således på bordene hele dagen og vidner om, at det er lærernes sted og ikke et sted for børn. På den måde er der for det meste lærere til stede i fællesrummene. Lærerne koloniserer således steder målrettet børn på skolen, men det samme gør sig ikke gældende omvendt.

Faglokalerne er blandt de steder på skolerne, som deles af flere klassetrin og afdelinger. Det er dog ikke sådan, at alle klassetrin benytter de samme faglokaler. De yngste klasser benytter for eksempel musiklokalet, mens det ikke gør sig gældende for alle i udskolingen – her har man kun musik, hvis det er som valgfag. Det er primært børn fra mellemtrinnet, der er brugere af hjemmekundskabslokalet, håndarbejdslokalet og sløjde-lokalet. Ligesom det er bestemte klassetrin, der har svømmeundervisning og måske køres væk fra skolen for at modtage denne undervisning. Fysisklokalet benyttes nogle steder til undervisning i natur og teknik også for de yngste klasser, mens lokalet andre steder er forbeholdt de ældste klassetrin. Biblioteket, computerrum, hallen og gymnastiksalen benyttes af alle klassetrin, men på forskellige tidspunkter.

Som navnene på de enkelte faglokaler antyder, er de præget af meget forskellige formål, indretninger og ligeså forskellige regler for opførsel. Nogle faglokaler er ligesom klasselokaler indrettet med stole og borde, som peger på at en central del af undervisningen foregår med børnene siddende på deres pladser. Andre faglokaler ser helt anderledes ud som sløjde, der er indrettet med høvlebænke og maskiner. Andre igen er indrettet med begge elementer, det kan for eksempel være musiklokalet, hvor børnene både kan sidde på deres pladser og modtage teoretisk musikundervisning og selv være aktive og spille på instrumenter, synge ved mikrofoner eller danse som en del af musikundervisningen. I musiklokalet må man danse (altså når læreren giver lov) og tromme eller synge; i hjemmekundskabslokalet må man absolut ikke løbe, for det kan være farligt med varme

¹⁴ Legepatruljer er børn fra fx 6. klasse, der sætter gang i aktiviteter for indskolingselever. Legepatrulje er en del af Dansk Skoleidræt og en af indsatserne i SPACE.

madvarer og i fysiklokalet er der bestemte procedurer, der skal overholdes i forbindelse med udførelsen af forsøg.

Samlet set er der stor forskel på *affordances* eller *mulighedsfelter* alt efter om børnene opholder sig i klasselokalet, musiklokalet eller fællesrum. Nogle steder indgår bevægelse uproblematisk i større eller mindre grad og andre steder er bevægelse forstyrrende.

I og med at organiseringen omkring klasser og afdelinger fylder så meget i skolen, sker det i begrænset omfang, at børn fra de forskellige afdelinger interagerer. På den ene skole er indskoling og mellemtrinnet placeret fysisk ved siden af hinanden, og på begge skoler grænser forskellige afdelingers udeområder op til hinanden uden fysiske grænsedragninger. På Østervangsskolen mødes børn fra forskellige trin blandt andet også ved mælkeboden, som er i et fællesrum ved skolens bibliotek og pc-rum. Her er det børn fra 6. klasse, der fordeler mælken til mælkeduksene fra primært de små klasser. De ældste børn står altså bag disken, hvor de yngste børn står to og to i kø for at få mælken til deres klasse udleveret. Når de små går derfra, bærer de en grøn mælkekasse imellem sig tilbage til deres klasse. Et lignende forhold mellem børn fra forskellige afdelinger i skolen kommer til udtryk igennem legepatruljer, hvor større børn sætter gang i aktiviteter for indskolingsbørn på indskolingens udeområder eller igennem venskabsklasser, hvor en klasse fra udskoling er venskabsklasse for en klasse fra indskoling. Målet med det sidste er at skabe tryghed for indskolingsbørnene. De områder, hvor børnene møder hinanden er vigtige på det symbolske plan, idet de her konfronteres med børn fra andre klasser og afdelinger på skolen. Herigennem bliver forskellene og markeringerne af forskelligheder mellem børn fra forskellige klassetrin tydelige.

De forskellige formål og indretning betyder, at der er meget forskel på, hvordan børnene bevæger sig i de enkelte faglokaler. Indretning og brugen af de fleste faglokaler skaber en mere fri omgang børn og lærer imellem, både i forhold til hvor meget og hvordan børnene kan bevæge sig i timerne (uden det forstyrrer undervisningen) og hvordan kontakten er mellem børn og lærer. I mange situationer behøver børnene ikke række hånden op i disse timer. Det er dog de færreste af timerne – uanset om de foregår i klasselokaler eller faglokaler, der direkte involverer bevægelse som fysisk aktivitet, som det er tilfældet i idrætstimerne.

4.5 Rum for bevægelse

Gymnastiksalen og hallen som rum opleves markant anderledes end både klasselokaler og de andre faglokaler. Her gør det ikke noget, at der ikke er fuldstændig ro, imens læreren forklarer noget, det er både tilladt med uro i form af stille snak og bevægelse. Det at en af drengene hænger i ribben, imens læren forklarer reglerne for en aktivitet, virker ikke forstyrrende på samme måde, som når Philip klatrer på en reol i klasselokalet. Forskellen skyldes sandsynligvis en kombination af flere forhold. I klasselokalet fylder Philip forholdsvis meget i rummet, når han klatrer. Gymnastiksalen er noget større og dermed fylder det ikke nær så meget, når én klatrer op over hovederne på alle andre. Samtidig er gymnastiksalen med dens ribbe indrettet til at man både kan og skal klatre her. Det samme kan man ikke sige om en reol i et klasseværelse, selvom man kan sige, at der

designmæssigt ikke er langt fra en ribbe til en reol, og dermed den måde reolen bruges på. Her er det altså ikke kun den fysiske indretning af rummet, der gør forskellen for, hvilke bevægelser der er acceptable. Det handler ligeledes om formålet med timen, lokalet og ribben eller reolen, ligeså vel som det handler om regelsætning og pædagogik.

I idrætstimerne er der modsat stort set alle andre timer bevægelse på skoleskemaet. To sammenhængende timer om ugen har børnene på alle tre klassetrin idræt. Derudover har 5. klasse på Østervangsskolen også en times svømning, i 6. klasse har de på Østervangsskolen mulighed for at vælge idræt som valgfag, og på Vestervangsskolen har klasserne på skift ekstra idrætstimer blandet med teori om fysisk træning. Formålet med undervisningen i idræt er: *at eleverne gennem alsidige idrætslige læringsforløb, oplevelser, erfaringer og refleksioner opnår færdigheder og tilegner sig kundskaber, der medfører kropslig og almen udvikling* (Undervisningsministeriet 2014a).

Idrætsundervisningen foregår i bestemte rum og dele af udeområderne, bevægelse og fysisk aktivitet italesættes på bestemte måder, og børnene skoles i bestemte måder at bevæge sig, ligesom formen omkring timerne med omklædning og det efterfølgende bad kommunikerer bestemte forståelser af bevægelse og fysisk aktivitet til børnene. I sommerhalvåret foregår idrætsundervisningen primært udenfor på skolernes grønne udeområder. I vinterhalvåret benyttes skolernes hal og gymnastiksal. Drengene og pigerne klæder om og går i bad i hvert deres omklædningsrum, nogle gange er børnene også delt op efter køn i aktiviteterne i idrætstimerne, nogle gange er de delt op efter andre parametre, og andre gange er de alle samlet.

I gymnastiksalen og hallen gælder andre helt markante regler for opførsel end i skolens andre lokaler, og det er tydeligt, at nogle børn trives i disse omgivelser, imens andre finder sig bedre tilpas på deres stol i klasselokalet. I udgangspunktet er både hal og gymnastiksal to store tomme rum. Der er ingen vinduer i hallerne, den ene gymnastiksal har vinduer til den ene side placeret meget højt oppe. Gulvene er af træ, begge gymnastiksale er gamle og hallerne er bygget til skolerne på et senere tidspunkt. I gymnastiksalene og hallerne er der streger på gulvet. De grønne streger er badmintonbaner, de blå er volleyballbaner og de røde en håndboldbane, ligesom en 4. farve markerer basketballbanerne. Opstregningerne viser, at hallen eller salen kan bruges til en mangfoldighed af aktiviteter – og lige såvel aktiviteter, der ikke er afhængig af streger på gulvet. En del af opstregningerne er halvcirkler eller en cirkel på midten. Her sidder børnene ofte i starten af timen for at modtage informationer om, hvad der skal ske. Efter omklædning sætter nogle af børnene, flest piger, sig her af sig selv, mens andre børn (primært drenge) skal kaldes til af læreren, disse børn er ofte i gang med en bold et sted i hallen, når timen skal begynde.

Skolernes udeområder forbindes ligeledes med bevægelse. Udeområderne er tæt knyttede den fysiske og organisatoriske opdeling mellem aldersgrupper i indskoling, mellemtrin og udskoling. Skolegårde er placeret rundt om afdelingerne, og dermed sker der en mere eller mindre selvfølgelig fordeling, hvor hvert trin får brugsret til de udeområder, der ligger i forbindelse med de fysiske bygninger. Eller som Niels forklarer det, de har forskellige "territorier". Territorier hvor man som hovedregel ikke bevæger sig ind, hvis man ikke "hører til". Børnene er meget eksplicitte i deres

udtalelser om, hvor de er, når de er udenfor. De føler ejerskab til netop deres sted og forklarer, at det er "vores gård", og at de små er i "deres gård". Selv i ens egen del af skolens udeområde har mange et sted eller måske flere, som beskrives som "deres plads". Adgang til og kampe om territorier behandles nærmere i kapitel 8. Børnenes plads eller sted skifter over tid med aktiviteten eller grupper af børn. Karen forklarer det således:

"Når vi leger hest, så mødes vi nede på græsset, men det gør vi ikke lige nu... Det er vi vist ved at blive for store til i skolen, det siger Marian. Men Marian skal med mig hjem i dag, så skal vi lege det ude i haven. Men nu leger vi S, P eller K, og så er vi derude" siger Karen imens hun peger ud mod et flisebelagt område (6. klasse Østervangsskolen).

Det vil sige, at ikke blot den institutionelle inddeling af udeområder målrettet de forskellige aldersgrupper, men også den konkrete aktivitet, der pågår i en given periode, er med til at etablere, at det enkelte barn kan opholde sig der. Så længe børnene er involveret i en konkret aktivitet, ved de, hvor de skal gå hen i frikvarteret. Fodbold spilles stort set altid de samme steder på de to skoler. På Østervangsskolen spilles fodbold på boldbanerne og nogle yngre børn spiller op ad en bestemt mur. På Vestervangsskolen er der et sæt små flytbare mål af metal på størrelse med hockey mål til rådighed, som børnene i 5. og 6. klasse kan bruge til at spille fodbold.



Billede 6: Et mål lignende målene på Vestervangsskolen

På trods af at målene kan flyttes rundt, står de stort set altid det samme sted, på et område med asfalt udenfor børnenes klasselokale. Drengenes ibrugtagning af området gør det til en form for fodboldbane. Asfaltområdet der, flere gange dagligt anvendes til at spille fodbold på, bliver på den måde nærmest en fodboldbane eller "der hvor vi spiller fodbold." Underforstået, at det gør drengene hver dag, i alle frikvarterer, så derfor har de retten til området og kan definere det som fodboldbane. De små flytbare mål er en rekvisit der hjælper med at skabe banen. En enkelt gang oplever jeg at drengene flytter målene til et område med sand:

Drengene bruger målene på en beachvolleybane, de kalder det 'beach-fodbold'. Drengene spiller uden sko, kaster sig rundt efter bolden, råber og griner under spillet, det ser ud som om de har det ret sjovt. Der er flere hende og spørge om de kan være med, men det må de ikke (6. klasse Vestervangsskolen).

Selvom det er den samme aktivitet, nemlig fodbold, der er tale om, ændrer fodboldspillet karakter ved at skifte bane. Sandbanen er meget mindre end den sædvanlige bane på asfalten, derfor er drengene tættere på hinanden under spillet. Underlaget er blødere, og drengene kaster sig mod

hinanden og efter bolden i en helt anden grad end ellers. Målene som redskab og drengenes ageren er her væsentlige faktorer i forhold til *affordances* og *mulighedsfelt*. Her udforsker drengene mulighederne ved rummet. Mulighederne ved et givent fysisk rum bliver til, mens vi udforsker det (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann 2005). Selvom man i princippet kunne lave alt muligt andet på de store græsområder, spilles der fodbold på de dele af græsområderne, hvor målene står i alle frikvarterer. Området kan beskrives som funktionelt kodet (Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby 2001).



Billede 7: Der spilles fodbold på fodboldbanen og basketball på basketballbanen. Billedet er fra en af de øvrige SPACE skoler.

Nogle aktiviteter hører så at sige til på bestemte steder, og her er der ikke blot tale om fodbold på fodboldbanen, men også hvilket træ, man skal tælle ved, når man leger *spark til dåse* eller sanglegen *to mand frem for en enke* som altid leges på et smalt stykke græs lige i udkanten af skolens område. På andre tidspunkter sker samspillet mellem områder og børn på andre måder, og det skaber andre udtryk. Eksempler herpå er, når et par drenge ser hvor langt de kan kaste pinde på sandbanen, når der leges en sangleg på asfalten, eller når et af områderne inddrages i idrætsundervisningen. Områderne kan altså noget forskelligt – de er mere eller mindre funktionelt kodet, og nogle steder er der altid trængsel, imens andre steder ligger øde hen.

4.6 Melletrum

Tomme steder eller mellemrum findes der ligeledes flere af på skolerne. Ofte overses disse steder og børnene inddrager dem ikke i deres beskrivelser af eller rundvisninger på skolerne. Det gælder blandt andet en lille gård på Vestervangsskolen og en gang på Østervangsskolen, disse steder beskrives i det følgende.

Fra fællesrummet er der en udgang til en lille gård, som er adskilt fra resten af skolens udearealer, idet der er bygninger på alle sider af den. Gården er flisebelagt, der er vinduer fra skolen på alle fire sider. Gården er tom – eller sagt på en anden måde, der er ikke indbyggede eller letgenkendelige funktioner tænkt ind i udformningen af gården. Der er aldrig nogen – hverken børn eller voksne ude i gården, på den anden side har jeg ikke hørt om et forbud mod at opholde sig derude. Derfor spørger jeg Alfred og Emil, om de nogle gange er ude i gården?

Emil siger, at de ikke må være derude. Alfred går straks derud, står stille, kigger sig lidt omkring, slår ud med armene og danser så en lille dans. Emil kigger på mig og siger: "man kan ikke lave noget derude" (6. klasse Vestervangsskolen).

Emils kommentar siger noget om de muligheder eller mangel på muligheder, som han oplever ved stedet. Alfreds lille dans viser dog, at det er muligt at lave noget ude i gården. Indretningen peger dog ikke børnene i en bestemt retning, her skal de selv være kreative. Men gården indgår ikke som et af børnenes steder, her overtrædes forbuddet mod at komme ikke, sandsynligvis da et brud på reglerne hurtigt ville blive opdaget af lærerne som en følge af alle vinduerne. Der er en lignende gård ved 3. og 4. klassernes område, og den ligger ikke øde hen. Emil viser mig den anden gård og fortæller om, hvor sjovt det var at lege her, da de var mindre. Nu er det Emils lillebror, der går i den her afdeling af skolen. Gården er flisebelagt, her er en sandkasse, en bænk og et par træer. Der er en helt anden stemning her end ude i det store område, her er mere hyggeligt og intimt. Børnene, der opholder sig her, er engageret i andre former for samvær end børnene ude på det store asfalt-og græsområde. En gruppe piger leger i sandkassen, de sidder tæt sammen, to drenge sidder på en bænk, de spiser madpakker, imens de skiftevis kigger på pigerne og kigger lidt på deres mobiltelefoner.

Emil og jeg står i udkanten af gården, bag os er det store udeområde og herfra kan vi høre en masse larm, men det er ligesom om at larmen ikke trænger helt ind i gården til de børn, der opholder sig her (6. klasse Østervangsskolen).

I udgangspunktet ligner de to gårde hinanden, men hvor den første ligger øde og trist hen, bliver den anden brugt og har en hyggelig stemning. Men hvad gør forskellen? Væsentlige elementer er adgangen og indretningen for ibrugtagningen af de to gårde. Den første gård ligger omgivet af bygninger på alle fire sider uden forbindelser til andre udeområder, og den eneste vej derind er igennem en terrassedør fra fællesrummet. Den anden gård er omkranset af bygninger på tre sider og en mur med en port, der forbinder gården med de andre udeområder, på den sidste side. En af udgangsdørene fra 3. og 4. klassernes fællesområde er ud til gården, og de fleste børn går den vej ud til frikvarterer, de går altså gennem gården på vej ud til de tilstødende udeområder. Det er sandsynligvis en af årsagerne til, at der er et helt andet liv i denne gård sammenlignet med den anden. I Emils optik kan man ikke lave noget ude i den ene gård, men det kan man i den anden. Skyldes det indretningen med sandkasse og bænke? Emil har sandsynligvis nemmere ved at se, hvad gården kan bruges til fordi, der er børn, der aktivt gør brug af gården, dermed skabes en hyggelig stemning. Børnenes ibrugtagning efterlader spor til de næste, der kommer i gården. Der er en fornemmelse af at være et sted, der er afgrænset fra det store åbne udeområde, der ligger på den anden side af porten. Pointen er, at forskellen mellem *affordances* eller *mulighedsfelt* i relation med de to gårde ikke blot udgøres af indretning, adgang eller regler, forskellen er en kombination heraf, og resultatet er, at den ene gård er forladt og den anden fyldt med liv. Den tomme gård bemærkes slet ikke og indgår ikke som en del af børnenes udeområde, den er ikke et rigtigt sted eller måske et *non place* (Augé 1995). På den måde består skolegårde af steder fyldt med liv, tomme steder og mellemrum.

Et andet mellemrum eller *non place* er en gang udenfor hallen på Østervangsskolen. I forbindelse med at udskolingens får adgang til at bruge hallen i frikvarterer to dage om ugen¹⁵ får betydning for brugen af rum omkring hallen. Hallen bruges primært til at spille fodbold og basket i, men udenfor på gangen, der hvor børnene plejer at sidde og vente på, at deres lærer kommer og låser op inden idræt, er der en gruppe piger, der ofte bruger pladsen til at danse. Der kommer ikke mange forbi i denne gang, kun dem der skal ned til hallen, og de er hurtigt gået forbi. Gangen er ret bred, cirka 4 meter og fra indgangen til hallen og til skolens ydermur er der cirka 6 meter. For enden af gangen er der et stort parti vinduer og en dør (som børnene ikke kan åbne), udenfor vinduerne er der et grønt område, der kan beskrives som en lille gryde, man skal gå ad trapper op fra gryden for at komme i niveau med boldbanerne. Udenfor er der ofte en gruppe yngre drenge fra 4. klasse, der spiller mur. Fordi gangen grænser op til hallen, hvor der er fyldt med mennesker og aktivitet, bliver gangen nu også et sted, der indgår i børnenes og specielt pigernes muligheder i frikvarterne. Gangens *affordances* eller *mulighedsfelt* ændres altså i og med, at brugen af hallen udvides til frikvarterer.

4.7 Opsamling

Forandringerne både indenfor og udenfor alt efter om man vender blikket mod indskoling, mellemtrinnet eller udskoling er tydelige, når der ses på de materielle rammer. Børns veje igennem skolen med start i indskoling, videre til mellemtrinnet og til slut udskoling kan med Højlunds ord beskrives som en del af børns *ideelle transportveje* gennem barndommens institutioner (Højlund 2009a). Igennem inddelingen i indskoling, mellemtrin og udskoling skaber skolen altså en institutionel ramme for fremdriften og markeringen af børnenes livsstadier knyttet til forestillinger om forskellige trin i barndommen. En del af logikken bag opdelingen handler om at beskytte de yngste børn i skolen (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014). Skolerne er fysisk og organisatorisk delt op i niveauer, som beskrevet. Hver afdeling er placeret fysisk sammen på skolen. Den enkelte afdelings klasselokaler er samlet, og afdelingerne ligger mere eller mindre adskilt fra hinanden.

Klasselokalerne og fællesrummene er udgangspunktet og målet for mange af børnenes bevægelser i løbet af skoledagen. Børnene foretager mange bevægelser til og fra deres klasselokale, disse bevægelser trækker spor igennem fællesrummet, uanset om der er tale om tydelige mudderspor på en regnvejrsdag eller det faktum at en gruppe børn altid bruger en bestemt dør, imens andre børn bruger en af flere indgange, alt efter hvorhen eller hvad de skal lave i frikvarteret. Nogle steder er lig bestemte aktiviteter for nogle børn, dermed ikke sagt at der kan foregå andre ting.

Samtidig har klasserum, uderum, fællesrum, faglokaler, andre rum og mellemrum på skolen divergerende karaktertræk, som kommunikerer rummets *affordances* eller *mulighedsfelt* til børnene. Igennem adgangen til og brugen af bestemte rum opnår børnene viden om netop deres klasses eller afdelings specifikke kendetegn, placering i et hierarki og rettigheder.

Som de foregående afsnit viser, foregår der meget indenfor feltet omkring børns institutionelle vilkår i Danmark. Med et fokus på børn og bevægelse i en skolemæssig kontekst, er det nødvendigt at

¹⁵ Brug af hallen i frikvarterer er en del af SPACE.

inddrage de institutionelle perspektiver, der er tale om en altafgørende faktor i børns liv. Skolen er udtryk for en rutinisering og institutionalisering af nogle bestemte praksisser. Indlejringen af aldring i skolen som civiliserende institution har vist sig meget markant på skolerne. Klassetrin kan forstås som et klassifikationssystem med fokus på alder. Den danske folkeskole skaber en institutionel ramme for fremdriften og markeringen af børns livsstadier med den fysiske og organisatoriske opdeling i flere afdelinger. Denne fremdrift og markering af alder kan anskues som et vertikalt aldringsprincip, hvor yngre børn ser frem til at rykke op i næste klasse og flytte hen til den næste afdeling når de bliver ældre. Imens børnenes tilhørsforhold internt i klassen og den gældende afdeling, eksemplificerer den horisontale differentiering.

Kapitlet viser, at skolens rum emmer af betydning – både materielt og ikke mindst symbolsk. Den institutionelle markering af forskelle mellem klassetrin sker ikke kun igennem de rumlige markeringer, men ligeledes igennem symbolske markeringer som differentieringen af regler alt efter klassetrin. I kapitel 7 er fokus netop på sammenhængen mellem det materielle og organisatoriske, som det udtrykkes gennem regler på skolerne. Reglerne medierer så at sige det materielle og organisatoriske rum i skolen. Herigennem tydeliggøres pointer fra nærværende kapitel, der er altså en høj grad af sammenhæng mellem kapitel 4 og 7. Inden regler er omdrejningspunktet for analyserne, ser jeg først nærmere på de forskellige typer af bevægelser som børnene er engageret i i skoletiden og derefter børnenes sociale relationer.

5 Typer af bevægelser

Børnene er ofte i bevægelse. De løber og går, spiller bold eller klatrer. De hopper, danser, bruger redskaber eller slås – og nogle gange sidder de helt eller i hvert fald næsten stille, så laver de måske noget andet – de snakker, sidder tæt op ad hinanden, tegner eller sidder med deres mobiltelefoner. Ofte virker det som om børnene slet ikke kan lade være med at bevæge sig og andre gange sidder de nærmest stille på deres stole og arbejder koncentreret med en opgave. En stor del af børnenes bevægelser finder sted i frikvarterne i skolegården. Ved første øjekast er der ikke noget særligt ved skolegården, som for det meste af tiden ligger øde hen, men når klokken ringer og børnene får frikvarter, ændrer området karakter:

Efter timen stimler de fleste børnene ud af klassen. Det er sidst på sommeren og dejligt vejr. Det er næsten ligesom at se en flok køer, der kommer på græs for første gang efter deres vinterophold i stalden. De nærmest springer afsted, det kan ikke gå hurtigt nok, de skal ud at se sig omkring og tumler rundt mellem hinanden ... En gruppe drenge får som sædvanlig straks arrangeret sig i to hold og spiller fodbold. Der foregår flere aktiviteter i udkanten eller overgangen til fodboldspillet: grupper af piger og enkelte drenge går rundt sammen, de stopper op forskellige steder og ser på spillet, snakker internt og råber; en gruppe af både piger og drenge leger dåseskjul, gemmer sig rundt omkring og løber af og til ind over fodboldbanen; en anden gruppe spiller 'hop over bold', nogle piger leger 'Hanna Montana' mellem træerne i udkanten af skolens område og optager hinanden med deres mobiltelefoner, flere børn sidder på bænkene og snakker og en gruppe står ved cykelbommene, de snakker og griner (6. klasse Vestervangsskolen).

Feltnoten illustrerer skolens udeområde som et sted, hvor der på en sensommerdag foregår mange forskellige bevægelser blandt børnene i 6. klasse. Der er stor forskel på, hvordan udeområderne opleves alt efter om der er frikvarter, time eller det er efter skoletid. Fra at ligge øde hen som en forladt filmkulisse med spredte spor fra tidligere aktiviteter bliver skolens udeområde vækket til live, når børnene har frikvarter. Nogle områder af skolegården myldrer med børn og aktivitet, mens andre dele er mere tyndt befolket.

I dette kapitel er fokus på børnenes bevægelser og målet er at belyse forskningsspørgsmålet: *Hvilke typer af bevægelser er børn engageret i?* Med begrebet bevægelse inkluderes flere forskellige typer af aktiviteter. Mit argument er, at børnenes aktiviteter altid involverer bevægelse, dog har bevægelsen forskellig karakter alt efter hvilken aktivitet, der er tale om. I kapitel 2 introducerede jeg bevægelse som teoretisk linse, og her arbejder jeg empirisk med begrebet bevægelse. Koblingen mellem bevægelse som linse og konkrete bevægelser er tæt knyttet til pointerne omhandlede sociale relationer, som er omdrejningspunktet i kapitel 6. Med Mauss, Ingold og Vergunst understreges det, at al bevægelse er social (Mauss 1973, Ingold & Vergunst 2008). Derfor relateres bevægelserne til børnenes sociale relationer. I forlængelse heraf inddrages køn i analyserne, og det samme er tilfældet med færdigheder (for eksempel på en fodboldbane). Bevægelsernes forskelle belyses

igennem disse tre forhold: sociale relationer, køn og færdigheder. Igennem et fokus på børnenes forskellige typer af bevægelser og hvad der kendetegner de enkelte aktiviteter skabes en mere nuanceret forståelse af sammenhænge omkring, hvad der har betydning for børns bevægelser i skolen. Kapitlet omhandlende bevægelser er præget af empiriske betragtninger.

Inspiration til belysning af børnenes bevægelser hentes i teoretiske perspektiver på leg. Et eksempel her på er Lise Specht Petersens udvikling af tre legetypologier: 1) kropslig leg, 2) fantasileg og 3) konstruktionsleg (Petersen 2010, Petersen 2014). Ifølge Petersen er *fantasilegen* kendetegnet ved, at de legende fantasierer, opdigter eller forestiller sig 'noget' og lader som om. Der kan ske en metakommunikation både sprogligt og/eller kropsligt om legen. I beskrivelsen af *kropslig leg* fremhæver Petersen, at der sker bevægelse af egenkroppen enten alene eller i samspil med andre. Her kan være tale om kropslig bemestringsleg – med fokus på at afprøve og udfordre kroppe(n), redskabsrelateret kropslig leg, vild kropslig leg, bevægelsesleg med regler eller sportslignende lege med regler og en vind-og-tab kode. Ved *konstruktionslegen* fremhæver Petersen, at der bygges, skabes eller konstrueres noget i legen. Her kan anvendes fysiske materialer – men materialet kan ligeledes være kroppen. Det, der konstrueres, kan altså for eksempel både være en hule, men også en dansecoreografi. Derudover vil mange lege udspille sig som kombinationslege mellem to eller alle tre legetypologier (Petersen 2014, 149). I relation til legetypologierne er fokus i kapitlet primært på bevægelser som *kropslig leg*. Men flere af børnenes bevægelser indeholder ligeledes elementer af andre typer af lege. Fremfor leg anvendes betegnelsen aktivitet fremadrettet i afhandlingen. Det sker blandt andet fordi børnene i 6. og specielt 7. klasse er meget optagede af at fremhæve, at de ikke leger. Hvis børnene kommer til at sige "lege med" i stedet for "være sammen med", er de lige ved at bide tungen af sig selv.

Igennem nedslagspunktet på bestemte typer af bevægelser fyldes bevægelse ind i skolens materielle og organisatoriske samt børnenes sociale rammer. Der er ikke tale om en fuldstændig dækkende beskrivelse af børnenes bevægelser, derimod er børnenes mange former for bevægelser ordnet i typer af bevægelser. Typologierne fra Petersen inddrages som udgangspunkt for at nuancere bevægelselementerne i børnenes aktiviteter. Strukturen i kapitlet bygger på en kategorisering af bevægelselementernes fokus på bevægelse. Derfor indledes kapitlet med test i forbindelse med SPACE som målelige bevægelser, og dernæst følger de lærerorganiserede bevægelser i idrætstimerne. Fra de vokseninitierede aktiviteter skifter fokus på børnenes selvorganiserede bevægelser i frikvartererne. Her indledes med fodbold som en helt central bevægelse, herefter dans som bevægelse og dernæst bevægelser – hvor alle kan være med. Disse bevægelser har både karakter af kropslige, fantasi og konstruktionsaktiviteter – i forskellige kombinationer. Herefter skifter fokus til bevægelser, hvor bevægelselementerne er en mindre central del af aktiviteterne. Her er fokus på: at gå rundt og snakke og samvær. Her er der fokus på fantasi. Igennem organiseringen analyseres børnenes forskellige typer af bevægelser med fokus på køn, færdigheder og sociale relationer.

5.1 Målelige bevægelser

Bestemte bevægelser kan måles og sammenlignes, og det sker som en del af SPACE. Børnene på både interventionsskoler og kontrolskoler blev testet to gange som led i at måle effekter af SPACE (Toftager 2013, Troelsen & Linke 2014). I løbet af testdagene er der eksplicit fokus på krop og bevægelse – og mere specifikt på tal om kroppen, hvad kroppen kan, hvor lang tid den kan det, og hvor hurtigt den kan det. Her inddrages empiri fra de første test i foråret 2010. På tværs af det empiriske materiale træder testdagene frem som noget helt særligt. Derfor er det analytisk yderst interessant at se nærmere på den måde kroppen og kroppens formåen er i fokus også for børnene igennem de bevægelser, som testene udgøres af.

På testdage er børnenes kroppe og bevægelse i fokus: børnene blev vejet og målt, skulle løbe så hurtigt de kunne, og så langt de kunne på tid, de skulle vise hvor stærke de var, og hvor stærk og smidig deres ryg var. Som resultat fik børnene en masse tal om deres krop og kropslige formåen skrevet ned på et resultatark. Nedenfor ses en del af resultatarket¹⁶ med de målinger og tests, som børnene sammenligner med hinanden.

Vægt: _____, _____ kg Højde: _____, _____ cm

Livvidde: _____, _____ cm

Sprint-test: _____ sek.

Håndstyrketest (bedst ud af to): _____ kg

Sørensen ryg-test: _____ min. _____ sek.

Andersen konditionstest (løbetest): _____ meter

Som nedenstående billeder og feltnoter illustrerer, er børnene optagede af test og deres resultater.



Billede 12: Rygtest. Billedet er fra en af de øvrige SPACE skoler.

¹⁶ Hele resultatarket kan ses i bilag 4.

En dreng ømmer sig, han kommer lige fra rygtesten, "Det strammer her (viser hvor på ryggen) og så når man har ondt i ryggen i forvejen". En anden siger: "Jeg vil ligge der indtil min ryg knækker", en tredje fortsætter: "Jeg tror ikke, jeg holder særlig længe". To piger sidder og kigger på hinandens resultatark. "Livvidde, der har vi det samme", den anden smiler tilbage. Nogle af drengene sammenligner resultater, specielt fra hurtighedstesten, "ej, du er 1 sekund hurtigere end mig. Hvad har du i styrke?", den anden dreng viser sit resultatark, "se lige mig", "du er stærkere". En anden dreng kommer over, han er høj, og en af de andre spørger ham: "Er du ikke en af de hurtigste i klassen?", "Jo, det har jeg i hvert fald været". Nogle af drengene samler sig i en lille klump og sammenligner deres resultater (5. klasse Østervangsskolen).



Billede 13: Hurtighedstest. Billedet er fra en af de øvrige SPACE skoler.

"Det er mega svært at komme op i fart når det er så kort", en anden mener at "det sværeste er at vende hurtigt", "Ja det ville være bedre, hvis man kunne vende i luften". "Man kan jo næsten ikke måle det, for man kan jo ikke nå at komme op i fart". "Det er helt vildt svært at løbe hurtigt og bremse hele tiden", "Det gælder om at bremse så hurtigt som muligt og så sætte af og på den måde få fart på". [...] En dreng peger på en andens resultatark og griner lidt. "Jamen jeg er jo ikke lige så stærk som dig!" De griner begge to. En pige laver nogle dansetrin, en anden pige gør det efter og siger "Nu skal du prøve mine" (5. klasse Vestervangsskolen).

I løbet af testdagene sammenlignede og diskuterede børnene ivrigt deres resultater med hinanden, de havde en klar forventning om, hvem fra klassen der ville klare sig bedst i de forskellige test, og hvordan de selv skulle klare sig, når de kendte andre børns resultater. Hvor størstedelen af drengene går meget op i deres placering i forhold til hinanden, har flere piger ligeledes fokus på test, hvor de har samme resultater. Specielt drenge diskuterer, hvilke teknikker det kræves at klare sig godt i de forskellige test. Børnene sammenligner deres tal vedrørende højde og vægt med hinanden på testdagene. På tværs af køn sammenligner børnene deres højde med hinanden. De er specielt interesserede i at finde ud af, hvem der henholdsvis er den højeste og laveste i klassen - og der er virkelig store højdeforskelle specielt mellem drengene.

I mindre omfang sammenligner børnene deres vægt, her skiller flere af pigerne fra 6. klasserne sig dog ud. Der er en klar forskel mellem pigernes opførsel fra 5. til 6. klasse. De piger, der er mest følsomme omkring målingerne af kroppen, går i 6. klasse. For det første er flere piger nervøse for at skulle vejes og have målt deres talje, de tror, de skal hive op i blusen og måles og vejes foran deres

klassekammerater. Det er dog ikke tilfældet, vejning og måling foregår ikke i hallen, men i tilstødende rum, hvor børnene går alene ind. Nogle få af pigerne, måske dem der reelt vejer for meget, folder deres resultatark, så andre ikke kan læse deres tal, og fortæller kun deres vægt til enkelte andre. Der er også nogle af børnene, der laver aftaler med hinanden; de aftaler at fortælle deres resultater til hinanden under forudsætning af, at den anden person ikke fortæller resultaterne videre til andre.

Igennem testdagene viste der sig nogle af de tendenser omkring børn og bevægelse, der går igennem hele materialet: nemlig at børnenes køn og alder har stor betydning for børnenes forhold til deres krop og bevægelse. Disse elementer er ligeledes væsentlige i børnenes andre bevægelser. Ud fra Petersens typologier er her tale om kropslige aktiviteter, der for flere af børnene kommer til at omhandle bemestring af bestemte typer af bevægelser. Kropslige aktiviteter er ligeledes omdrejningspunktet, når børnene har idrætstimer.

5.2 Bevægelse på skoleskemaet

Det er væsentligt at understrege, at bevægelserne i idrætstimerne er organiseret af lærerne og en del af børnenes skoleskemaer, modsat bevægelser organiseret af børnene i deres frikvarterer. Eksempler herfra inddrages som en særlig typologi, da det kan åbne for en væsentlig forståelse omkring børn og bevægelse. Udgangspunktet i idrætstimerne er, at alle børn skal deltage, og derfor er nogle forhold specielt omkring køn og færdigheder i forhold til deltagelse, der sættes på spidsen i disse timer. Derudover er det interessant at se nærmere på forskelle mellem lærerorganiserede og børnenes selvorganiserede bevægelser. Der er for eksempel nogle mekanismer omkring adgang til deltagelse, der betyder meget i børnenes selvorganiserede bevægelser, som til dels sættes ud af spil i de lærerorganiserede bevægelser, hvor alle skal deltage. Undtagelser kan dog være, når to af de sportsligt dygtigste drenge får lov at vælge hold til inden en hockeykamp i en idrætstime.

I det kommende empiriske indslag spiller børnene blæksprutte og høvdingebold:

Læreren står med en skumgummibold under armen, og alle sidder ned langs ribbene, hun siger, at klassen skal spille blæksprutte og høvdingebold i dag. Flere af drengenes øjne følger bolden, imens hun forklarer reglerne for blæksprutte. Det er lidt ligesom dødbold, men når man er død bliver man til en blæksprutte, der kan fange andre, så de også dør. I starten sker der ikke så meget i spillet, der er næsten for mange og man kan bare løbe ned i modsatte ende end bolden, så er man næsten sikker på ikke at blive skudt. Efter lidt tid kaster læreren endnu en bold ind på banen, det sætter lidt mere gang i spillet. Nu er der to bolde at forholde sig til, det kræver lidt mere at undgå at blive skudt. De fleste af drengene virker til at gå ret meget op i det, og råber nej, når de bliver skudt, og de prøver på at skyde dem, der er de gode. Britt og Jane er de af pigerne, der går mest op i det. Efter noget tid kalder læreren børnene sammen igen, nu skal der spilles høvdingebold. Det ene hold kommer ret hurtigt ret meget bagud og taber. Nogle af drengene på holdet

begynder at snakke om, at det er uretfærdige hold, de siger, at de bedste drenge og piger er på det andet hold. Flere af pigerne giver bolden videre til en af drengene, hvis de får fat i den i stedet for at skyde selv. Læreren siger, at de skal lade være med det. Læreren siger, at de næste 5 gange er det piger, der skal skyde på hvert hold. Nu er det så drengene, der giver bolden til pigerne, når de får fat i den. Drengene råber så, hvordan og hvem, pigerne skal skyde efter. Så snart piger har skudt fem gange, så skyder drengene selv igen og pigerne giver igen bolden videre til dem (Østervangsskolen 5. klasse).

Imens klassen spiller blæksprutte opleves gymnastiksalen på forskellige måder. I starten, hvor der spilles med en bold og der ikke er særlig mange "døde" i aktiviteten, er det nemt at undgå bolden og de "døde" – på den måde opleves gymnastiksalen som stor. Der er ligefrem plads til, at nogle børn kan stå og snakke uden at deltage rigtigt i aktiviteten. Det ændrer sig markant da bold nummer to introduceres. Nu opleves gymnastiksalen som mindre eller mere fyldt med børn der bevæger sig, der er ikke nær så meget plads at være på som en følge af de to bolde samtidig med at der bliver flere og flere "døde", man skal undgå. Rummet ændrer sig dermed i og med spillet udvikler sig og bold nummer to introduceres. Piger og drenge har idræt sammen, og der viser sig forskelle på, hvor aktivt de deltager i aktiviteterne. Specielt når klassen spiller høvdingebold er piger tilbagetrukne i forhold til drengene, og hvis en pige får fat i bolden, afleverer de fleste af dem bolden til en dreng på deres hold. Der er dog undtagelser, for eksempel Britt og Jane, som begge spiller håndbold i fritiden, går meget op i spillet og afleverer ikke bolden videre, når de får fat i den. Flere drenge er hele timen mere højlydte end pigerne, drenge råber gode råd til deres medspillere om, hvem de skal skyde efter på modstanderholdet, de jubler højlydt eller det modsatte når der sker noget i kampen. Forskellene mellem drenge og piger er størst, mens vi spiller 'høvdingebold', som er et holdspil. 'Blæksprutte' derimod er et individuelt spil, hvor det er alle mod alle, så her har piger ikke nogen drenge på holdet, de kan aflevere bolden videre til. Derimod er piger nødt til selv at få fat i bolden og skyde andre, hvis de ikke selv vil 'dø' i spillet. Efter timen spørger jeg Kirsten, hvorfor hun afleverer bolden til drenge i høvdingebold?

Kirsten: Jamen det ved jeg ikke... gider nok ikke have, de siger, man er dårlig. Jeg er ikke så god til at ramme. Sådan en som Tom kan godt blive sur og skælde ud, hvis man nu laver en griber eller dør hurtigt (5. klasse Østervangsskolen).

Drengene agerer på stort set samme måder under de to forskellige spil i idrætstimen, de er højlydte og går meget op i spillet. Hos en stor del af pigerne er der derimod store forskelle på deres ageren, de deltager aktivt og på lige fod med drengene under blæksprutte, mens de indtager en mere passiv rolle under høvdingebold, hvor de lader drengene tage styringen. Læreren italesætter pigernes mere passive rolle i høvdingebold og forsøger med en regel, der igennem forskelsbehandling, søger at inddrage pigerne mere i spillet.

I en idrætstime på Vestervangsskolen er børnene sammen på tværs af de tre 5. klasser. Her fortæller lærerne, at der bliver 3 valgmuligheder: softball, pigefodbold og drengefodbold. Her

italesættes børnenes køn på en sådan måde, at fodbold ligefrem bliver til to forskellige aktiviteter fordelt på køn. I nedenstående feltnote er fokus på de to typer af fodbold:

Det er kun Alfred, Emil og Victor fra klassen, der vil spille softball. Resten af drengene vil spille fodbold, og det vil alle pigerne også. Et par af drengene Lucas og Noah vil gerne med til pigefodbold, men det må de ikke for læreren, så den kvindelige lærer sender dem over til drengefodbold, som den mandlige lærer står for. Der er to sæt mål, drengene indtager hurtigt den bane, hvor der er net i målene, så pigerne må bruge banen uden net. Drengene får hurtigt delt sig på to hold og går i gang med at spille kamp. Fodboldpigerne skal derimod varme op ved at løbe rundt om banen flere gange. Anita løber og dribler med en fodbold hele vejen. Efter opvarmningen går pigerne i gang med nogle drible- og samspilsøvelser, et par af pigerne brokker sig lidt, de vil hellere spille kamp ligesom drengene. De siger, det er nogle dårlige øvelser. Efter lidt tid går de i gang med at spille rigtigt, det er 14 mod 14, der er ingen der har overtrækstrøjer på, så det er ret svært at vide, hvem man er på hold med, og banen virker alt for lille til alle pigerne. Anita styrer det ene hold, hun er i forsvaret, men løber med op i angreb, og hun råber efter alle de andre på holdet. Da der bliver scoret mod holdet overtager Anita også målet (5. klasse Vestervangsskolen).

Selvom nogle af drengene gerne vil spille fodbold sammen med pigerne og omvendt, fastholder lærerne kønsopdelingen af de to fodboldkampe i idrætstimen. I omklædningsrummet fortæller Anita og et par af de andre piger, at de synes faktisk det er lidt irriterende at spille sammen med de andre piger, der ikke går op i spillet. De fleste af pigerne virker dog godt tilfredse med opdelingen. Julia fortæller, at hun aldrig får bolden, når de spiller med drengene, så det synes hun ikke er sjovt. Senere snakker jeg med et par af drengene. En af dem siger: *"Bare de[pigerne] ikke står i vejen eller skriger, når der kommer en bold."* En anden siger: *"Jeg synes nu, det kan være meget sjovt med pigerne. Men det kommer jo an på, hvad det er vi skal lave. Det er jo sjovt at skyde dem i hovedingebold."*

Både på Østervangsskolen, hvor piger og drenge har idræt sammen og på Vestervangsskolen, hvor de deles op i drenge og pigegrupper for at spille fodbold, spiller køn en rolle. Opsamlende viser eksemplerne for det første, at når piger og drenge deltager i samme spil eller aktivitet som individuelle deltagere, deltager både piger og drenge aktivt. For det andet falder en stor del af pigernes deltagelse i aktiviteten, når der er tale om en holdaktivitet, hvor piger og drenge er på samme hold. For det tredje fremhæver nogle piger, at deres muligheder for og lyst til at deltage er større, når de kun er sammen med andre piger – imens nogle piger ikke føler sig fysisk udfordret, hvis de kun er sammen med andre piger. For det fjerde vil nogle drenge gerne være sammen med pigerne og andre vil helst undgå det, det er også afhængig af aktiviteten.

Eksemplerne fra idræt viser, at skolen som kontekst¹⁷ spiller en væsentlig rolle i forhold til at etablere køn som en afgørende kategori for børnene.

5.3 Drengedomineret bevægelse

En stor del af drengene fra de to klasser bruger meget tid i skolen (og udenfor skolen) på at spille fodbold. Fodbold som en helt central kropslig bevægelsesaktivitet fylder meget på flere fronter. For det første i form af antallet af deltagere, og dernæst optager fodbold megen plads på skolernes udeområder. Ligesom flere drenge klæder sig på efter at kunne spille fodbold, og der stort set altid ligger fodbolde på gulvet i klasselokalerne. Fodbold er dermed en aktivitet, som alle børn på en eller anden måde må forholde og indrette sig efter. Fodbold fylder meget i *landskabet*, uanset om børnene deltager eller ej. Derfor har fodbold som en central bevægelsesaktivitet betydning for børnenes *wayfaring*. Af den årsag har jeg valgt fodbold som den første type af bevægelser initieret af børnene. Derudover er fodbold en af de få typer af bevægelsesaktiviteter, der er gennemgående på alle tre klassetrin – dog med et fald i antal af drenge der spiller fodbold og hyppigheden i aktiviteten i 7. klasse.



Billede 14: Der ligger næsten altid mindst en bold på gulvet i klasserne.

Specielt i 5. klasse er fodbold en aktivitet, der kan samle rigtig mange af drengene i stort set alle frikvarterer – og til tider deltager nogle af pigerne. Både piger og drenge på Vestervangsskolen fortæller, at de ofte spiller fodbold på asfalten lige udenfor deres klasselokale. Oftest går der dog ikke ret lang tid før pigerne stopper med at spille fodbold og i stedet stiller sig udenfor banen og snakker. Fodboldaktiviteterne i frikvartererne er styret af drenge og det er primært drenge, der deltager i den form for aktiviteter. Pigerne kan godt deltage i drengenes fodboldspil, men pigerne deltager ikke på samme niveau som drengene, og de har ikke samme engagement i deltagelsen. Flere piger fortæller, at de synes fodbold er kedeligt. De relativt få piger i feltarbejdet, der spiller fodbold i en klub i deres fritid, spiller heller ikke fodbold i frikvartererne. I 6. og 7. klasse fortsætter dette mønster. For nogle drenge kan fodbold være vejen ind i et fællesskab, det er tilfældet for Tommy:

Som sædvanlig spiller en gruppe drenge fodbold i frikvarteret. I dag har de et mål, så deler sig i tre hold, de spiller en form for turnering. Tommy står på mål, han er ret god til

¹⁷ I fritiden er de fleste af børnenes sportsaktiviteter også kønsopdelt, der er for eksempel fodbold og håndbold for piger og det samme for drenge. Hvorimod badminton træning foregår sammen for piger og drenge.

det. Tommy kaster sig efter bolden, råber også til de andre, at de skal tage sig sammen. De råber tilbage, de griner. Det er en helt anden Tommy end inde i timerne, det er også en helt anden måde, de andre drenge er sammen med ham på. Her er der ingen der kritiserer ham, og de andre vil gerne være på hold med ham (6. klasse Vestervangsskolen).

Tommy har det svært socialt og fagligt i klassen. Han fortæller mig, at han snakker mest med andre børn, han møder igennem spil på computeren. Men i det faste fællesskab omkring fodbold på skolens grønne områder i frikvartererne har Tommy en plads. Selvom Tommy ikke går til fodbold med mange af de andre drenge i fritiden, har han de færdigheder, det kræver at deltage i spillet. Derudover står Tommy ofte på mål, som mange af de andre drenge helst vil undgå – de vil hellere op at score mål, som Ebbe fortæller. Omvendt kan drenge med en stærk social position ligeledes deltage i fodbold på trods af relativt ringe færdigheder. Det dog svært eller umuligt at få en plads blandt fodbolddrene i skolen, hvis man som Emil hverken har de relevante færdigheder til at udmærke sig i spillet eller de sociale relationer, der kan sikre adgangen til banen og aktiviteten, denne pointe uddybes i kapitel 6.

I de fleste frikvarterer er der gang i en samlet fodboldaktivitet, men nogle dage er der gang i flere fodboldaktiviteter:

Lidt fra derfra står en anden gruppe af drenge med blandt andet Marcus og Emil – nogle af dem, der ikke må være med til 'beach-fodbold' - og spiller med en fodbold, de modtager bolden, tæmmer den og spiller den videre til en anden i gruppen. De kommenterer på hinandens boldkontrol og griner, når en anden mister bolden, og det sker mange gange (6. klasse Vestervangsskolen).

I dette tilfælde finder de drenge, der er ekskluderet fra en fodboldkamp på sandbanen sammen om deres egen fodboldaktivitet på trods af at de flytbare mål bruges på sandbanen. Her er tale om drenge, der ikke er på førsteholdet i fodbold i fritiden og som ikke har de mest imponerende færdigheder med en fodbold. Fremfor at spille på mål, spiller de til hinanden. På trods af at drengene har det sjovt og de har mulighed for at låne bolde på skolen, er det ikke en aktivitet, der gentages og vinder indpas i skolegården. Der er plads til aktiviteten netop den dag, hvor de andre drenge er optaget af at spille fodbold på sandbanen og de ikke bruger asfalområdet.

På fodboldbanerne kan drenge tale sammen – eller råbe til hinanden, de kritiserer og roser hinandens spil, griner ad hinanden og bliver til tider uvenner. Her irttesættes de ikke af lærerne, som kun involverer sig, hvis de bliver hidkaldt af børnene som mæglere, og det sker yderst sjældent. Derudover er fodbold som bevægelsesaktivitet ikke afhængig af godt vejr. Faktisk er der gang i fodbold uanset om solen skinner, det regner eller sner. Begge pointer illustreres af nedenstående feltnote:

Der er sne og is på banen, spillerne glider rundt, og det er virkelig koldt. Ebbe bliver taklet af Sebastian. Ebbe falder og slår sig i skridtet. Han ligger længe og tager sig til skridtet, imens han ruller rundt og ømmer sig højlydt. De andre drenge spiller videre og

griner ad ham. Sebastian råber: "Kom nu din svagpisser." Ebbe kommer på benene og løber efter Sebastian, de griner begge to (6. klasse Vestervangsskolen).

På Vestervangsskolen er det kutyme at 5-8 drenge spiller fodbold inden timerne starter om morgenen. Samtidig med at de spiller, hilser de på deres klassekammerater, når de møder i skole. Noah fortæller, at de møder tidligt for at nå spille inden skoledagen starter, men de kan først komme i gang når Thor fra en af de andre klasser kommer, for det er altid ham, der har bolden med.

Fodbold fylder ligeledes meget udenfor skoletiden. Lucas og Noah er blandt de drenge fra Vestervangsskolen, der går rigtigt meget op i fodbold. Drengene og deres hold er meget seriøse omkring deres træning¹⁸, selvom der i vinterhalvåret kun er kampe i indendørs fodbold, træner de også udendørs om vinteren. Ligeledes er der et par drenge fra Østervangsskolen, der spiller fodbold i en klub i en større by og ikke i den lokale klub. Fodbold fylder meget i disse drenges liv på flere måder, deres påklædning er bestemt efter, at de skal kunne spille fodbold, det er de fortsatte kampe i frikvartererne, samværet på banen og deres egen indsats, der har betydning for kvaliteten af skoledagen for dem. Lucas er måske en af de drenge, hos hvem fodbold fylder aller mest. Han fortæller, at han spiller fodbold hele tiden, så snart han kan komme afsted med det. Derudover er Lucas' værelse plastret til med fodboldplakater, flag og halstørklæder, og der ligger bolde på gulvet og til pynt.

I 7. klasse ændrer fodboldspillet karakter på flere områder. For det første er der ikke på samme måde som i 5. og 6. klasse en fast gruppe af drenge, der spiller fodbold i hvert eneste frikvarter. Aktiviteten forekommer mere sporadisk på linje med andre bevægelsesaktiviteter. Med skiftet til 7. klasse og til udskolingens ændres de fysiske rammer for børnenes frikvarterer sig og dermed ændres lokationerne for fodboldspillet sig ligeledes. På Østervangsskolen spilles fodbold nu i en pannabane eller indenfor i hallen fremfor på skolens boldbaner, hvor de som børn i udskolingens ikke må komme i frikvartererne.

Den aktivitet, der fylder mest i hallen, er uden tvivl fodbold. Der er flest med til fodbold og de fylder det meste af hallen. I udkanten af hallen er der ofte nogen, der spiller basket eller står og kaster til hinanden med en bold. Lige indenfor døren til hallen er der helt fyldt af børn, nogle af dem sidder på bænke. Der er børn, der sidder og ligger ovenpå hinanden på gulvet. Børn der løber efter hinanden, pjatter, griner eller står og snakker. Det er primært piger, der opholder sig på det lille område lige indenfor døren, men også enkelte drenge, som fortæller, at de hellere vil bruge frikvarteret på at snakke end at spille fodbold og *"tonse rundt på banen og svede som tosserne der"*. Enkelte af pigerne er ind imellem med til basket, kaster med en bold eller løber rundt sammen med nogle drenge efter hinanden rundt om fodboldspillet. På begge skoler opholder flere piger sig ligeledes i nærheden af fodboldaktiviteten for både at se og blive set af de fodboldspillende drenge.

¹⁸ Som en del af feltarbejdet i børnenes fritid er jeg tilskuer til en udendørs fodboldkamp og deltager i indendørs fodboldtræning to gange.



Billede 15: Drengene spiller fodbold – ved siden af sidder piger og kigger på og snakker. Billedet er fra en af de øvrige SPACE skoler.

Afsnittet viser, at fodbold ikke bare er fodbold – som bevægelsesaktivitet kan fodbold tage mange former blandt andet afhængig af deltagerne. Generelt er fodbold dog den bevægelsesaktivitet, der har mest sportslig præg blandt børnenes aktiviteter, og her er tale om en kropslig aktivitet. Igennem feltarbejdet er det kun basketball, der viser sig som en lignende sportslig bevægelsesaktivitet, og basketball spilles i langt mindre omfang sammenlignet med fodbold. For at deltage i fodbold er det en fordel at have gode fodboldmæssige færdigheder. Ligesom sociale relationer kan skabe adgang for deltagelse. Ingen andre af børnenes bevægelser er karakteriseret af samme intensitet i bevægelsesaktiviteten, antal af deltagere, dominans af drenge, optagelse af plads i skolegården, alt sammen på en og samme gang. Fra fodbold som en bevægelsesaktivitet, der fylder meget og er domineret af drenge, er den næste bevægelsesaktivitet dans, som er domineret af piger, som danser i klassen imellem stolene og på gangene.

5.4 Pigedomineret bevægelse

Mindre grupper af piger fra begge klasser dyrker gymnastik, zumba og forskellige slags dans i fritiden. Flere af pigerne tager dansen og øvelserne med sig i skole, og flere af dem øver sig på bestemte serier fra deres fritidsaktiviteter, de danser bestemte danse fra musikvideoer, som de afspiller på deres mobiltelefoner i frikvarterer – eller de danser hen ad gangen, når de bevæger sig rundt på skolen. Det gælder også piger, der ikke dyrker dans eller gymnastik i fritiden. I enkelte tilfælde danser nogle af drengene ligeledes.

Syv piger står oppe ved tavlen, Freja viser de forskellige bevægelser, der udgør dansen til en bestemt Lady Gaga sang. Freja spørger om de andre er klar, de nikker, hun tænder musikken på sin mobil, og de går i gang. Der går ikke lang tid før alle pigerne er ved at falde om af grin, det er kun Freja der kan huske dansen, de andre laver hele tiden fejl. Hele frikvarteret går med at danse dansen og grine (5. klasse Vestervangsskolen).

Dagen efter viser det sig, at Freja og Lina har øvet dansen efter skole og optræder med dansen til en talentkonkurrence i musiktimen. Pigerne har parykker på, og de ender med at vinde talentkonkurrencen. Fra mit perspektiv udfører Freja og Lina ikke den bedste performance eller dans, det gør Mia. Mia laver et virkeligt kompliceret dansenummer, det er tydeligt, hun har øvet meget, og

hun har lavet en vanskelig koreografi og udfordrer sin krop. Mia får dog ingen positive tilkendegivelser fra dommerne, som er drenge fra klassen, der ikke selv stiller op i talentkonkurrencen, eller fra læreren, der slet ikke kommenterer på de enkelte indslag.

På Østervangsskolen går Olivia meget op i dans:

Olivia danser rundt i et lille mellemrum mellem to borde i klassen. Hun er optaget af en bestemt bevægelse, hvor hun skal dreje hurtigt rundt, stå på et ben og have armene over hovedet. Kirsten taler til Olivia, hun gentager det samme flere gange, men Olivia svarer ikke, hun er optaget af at øve sine dansetrin (6. klasse Østervangsskolen).

Aya og Olivia sætter deres hår, de står midt på gulvet i gangen udenfor hallen, hvorfra man kan høre lyde fra boldspil. Aya tæller en, to, tre, fire. Pigerne begynder at bevæge sig, det ene ben sparkes frem og armene føres op over hovedet. Nej nej vent, siger Olivia og løber over til sin telefon og stopper musikken, det er jo forkert. Hun står med telefonen, ser koncentreret ud. Hun siger: "Her er den." Olivia sætter musikken i gang igen og skynder sig tilbage til Aya, og de danser igen. De starter dansen forfra mange gange, hver gang dansen startes forfra sker det samme med musikken (7. klasse Østervangsskolen).

Dans som bevægelsesaktivitet er relevant på alle tre klassetrin og hele vejen igennem feltarbejdet er aktiviteten tæt knyttet til brugen af musik som afspilles på pigernes mobiltelefoner. Dans kan karakteriseres som en kombination mellem kropslig og konstruktions aktivitet jævnfør Petersens typologi. Der er stor forskel mellem, når en gruppe af piger danser efter en musikvideo og har det sjovt imens, eller når Olivia igen og igen øver de samme dansetrin, som hun har lært i et dansestudie i fritiden. Dans er tæt knyttet til musik og børnene bruger deres mobiltelefoner flittigt i den henseende.

De ovenstående former for dans som bevægelsesaktivitet er domineret af piger, drenge kan dog også deltage i danseaktiviteter. Det ses der nærmere på i det følgende. På Vestervangsskolen kan den gamle sangleg 'livets lange landevej' samle drenge og piger. Det er dog piger, der tager initiativ til legen og rekrutterer deltagere.

Rosa går rundt til flere grupper af børn, der står på asfalområdet og spørger om de vil være med til 'livets lange landevej'? Der er flere, der siger ja, og da der er samlet en gruppe piger, kommer der hurtigt en gruppe drenge løbende og vil være med. Det er ikke alle pigerne, der gider lege med. Mia siger, at hun ikke gider, når de leger den der leg, så hun sidder og kigger på. Det er en sangleg, hvor alle står i en rundkreds, der står en pige i midten, og så synger de andre: "Åh Julia vil du ride på livets lange landevej med Lucas ved din side? Sig ja eller nej?" Så står Julia lidt og tænker sig om, Julia tager Lucas i hænderne og de danser rundt imens Julia synger: "Ja jeg vil gerne ride med Lucas ved min side på livets lange landevej." Så er det Lucas' tur til at være i midten og legen starter forfra. De

fleste siger ja til hinanden, men en af pigerne siger nej og synger: "Nej, jeg vil ikke ride med Alfred ved min side på livets lange landevej" (5. klasse Vestervangsskolen).

I løbet af feltarbejdet i 5. klasse er børnene flere gange i gang med livets lange landevej, efterhånden bliver det dog sværere at rekruttere deltagere til legen og initiativtagerne må droppe at sætte gang i legen. Rosa fortæller, at livets lange landevej ikke er så sjovt, hvis der kun er piger med. Det er nemmere, at få pigerne med på ideen end drengene – eller i hvert fald de drenge, som pigerne helst vil lege med. Livets lange landevej er en socialt barsk bevægelsesaktivitet, hvor de sociale relationer bliver tydelige, i det ovenstående eksempel bliver Alfred afvist og Mia afstår helt fra at deltage, hvilket sandsynligvis sker fordi hun forudser, at hun vil blive afvist i legen.

Limbo bliver i en kort periode en tilbagevendende indendørs bevægelsesaktivitet i 7. klasse. Det starter en dag, hvor Anita leger med en pegepind:

Anita står og svinger med en pegepind, en anden pige spørger, om de ikke skal lege limbo. Anita siger: "Fed ide." En dreng finder limbomusik på sin mobil, Anita og jeg holder pinden, imens pigen og drengen danser under den. Pigen er ret god og kommer langt ned, drengen dør hurtigt, pigerne griner af ham. De skifter pladser, Anita er ikke ret god til det, de griner. En lærer kommer ind i klassen, siger meget højt "Vil I godt hænge den [pegepinden] på plads". De protesterer, og Anita siger: "Vi laver jo bare limbo." Læreren formildes og siger: "Nå, jeg troede i slog hinanden med den." Så stiller hun sig op ad væggen og kigger på, og kommenterer på hvor gode de er (7. klasse Vestervangsskolen).

Selvom læreren er lige ved at stoppe børnene, lykkes det dem at fortsætte limbodansen, og de næste dage er der gang i limbo i klasselokalet. Dans er en af de bevægelser, der ofte foregår indenfor og som ikke kræver specielt meget plads – jævnfør eksemplerne hvor Olivia danser. Lærerne accepterer for det meste denne indendørs bevægelsesaktivitet – modsat mange andre typer af bevægelser, alt der foregår i løb eller med en bold, stoppes konsekvent af lærerne. Dans kan både have kropslige, fantasi- og konstruktionsmæssige elementer som en del af bevægelsesaktiviteten. Fantasien spiller for eksempel en rolle, når pigerne lader som om de er bestemte popstjerner – som når drengene kalder sig for Mini-Messi (se kapitel 3). De konstruktionsmæssige elementer er tydelige, når Mia arbejder med at udtrykke noget bestemt med sin dans eller Olivia øver bestemte trin for at få hele dansen til at fremstå på en særlig måde. De kropslige elementer fylder mere eller mindre i de forskellige danse. I de fleste tilfælde har dansene træk fra flere end et element.

Bortset fra ganske få tilfælde, er det kun pigerne, der danser i skoletiden. De fleste piger deltager i fællesdans, hvor alle pigerne danser en bestemt dans eller serie for eksempel fra en musikvideo, mens det er få piger, der ofte øver danse eller bevægelser fra deres fritidsaktiviteter. Ligesom nogle drenge er meget seriøse omkring deres fodbold, er der enkelte piger, der går meget op i deres gymnastik eller dansehold. De går på flere hold og enkelte trænere også yngre børn i gymnastik. Alt efter hvem, der danser, er det således forskelligt, hvilke færdigheder det kræver at deltage. Det kræver ikke specifikke færdigheder at deltage i livets lange landevej og limbo, det samme gælder den kommende type af bevægelser, hvor alle kan være med.

5.5 Bevægelser, hvor alle kan være med

Selvom fodbold fylder meget er der ligeledes en mængde andre bevægelser i gang i frikvartererne. Her er både tale om aktiviteter igangsat og domineret af piger og drenge, mens enkelte aktiviteter går på tværs af køn. Der er blandt andet tale om sanglege, gamle lege, spark til dåse, tyr, hop i bue og hop over bold. Overskriftens markering af, at alle kan være med henviser til både kropslige og sociale forhold. Her kræves ikke specialiserede færdigheder for at kunne deltage. På det sociale plan er der ligeledes tale om aktiviteter, der stort set er åbne for deltagelse af alle børn.

Af de mange forskellige bevægelser har jeg valgt tre ud. Første aktivitet er 'hop over bold', hvor både piger og drenge deltager, den næste er 'tyr', hvor deltagerne næsten udelukkende er drenge og til sidst 'to mand frem for en enke', som primært har piger som deltagere. Igennem disse tre aktiviteter beskrives karakteristika for bevægelser, hvor alle kan være med – dog med køn som en mulig barriere.

En bestemt mur på Vestervangsskolen er god at spille bold op ad, og det er altid her, der er gang i hop over bold.



Billede 16: Hop over bold. Billedet er fra en af feltarbejdsskolerne.

Niels henter bolden, da vi kommer ud, står der allerede en gruppe og venter på at komme i gang med hop over bold, som de kalder det. Det er Sandra, Anita, Freja, Maja, Alfred og Victor. De danner en kø rettet mod muren. Niels har bolden, så han stiller sig først i køen, jeg stiller mig bagerst. Niels vender sig om, kigger på os, smiler og siger: "Er I klar?" Uden at vente på svar kaster han bolden hårdt mod muren, da den kommer retur mod ham, springer han op med spredte ben, så bolden passerer under hans ben. Alle i køen gør det samme, jeg bøjer mig, griber bolden, løber op foran og kaster bolden mod muren. Inden bolden når ned til Victor, som nu står bagerst falder Anita nærmest over bolden, da hun vil hoppe over den. Anita falder lige på numsen, alle griner og Anita er den, der griner mest (6. klasse Vestervangsskolen).

Anita er død og forlader køen, mens vi andre fortsætter. De resterende deltagere fortsætter indtil, der står en vinder tilbage. Hop over bold er en aktivitet, Niels har fundet på og sat i gang. Der kræves ikke særlige færdigheder for at kunne deltage, dog kan det være en fordel at kunne kaste bolden hårdt mod muren eller i en bestemt vinkel for at udfordre de andre og prøve at få dem til at

"dø". Alle må være med her, adgangen til legen sker ved at man venter på det sted, hvor hop over bold hører til og er med fra start. Alternativt spørger børnene, om de må være med. Det må de altid, hvis de kommer midt i en omgang, må de dog vente til næste omgang inden de kan deltage. Der er skiftende deltagerere til aktiviteten, men bestemte børn deltager i stort set hvert frikvarter. Det er børn, der gerne vil være fysisk aktive og dyrker meget idræt i deres fritid, som blandt andet Niels og Anita, men som ikke er del af fodboldaktiviteten. I enkelte tilfælde er der så mange deltagere, at nogle synes, der er for meget ventetid og går ud af køen igen, og andre gange deles køen og aktiviteten i to – men det kræver også to bolde. Selvom der er tale om en bevægelsesaktivitet, står børnene også meget i forbindelse med hop over bold. De står i kø og venter på at hoppe eller gribe bolden. Når de er "døde" står de op ad den anden mur og venter på næste omgang. Når børnene står, står de ikke nødvendigvis stille, en dag begynder de "døde" at løbe på tværs af aktiviteten, de løber og hopper over bolden i den modsatte retning end den, hvor køen er. Ligesom der kan være en del bevægelse som skub og hop indblandet i det at stå i kø. Et særligt kendetegn for hop over bold er, at piger og drenge deltager på lige fod i aktiviteten. Sammen med aktiviteter som spark til dåse og rundbold er hop over bold blandt få aktiviteter med både piger og drenge som reelle deltagere.

Aktiviteten tyr spilles på basketballbanen, de deltagende drenge står i kø ved den ene basketballkurv, den forreste har basketballen i hænderne. Den forreste råber tyr imens, han tyrer – altså kaster bolden så hårdt som muligt – mod pladen bag basketballkurven. Hvis han ikke rammer pladen, er han "død" eller ude af aktiviteten indtil næste runde. Rammer han, skal den næste i køen gribe bolden, selv tyre bolden op på pladen og sådan fortsætter det. Griber man ikke bolden, "dør" man og den næste i køen skal tyre bolden mod pladen. På mange måder minder tyr og hop over bold om hinanden, bolden skal kastes mod en flade, så den kommer tilbage mod børnene, der står i kø. Men der er også markante forskelle. Der er mere fart i tyr, både i forhold til boldens fart og kraft samt hvor hurtigt en runde i aktiviteten er. Tyr kræver færdigheder, som at kunne tyre bolden, ramme pladen og gribe bolden igen. Tyr spilles på begge skoler, på Vestervangsskolen i 6. klasse og på Østervangsskolen i 7. klasse – igen er aktiviteten afhængig af adgang til en bane, her en basketballbane. Ifølge drengene må piger gerne deltage, de gør det bare ikke, de spørger ikke om de må være med – men når jeg spørger, er der ingen problemer i min deltagelse. Her er altså i udgangspunktet tale om en aktivitet, hvor alle kan være med, men for tyr som bevægelsesaktivitet er det karakteristisk, at der er tale om deltagelse af primært drenge, måske fordi det gælder om at kaste bolden så hårdt som muligt. Derfor indgår tyr reelt set kun som en mulig aktivitet i drengenes *landskaber*, og pigernes *wayfaring* leder dem udenom tyr og til andre aktiviteter. På den måde minder aktiviteten til dels om fodbold. På Vestervangsskolen adskiller deltagerne sig fra de drenge, der altid spiller fodbold. Mens der for deltagerne på Østervangsskolen er del overlap mellem de drenge, der altid spillede fodbold i 6. klasse og dem der deltager i tyr i 7. klasse. Forklaringen herpå er sandsynligvis sammenhængende med de materielle forhold og adgang til basketballbaner, der adskiller sig for drengene på de to skoler og klassetrin.

Piger eller grupper af piger sætter også gang i bevægelser i frikvarterne, det gælder for eksempel en gruppe af piger, der ofte er optaget af to mand frem for en enke i frikvarterne:

Næsten alle pigerne fra klassen er med. Det er Britt, Jane og Karen, der får samlet pigerne inde i klasselokalet, og går sammen ud. De snakker om hvad de skal lave. En vil gerne ud på gyngen, men de fleste bliver enige om at lege 'to mand frem for en enke'. De forklarer legen til mig. Man står på to rækker (mændene) og foran står 'enken' som råber "to mand frem for en enke løb" – og så skal de to forreste løbe. For enken gælder det om, at hun fanger en af mændene, inden de får fat i hinanden igen. Hvis hun fanger en, er den person den nye enke, og ellers er den samme person enke igen og sådan fortsætter det. Vi er udenfor, solen skinner, vi griner, det er ikke en konkurrencepræget leg, pigerne siger ikke, at man taber, hvis man bliver 'enke'. Alligevel laver nogle af parrene aftaler mens de står og venter på at løbe, de lægger taktik for, hvordan de vil undgå at blive fanget af enken. Nogen løber meget langt før de løber mod hinanden og andre får fat i hinanden næste med det samme. Det er meningen at man skal få fat i hinandens hænder, men nogle gange bliver det mere til omklamring. Karen vil gerne være enke, hun er lidt højroset, er måske ikke den bedste løber, men hun går meget op i aktiviteten. Der er ikke ret meget plads, og af en eller anden grund kommer vi til at rykke længere og længere frem. Britt og Karen forsøger at få os til at trække os tilbage, så der er et lidt længere stykke at løbe på. Vi griner meget. Marian er ret pjattet. Nogen løber helt ned i buskadset. En af drengene kommer på et tidspunkt og spørger om han må være med, det må han gerne, men nu ringer det ind (5. klasse Østervangsskolen).

I flere uger frem er en fast gruppe af piger engageret i to mand frem for en enke i stort set alle frikvarterer, nogle piger deltager en gang i mellem og det samme gælder et par af drengene. Som hop over bold og tyr kræver deltagelse blot, at man spørger. Her skal man ikke vente på en ny runde, men kan blot stille sig bag i køen, så er man med. Aktiviteten kræver ingen specialiserede færdigheder, og det afspejles i at piger, jeg vil betegne som klodsede, kan deltage på lige fod med de andre. Samtidig er det primært drenge, der ikke har de færdigheder, det kræver at deltage i fodbold, der en gang imellem er med til to mand frem for en enke. Aktiviteten har ikke en vind eller tab kode og heller ikke en fast afslutning. I forlængelse heraf er det interessant, at to mand frem for en enke altid foregår det samme sted upåagtet, at aktiviteten ikke foregår på en bane eller kræver bestemte faciliteter, der kun findes på lige netop dette sted. For pigerne bliver stedet dog transformeret til en form for bane til aktiviteten, stedet bliver en del formen omkring aktiviteten, som tilpasses stedet med en smal stribe græs, en skråning og buskadset. De andre børn i klassen ved også, at de kan finde en gruppe piger fra klassen på lige netop dette sted i den periode, og at der foregår en aktivitet her, hvor det er muligt at deltage, hvis de har lyst. Samlet set er aktiviteten udtryk for mange af de idealer, der blandt pigerne fremhæves som væsentlige for deres *wayfaring*. Idealerne handler netop om, at alle kan deltage på samme niveau, det er sjovt for alle, og handler ikke om at træne eller bruge specifikke færdigheder, derimod er der fokus på inkluderende elementer, og deltagerne kan snakke og grine uden det forstyrrer aktiviteten.

Bevægelser, hvor alle kan være med, er både kropslige og konstruerende i deres karakter ud fra Petersens typologi (Petersen 2014). Børnene er selv aktive medskabere af bevægelserne og dermed konstrueres for eksempel hop over bold på en særlig måde. Ligesom de nævnte bevægelser er

præget af retningslinier – der dog kan forhandles, fx diskuteres grænserne for, hvornår man "dør" i tyr ofte.

I afsnittet har fokus været på bevægelser, der praktiseres af grupper af børn. Der er ligeledes mange eksempler på aktiviteter med færre deltagere. Eksempler på bevægelser med færre deltagere og uden bestemt form kan være et par drenge, der løber rundt med kæppe i buskadset eller piger, der ruller ned ad en bakke. Her er et ofte nære venner, der er engageret i en aktivitet sammen. Disse aktiviteter deler mange karakteristika med de ovenstående tre, blandt andet foregår aktiviteterne ofte i bestemte dele af skolernes udeområder, der kræves ikke specialiserede færdigheder for at deltage og ofte er det muligt at få lov at deltage, hvis man opsøger og spørger børnene. Her er der dog den væsentlige pointe, at andre børn ofte holder sig på afstand, når to nære eller bedste venner laver noget sammen.

Indtil nu har fokus i kapitlet været på bevægelser, hvor kropslige elementer har været centrale for aktiviteterne. De kommende to typer af bevægelser adskiller sig herfra. Der er i første omgang tale om ad hoc bevægelser rundt på skolen og i det næste fokus på bevægelser, hvor bevægelse blot er en del af rammen om aktiviteterne.

5.6 Rutebevægelser

I løbet af en skoledag bevæger børnene sig meget rundt på skolen, først til skolen og ind på skolen, dernæst rundt i deres afdeling sammen med klassekammerater, ud til og ind igen efter frikvarterer samt frem og tilbage til skolens faglokaler. Bevægelserne rundt på skolen følger ofte bestemte ruter alt efter hvilke børn der er tale om. Bestemte drenge fra 5. klasse stormer ud ad terrassedøren (selvom de ikke må), fordi det er den mest direkte rute fra klasselokalet og ned på boldbanerne. En gruppe piger går i 6. klasse rundt om drengenes fodboldspil, pigerne snakker, griner, og standser ind imellem op og betragter drengenes fodboldspil. Her er tale om bevægelse, der ikke er centreret omkring bestemte aktiviteter som de tidligere eksempler i kapitlet, men derimod bevægelsesaktivitet udtrykt gennem ruter (med og uden mål) og samvær.

Kulturgeograf Trine Agervig Carstensen beskriver, hvordan børns ruter mellem de forskellige øer (som skole, fritidshjem og hjem) deres hverdagsliv består af, er ligeså vigtige i børns liv som de forskellige steder er (Carstensen 2006). Carstensen følger i fodsporene på miljøpsykologen Roger Hart. Ifølge Hart, sætter børn mindst lige så stor pris på at være på vej et sted hen, som at nå frem til og opholde sig på destinationen (Hart 1979, 333). Selvom Hart og Carstensen forholder sig til ruter mellem forskellige lokationer i en større optik end jeg gør, mener jeg alligevel, at tanker om at være på vej kan inddrages i forhold til bevægelse rundt på en skoles matrikel. I det følgende eksempel er det netop turen fra klasselokalet til idræt og ikke destinationen, der er en oplevelse:

I dag skal klassen have idræt i de første timer. Jeg går op i klassen, og det virker som om børnene også mødes her. Der er en del larm, og jeg har lidt svært ved at finde ud af, hvad der præcis skal ske. Karen kommer hen til mig, hun siger, at vi kan gå ned nu. Men da vi

kommer lidt hen ad gangen kommer et par stykker fra klassen løbende og råber: Helle kommer, Helle kommer. Vi skal åbenbart skynde os tilbage. Karen forklarer, at det er gangvagten, og vi må ikke gå ned til idræt før det har ringet ind, siger hun. Vi kommer ned til det område, hvor klasserne ligger, og alle har sat sig i sofaerne. Vi går udenom [udenfor, ned ad en trappe og ind af en anden indgang]siger Karen til et par af de andre piger. Nej, svarer de, og alle bliver. Helle kommer hen til klasserne og kigger ind i de forskellige lokaler. Hver gang hun kigger ind i et lokale, er der et par stykker som smutter ned ad gangen mod idræt, på et tidspunkt løber jeg også sammen med nogle af pigerne (5. klasse Østervangsskolen).

Gruppen af piger når ned til idræt uden, at Helle opdager dem og smider dem ud. Missionen med at gemme sig og løbe mens Helle er optaget af noget andet lykkes. Nede ved idræt sidder pigerne udenfor døren og venter på, at det skal ringe ind og læreren kommer og låser op. Pigerne griner og nyder at det lykkedes dem, at undgå Helle. Bevægelsen fra klasselokalet til idræt er et eksempel på én af børnenes daglige bevægelser rundt på skolen. I dette tilfælde forvandles ruten dog til en spændende aktivitet eller gemmeleg, hvor der er forhindringer for at komme frem og det bliver nødvendigt at løbe. Her bruges skolens indretning med lange gange, døre og hjørner som gemmesteder og ruten vanskeliggøres af Helles tilstedeværelse.

Feltnoten viser, at børnene ikke frit kan bevæge sig rundt på skolen, heller ikke selvom de skal hen til et faglokale, der ligger et andet sted på skolen end klasselokalet. Jeg vender tilbage til betydningen af regler for børns bevægelser i kapitel 7.

En del af det at være på rute i skolen handler om at følges ad. I nedenstående feltnote følges Alma og Anita:

Jeg følges med Alma og Anita ud af pigernes omklædningsrum, de er blandt de sidste der går fra idræt. Vi går udenfor og ind igen ad hovedindgangen i stedet for at gå igennem hallen. Anita vil over til sin lillebror med sin gymnastiktaske, hun kan ikke selv tage den med hjem, da hun ikke har bagagebærer på sin nye mountainbike cykel. Alma gider ikke gå med, de står lidt på hjørnet og hiver i hinanden. Det ender med, at de går hver deres vej. Jeg går med Alma tilbage mod klassen. Mens hun griner, siger Alma at Anita ikke kan være det bekendt, for hun ventede på at hun blev færdig efter idræt (6. klasse Vestervangsskolen).

En væsentlig del af mine feltnoter handler om piger, der venter på hinanden for eksempel efter idræt som tilfældet med Alma og Anita, eller venter på at en spiser færdig, får overtøj på, har været på toilet eller noget helt andet. Når pigerne har ventet på hinanden, går de rundt sammen, nogle gange arm i arm eller tæt omslyngede. Nogle gange går de sammen to og to og andre gange i større grupper. Spørger jeg pigerne, hvad de laver, svarer de: Vi går bare rundt og snakker. Denne form for bevægelsesaktivitet fylder meget i 6. klasse, hvor pigerne går rundt udenfor. De bevæger sig imellem flere af de tidligere beskrevne bevægelser og steder i skolegården. De bevæger sig mellem forskellige grupper af børn, nogle gange bliver en af pigerne stående ved en gruppe eller spørger,

om hun må være med til for eksempel hop over bold. Andre gange slutter nye piger sig gruppen. På den måde udskiftes deltagerne løbende. Billedet nedenfor viser fire piger, der går tæt sammen og passerer nogle drenge.



Billede 17: Piger der går rundt og snakker, og drenge der er i gang med en aktivitet. Billedet er fra en af de øvrige SPACE skoler.

Pigernes ruter kan virke fuldstændig formålsløse og efter at have gået rundt med grupper af piger i frikvarter efter frikvarter, har jeg stadig svært ved at svare på, hvad disse rutebevægelser er udtryk for. Men ud fra de samme kategorier, der er anvendt i forhold til de tidligere typer af bevægelser tegner der sig følgende billede: Ruterne er kropslige aktiviteter i og med, at børnene går rundt. I reglen konstrueres der ikke noget og der bruges heller ikke fantasi. Det er primært piger, der er involveret i bevægelsesaktiviteten – i hvert fald til og med 6. klasse. Fra 7. klasse deltager både piger og drenge i rutebevægelserne – og den rykker indenfor på skolerne.

Den næste bid empiri fra 7. klasse illustrerer, hvordan det at gå rundt, uden nødvendigvis at være på vej bestemte steder hen bliver en væsentlig aktivitet i frikvartererne:

Lidt før 11.45 hvor spisefrikvarteret starter kommer Sandra og en anden pige med nudler i hånden gående, de skal hen i kantinen og have vand på nudlerne. Jeg går med dem, men stopper og snakker med Marcus. Marcus fortæller, at han for det meste bare går lidt rundt i frikvartererne, han synes den her måde er bedre, der er så mange ting, de ikke skal mere, det er meget dejligt. Vi står lidt og kigger, en lærer kommer og siger til nogle yngre børn, at de skal gå ud af it rummet. Lucas kommer lige forbi og siger hej. Alma kommer med gadedrengeløb imod os fra den anden side, hun siger: "Marcus, du skal gå med mig ned i kantinen og købe noget mad, min madpakke var totalt ulækker." Jeg siger: "Det var

da irriterende, når du nu cyklede hjem og hentede den." Alma svarer: "Det er fordi, vi ikke havde mere skinke, så min mor har givet mig spegepølse med, selvom om jeg hader spegepølse." Alma fortsætter: "Spegepølse og leverpostej er det værste jeg ved, det er bare det der lever, uh det er ulækkert." Marcus er enig, han kan bedst lide kyllingefilet, det vi andre også godt lide. Vi går igennem biblioteket. Der er mange hende ved kantinen, her kan man købe mad, i dag har de salat, frikadeller og en bolle. Alma køber tre kanelknækbrød. Vi går en anden vej tilbage. Vi sætter os på et bord i det ene af klasselokalerne og snakker, efter lidt tid går vi igen (7. klasse Vestervangsskolen).

I 5. og 6. klasse er det primært men ikke kun piger, der går rundt og snakker og er tilskuere til aktiviteter, men i 7. klasse er det både piger og drenge (også drenge, der tidligere var fodbold drenge som fx Lucas), der fremhæver denne aktivitet som den væsentligste i frikvartererne. Bevægelse som ruter rundt på skolerne kan ses som *wayfaring* i børnenes sociale *landskaber*. Børnene bevæger sig sammen mellem andre mindre grupper af børn, steder og aktiviteter. Nogle har bestemte mødesteder som et par sofaer ved kantinen, andre tager ophold forskellige steder, andre igen flytter sig ofte. Børnene er meget opmærksomme på hvem de møder, samt på at markere relationer til hinanden ved at hilse eller røre hinanden, når de passerer hinanden. Når børnene bevæger sig rundt både udenfor og indenfor er der stor forskel på, hvorvidt de vælger ruter, hvor de både ses af og kan se mange andre børn – eller om de bevæger sig mere i udkanten af skolens områder og måske tager ophold et sted skærmet for andres blikke. Ikke overraskende er det primært børn, der har mange at hilse på, der gerne vil se og ses og dermed er det børn i udkanten af de sociale relationer, der hellere opholder sig i det skjulte.

5.7 Sekundære bevægelser

For denne sidste type af bevægelser er kropslig bevægelse ikke det centrale eller definerende for aktiviteten. Der er elementer af konstruktion og fantasi i forskellige udgaver som en del af denne type bevægelser. Ses der på hvor meget bevægelse fylder, kan man sige, at denne type af bevægelser ligger i den modsatte ende af et spektrum end fodbold, dans, hop over bold med flere. De nævnte typer af bevægelser fylder alle rigtigt meget i børnenes skoleliv. Samtidig kan børnene uden problemer bevæge sig mellem de forskellige typer af bevægelser. Derfor ville billedet af børns bevægelser være ufuldstændigt, hvis aktiviteter med hvor bevægelse helt tydeligt er noget sekundært blev udeladt af analysen. Igennem denne type af bevægelser sættes de andre typer af bevægelser i relief.

I det følgende har nogle af pigerne gang i en tryllekunst:

En dag, hvor jeg går rundt med nogle af pigerne, spørger Britt og Jane, om jeg vil se en tryllekunst, det vil jeg gerne. Jane skal gætte hvilken ting på mig, som Britt tænker på. Jane kigger væk, Britt peger på en ting på mig begynder at pege på forskellige ting på mig, mine sko, mit hår, bukser, jakke også en rød knap på jakken og det var den ting, som

Britt havde valgt. Jeg forstår slet, ikke hvordan de kan det. Vi prøver igen, nu kommer Sarah og Charlotte også til, de kender åbenbart også tryllekunsten. Efter de har gjort det et par gange mere, fortæller de mig, hvordan man gør, man peger på noget der sort, fx min jakke, inden man peger på den ting, man har aftalt, og så kan man gætte det. Hanna og Kirsten kommer også, de kender heller ikke tryllekunsten, så pigerne prøver på dem. Hanna forstår det slet ikke, det skal forklares et par gange før hun er med. Pigerne skal til at prøve tryllekunsten på en af de yngre piger, men så ringer det ind (6. klasse Vestervangsskolen).

Det empiriske eksempel er typisk for feltarbejdet, en gruppe af piger går rundt. To af pigerne stopper op og sætter gang i en aktivitet imens andre går videre på ruten, og der kommer løbende flere deltager til aktiviteten. Aktiviteterne med sekundære bevægelser kan både foregå udenfor og indenfor. Indenfor foregår der ofte flere ting, der involverer mange forskellige børn på relativt lidt plads. Det viser nedenstående feltnote:

Det regner i dag, næsten hele klassen er indenfor, og det hele er lidt kaotisk, der foregår mange ting på en gang. Jeg snakker med et par drenge. Jens og Alex fortæller, at de har bygget en tømmerflåde, som de sejlede på i går. Jens faldt i vandet, men han skyndte sig bare hjem og skifte tøj og så var det ud og lege igen. Alex siger, at de tit leger sammen, de er mest udenfor. De går også udenfor nu, selvom det regner. Olivia, Kirsten og Charlotte er som sædvanlig i gang med 'S, P eller K'. Pigerne laver meget noget med, at de skal give en af drengene et knus, udveksling af personlige oplysninger og hemmeligheder. Der er ret meget kaos i klassen. Tom, Sebastian og Ebbe - spiller fodbold indenfor og vælter et par stole imens. Marian og Karen sidder på et bord og synger højt, men det virker ikke, som om der er nogen, der lægger mærke til dem. I sofahjørnet er der også godt gang i den. Nogle piger og drenge sidder under et tæppe i sofaen, der lyder høje råb og grin derfra. Der står også et par piger og kigger på, det de andre laver i sofaen. En af dem - Annette - prøver at sætte sig på kanten af sofaen, men Tim skubber hende væk, og hun stiller sig over til væggen igen. Hanna er i centrum af sofahyggen, og det ser ud som om hun styrer, hvad der foregår, Sarah sidder stille ved siden af (6. klasse Østervangsskolen).

Der er næsten ikke plads til børnene, når de er i klasselokalet i frikvarteret - selvom der er samme antal børn i lokalet som i timerne, så virker lokalet meget mindre. Igennem aktiviteterne i klasselokalet trækkes klare grænser mellem forskellige aktiviteter og grupper af børn. Nogle piger og drenge kan uden problemer snakke og hygge sig sammen i sofaen, men det er ikke alle i klassen, der er velkomne. Annette bliver ligefrem skubbet væk. Resten af aktiviteterne i klassen er delt op efter køn, under legen 'S, P eller K' er der dog sporadisk kontakt til nogle drenge, hvis en af pigerne skal give en bestemt dreng et knus eller lignende. Drengene finder sig uden protester i disse kontakter fra pigerne. Den form for kontakt nære mellem drenge og piger, som der her er tale om, finder stort set ikke sted udendørs. Der er et par enkelte undtagelser med enkelte kærestepar i 6. klasse og i 7. klasse.

Udenfor på den ene skole er der et centralt sted lige på kanten af skolens område. Stedet kan ses på nedenstående billede.



Billede 18: Bomme mellem vej og sti. Billedet er fra en af feltarbejdets skoler.

Bommene markerer afgrænsningen af skolens område og byen udenfor skolen. Mange børn kommer om morgenen denne vej med deres cykler, men i frikvartererne er bommene ligeledes et yndet sted for børn at mødes. Området ligger relativt afsondret fra andre dele af skolens udeområder, og det er til dels muligt at gemme sig her. Bommene er et mødested for både piger og drenge på tværs, der er primært tale om møder mellem de børn, der gerne tager de mindre synlige ruter rundt på skolen. Selvom andre børn til tider også forvilder sig herved. Når børnene mødes her og står og snakker i skjul for andre børn og ikke mindst gårdvagten, kan et kærestepar holde hinanden i hånden, læne sig op ad bommene eller slå kolbøtter rundt om dem. Bommene er et centralt sted for de sekundære bevægelser. Bommene tjener som mødested fast mødested for flere børn.

Samlet set dominerer piger de sekundære bevægelser i 5. og 6. klasse, her deltager drenge til tider i aktiviteterne. Det sker blandt andet, når det regner og børnene må være indenfor i frikvarteret. I 7. klasse begynder flere drenge at deltage i de sekundære bevægelser. Der kræves ikke særlige færdigheder for at deltage i aktiviteterne, men børnenes sociale relationer har stor betydning for deres muligheder for at deltage. Børnenes sociale relationer er omdrejningspunktet i kapitel 6, og her uddybes pointen om sociale relationer som udgangspunkt for deltagelse i bestemte aktiviteter.

5.8 Opsamling

Feltarbejdet viser, hvordan bevægelse, uro og ballade opstår i frikvartererne: børnene ligger i en stor bunke, løber efter hinanden, slås og driller. Men de iværksætter også mere organiserede bevægelser. Her ses det, at køn, sociale relationer og færdigheder spiller en stor rolle. En væsentlig pointe i relationen mellem børn og bevægelse i skolen er, at det for størstedelen af børnene er mindre væsentligt, hvordan de bevæger sig eller ej, derimod er det meget væsentligt, hvem de bevæger sig sammen med. Her skiller fodbold drengene i 5. og 6. klasse sig dog ud, her spiller bevægelsesaktiviteten ligeledes en afgørende rolle. Det samme gælder for nogle af pigerne, der er optagede af danseaktiviteter. Enshed kan her ses som en afgørende faktor. En måde at være ens på, er at dele interesser og deltage i de samme bevægelser i frikvartererne.

Eksemplerne fra SPACE testdagene understreger pointer, der gør sig gældende igennem hele feltarbejdet. Nemlig at drenge ved, hvem der løber hurtigst i klassen, hvem der er bedst til at læse

og hvem der hurtigt bliver hidsig. De ved også hvem der er nummer to og så videre, og de vil gerne fortælle om det, når jeg spørger dem. Blandt piger fremhæves ensshed og ligeværd igen og igen. Det er sjovt, hvis to piger har nøjagtig samme højde, ligesom det er sjovt at gå til dans sammen. Nogle piger er meget afhængige af at have en person tæt på sig, som de føler sig meget ens med. Som kapitlet har vist, afspejler disse forhold sig i de aktivitetstyper medlemmer af de to køn sætter i gang og engagerer sig i. Det skal dog understreges, at der her er tale om to typer af børn med mange forskellige nuancer indenfor. Nogle piger melder sig fuldstændig ud af ensretningen og kan ikke indordne sig under det som Mia, hvilket belyses indgående i kapitel 6. Eller Anita der er vild med fodbold, og hendes fritid er fyldt med fodbold og andre sportslige interesser, men denne del af Anitas liv afspejles ikke så direkte i frikvartererne, som det er tilfældet med blandt andet Lucas. Ligesom flere af drengene enten ikke er interesseret i eller ikke har færdighederne til at deltage i fodbold. Det kan være Alfred, der ser sig selv som en bogorm og defineres af de andre som en spejderdreng. Alfred kæmper ikke for en plads blandt fodbold drengene, i stedet er Alfred optaget af andre fællesskaber, han møder mange andre børn – og piger der er interesseret i ham – igennem fællesskabet omkring FDF.

I idrætsundervisningen trænes kroppen til at bevæge sig på bestemte måder og faktorer som køn og færdigheder har stor betydning for, hvordan dette foregår. Køn har både betydning for hvordan de voksne organiserer undervisningen, og for børnenes deltagelse i fysiske aktiviteter. Generelt fylder drengene mest, både med deres bevægelser og deres verbale tilkendegivelser, ligesom de er pigerne fysisk overlegne. Pigerne har generelt en tendens til at underkaste sig drengene eller trække sig fra fysiske aktiviteter, hvor der indgår drenge, mens piger med særlige fysiske færdigheder og kunnen efterspørger den udfordring, det er at konkurrere med drengene.

Det primært af drenge, der er engageret i fodbold. Det er dog ikke ensbetydende med, at piger ikke er fysisk aktive i frikvartererne. Piger sætter gang i andre former for aktiviteter end drengene. I 5. klasse hopper en gruppe piger i bue, andre gynger flere sammen på en stor gyng, og prøver at være så mange på gyngen som muligt på samtidigt, en anden pigegruppe leger 'Hannah Montana' og løber rundt på en bakke og mellem nogle træer under legen. Derudover leges der flere gange sanglede. Erfaringerne fra feltarbejdet viser, at pigegrupperne laver en aktivitet i nogle dage, og derefter skifter de til en anden aktivitet, hvorefter de måske skifter tilbage til den første aktivitet igen. Der er en konsensus blandt børnene om, at drenge er bedre til kropslige bevægelser og specielt til fodbold - der er dog nogle af pigerne, der også er meget kropsligt orienterede. I forlængelse heraf fortæller flere piger, at de er meget seriøse omkring håndbold, gymnastik eller dans i deres fritid. Disse aktiviteter fylder lidt eller ingenting i en skolemæssigsammenhæng sammenlignet med fodbold.

Selvom fodbold er den mest dominerende aktivitet i frikvartererne, både hvad angår antal deltagere, hvor meget aktiviteten fylder på udeområderne og hyppigheden af aktiviteten, er der gang i mange andre bevægelsesrelaterede aktiviteter blandt børnene i frikvartererne. Nogle af aktiviteterne involverer ligesom fodbold elementer af konkurrence hvor andre aktiviteter nedtoner konkurrencemæssige aspekter og i steder opererer med en kode, hvor alle kan være med og det skal

være sjovt. Her fremhæves de aktiviteter, der opleves igen og igen i løbet af feltarbejdet, hvoraf nogle er dominerende på bestemte klassetrin og andre er gennemgående igennem hele feltarbejdsperioden. Modsat de fysiske aktiviteter og bevægelser der i løbet af skoledagen, primært i idrætstimerne sættes i gang og styres af lærerne, er aktiviteterne i frikvarterene både igangsat og styret af børnene selv¹⁹. Rammen for bevægelse og aktiviteter er altså en ganske anden i frikvarteret sammenlignet med undervisningen.

Uanset hvordan jeg vender og drejer mine feltnoter, billeder fra feltarbejdet og samtaler med børnene fylder køn og kønsforskelle meget, når fokus er på forskellige typer af bevægelser. Sociologen Barrie Thorne (1993) har på amerikanske skoler sat fokus på kønsforskelle. Thorne peger på, at køn som markør er specielt tydelig i frikvarterer sammenlignet med resten af skoledagen. Grupper af drenge dominerer de største områder af udearealerne, som samtidig er de områder, der er målrettet specifikke sportsgrene som fodbold. Derudover vil de områder, hvor drengene opholder sig ofte være placeret i udkanten af skolens område – altså så langt som muligt fra skolens bygninger og dermed lærernes kontrollerende blikke. De områder, som domineres af piger, er derimod ofte placeret tæt på skolens bygninger og er meget mindre sammenlignet med drengenes. Pigeres områder er ikke funktionelt kodet på samme måde, som det er tilfældet med boldbaner (Thorne 1993b). Thornes pointer bakkes op af en dansk undersøgelse, der viser, hvordan 10-13 årige piger skaber meningsfulde steder og samvær ved at bevæge sig rundt sammen (Christensen & Mikkelsen 2011). Disse perspektiver støtter mine iagttagelser af, hvordan køn og kønsforskelle er i spil i feltarbejdet. Feltarbejdet nuancerer dog ligeledes disse forståelser, idet drenge i feltarbejdet ligesom pigerne går rundt og snakker i frikvartererne. Derudover foregår fodboldaktiviteten på Vestervangsskolen lige udenfor skolens mure og dermed i nærheden af gårdvagterne og de andre børn. Men pointerne fra Thorne omkring forrangen af fodbold som bevægelsesaktivitet også i forhold til hvor meget plads fodbold optager understøttes i feltarbejdet. I næste kapitel vises det, at der i feltarbejdet er mere kontakt mellem piger og drenge, end beskrevet i for eksempel Højlund og Gilliams undersøgelser (Højlund 2002, Gilliam 2009). Der er dog store forskelle mellem de enkelte børn i forhold til, hvor interesserede de er i at være i nærkontakt med det modsatte køn.

Nærværende kapitel er det første af to kapitler der ser nærmere på børns bevægelser i skolen, men hvor der her er tale om forskellige typer af bevægelser, handler kapitel 8 om børns metaforiske bevægelser fra barndom mod teenager.

Igennem eksemplerne i kapitlet belyses forholdet mellem specifikke typer af bevægelser køn, færdigheder og sociale relationer. Nogle børn er i gang med bevægelser, andre går rundt og andre

¹⁹ En af SPACES elleve delindsatser er indførelsen af en kickstarter funktion i frikvarterer (Troelsen 2010, Toftager, Christiansen et al. 2011). Kort fortalt er kickstarterordningen: *"... et særligt uddannet lærerteam sætter gang aktiviteter i gang i frikvartererne. Kickstarterindsatsen hænger tæt sammen med udefrikvarteret og bliver brugt til at opfordre eleverne til fysisk aktivitet i frikvartererne"* (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014, 131). På Østervangsskolen – en af indsatskolerne i SPACE, oplevede jeg to gange at kickstarteren satte gang i aktiviteter udenfor for børn fra 7. klasse. Det er for lidt empiri til, at lade det indgå i analysen. Jeg vil dog fremhæve, at i de to frikvarterer for kickstarteren satte gang i aktiviteter, var en gruppe af piger, der normalt stod i grupper og snakkede mere aktive end normalt. Kickstartindsatsen er behandlet mere indgående i "Del 3: Et brugerperspektiv på Space" (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014) og i Lene Bruuns speciale "Unge aktivitetsmønstre i frikvarterer" (Bruun 2011), som ligeledes er mundet ud i en inspirationsfolder om indsatsen (http://www.interventionsforskning.dk/UserFiles/File/SPACE/Kickstarter_Space%20projekt_A5%20folder_web.pdf).

igen står eller sidder næsten stille – venter på tur eller på, at der bliver plads til dem. Derudover kræver flere aktiviteter et vist antal deltagere for at lykkes, og et fejlslagent forsøg på at samle nok børn til en aktivitet kan betyde at aktiviteten ikke bliver til noget, det kan ofte sammenkædes med mindre stærke sociale relationer. Børnenes sociale relationer er netop omdrejningspunktet for det næste kapitel.

6 Børns sociale relationer

Børns sociale relationer i skolen kan anskues gennem forskellige optikker – på den ene side skaber skolens organisering med klasser bestemte grupper af børn, der i form af for eksempel klassetilhørsforhold indgår i fællesskab med hinanden. Mens der blandt børnene selv ligeledes findes grupperinger og venskaber både indenfor klassen og med børn udenfor klassen. Der er en central skelnen mellem klassekammerater, som man placeres sammen med, og venner, som man (i hvert fald til dels) selv vælger (James 1996). Fra et fokus på børns forskellige typer af bevægelser i det foregående kapitel, skiftes fokus her til hvordan børnenes sociale relationer spiller en afgørende rolle i deres *landskaber*. En stor del af børnenes *wayfaring* er således relateret til at skabe eller opretholde en plads i deres interne sociale relationer. I kapitlet er fokus netop på at beskrive og analysere børnenes sociale relationer for i opsamlingen at kunne belyse forskningsspørgsmålet: *Hvilke betydninger har børns sociale relationer for deres bevægelser?*

Formålet er at vise betydningen og omfanget af børns sociale relationer, forskellige typer af sociale relationer og hvordan børn forsøger at navigere deres sociale relationer med henblik på at vise, på hvilke måder sociale relationer har betydning for børns bevægelser. Udover andre børn indgår lærerne ligeledes på forskellige måder i eller er med til at sætte rammerne for børnenes sociale relationer. Her er fokus ikke på klassen som et strukturelt element, men derimod klassen som en enhed af børn med et fokus på det, der foregår mellem børnene i klasserne, hvordan deres sociale relationer formes indenfor klassens rammer og hvilke betydninger det har.

Efter en præsentation af analytiske perspektiver ses der nærmere på børnenes identiteter og relationer på skolerne under emnerne: kategorisering af børn, bedste venner og veninder, i udkanten af relationerne, drillerier, gruppearbejde og relationer til lærere.

I forhold til at belyse barndomslandskaber tages der udgangspunkt i Højlunds analyser af børns landskaber og sociale identiteter på baggrund af hendes feltarbejde i henholdsvis en 3. klasse, en SFO og en sygehusafdeling (Højlund 2002) samt Gilliams analyser af børns identiteter og fællesskaber i en skoleklasse på baggrund af et feltarbejde i klassen i 4. og 6. klasse (Gilliam 2009). Perspektiverne bygger videre på Barths tilgang til grupper og afgræsning mellem grupper (Barth 1969), og Jenkins perspektiver omhandlende sociale identiteter og relationer (Jenkins 2003). Betoningen af det sociale element ikke kun i forhold til relationer, men ligeledes i forhold til identiteter understreger, at der at tale om sociale processer, der foregår i samspil mellem børnene (og de voksne) i skolen. Denne pointe understreges hos både Jenkins og Højlund. Individuel identitet isoleret fra en social verden giver ikke mening. Selvet er socialt konstrueret (Jenkins 2003, 20) (Højlund 2002, 76). At vide hvem, der er hvem, beskrives af Jenkins som afgørende for, at vi løbende kategoriserer hinanden og i den sammenhæng bliver social identitet væsentlig (Jenkins 2003). En væsentlig type af kategoriseringer konstrueres omkring fysiske kendetegn som køn, alder, etnicitet og krop – men der er ligeledes en stor del af kategoriseringer, der alene er betydningsfulde,

fordi de har betydning i en konkret kontekst (Goodmann 1978, 10). I skolen kan det for eksempel handle om faglige kompetencer.

Samtidig fortæller kategoriseringerne i skolekonteksten meget om, hvad der har relevans i skoleverdenen. Gilliam viser, at den altoverskyggende kategorisering børnene imellem handler om venskaber, hvem der er venner, hvem der går sammen, hvem der leger sammen. En stor del af grundlaget for børnenes venskaber baseres på enshed. Børnene i Gilliams studie fortæller, at de tænker på samme måde og derfor er de venner, de kan lide de samme ting og derfor er de venner. Gilliam opfatter forholdet mellem enshed og venskaber som en cirkeeffekt: *vi er ens, derfor er vi venner, derfor er vi sammen, derfor laver vi de samme ting, derfor er vi ens, derfor er vi venner* (Gilliam 2009, 197). Her ses inspirationen fra James, der netop beskriver, at børns oplevelse af enshed (*sameness*) som udtryk for børns social identitet (James 1993, 141). Jenkins beskriver, hvordan social identitet er en proces og ikke statisk af karakter. Der er tale om et dialektisk forhold mellem gruppeidentifikation og social kategorisering. Gruppeidentifikation henfører til erfaringsbaserede definitioner af tilhørsforhold, og social kategorisering er en ekstern definition foretaget af andre. Gruppetilhørsforhold skal altså både opleves af medlemmerne internt og bekræftes eksternt af personer udenfor gruppen (Jenkins 2003, 23ff).

Højlund viser, at begreberne børn og barndom konstrueres forskelligt alt efter hvilken setting, der er tale om – de forskellige steder og institutioner giver således børnene divergerende muligheder for at agere og skabe sociale identiteter. På tværs af de institutioner og børn, som Højlund har beskæftiget sig med, har der tegnet sig nogle generelle mønstre. De sociale landskaber, som de institutionelle steder repræsenterer, er alle hierarkisk opbygget, og der eksisterer flere grupper og undergrupper – eller sagt ud fra en landskabsmetafor, nogle grupper befinder sig i forgrunden af landskabet, mens andre er i baggrunden. Højlund viser, at børns handlinger bygger på deres viden om, hvordan man placerer sig i det sociale landskab. Både på det sociale og det refleksive niveau er børnene optagede af at markere forskelle og grænser mellem grupper, ligesom det er væsentligt for børnene at skabe ligheder imellem gruppens medlemmer, for at binde gruppen sammen (Højlund 2002).

Børnene anvender forskellige gruppekategorier til at betegne sig selv og andre børn. Her videregiver børn deres forståelse af andres og egne identiteter gennem de sociale kategorier, de anvender. Kategorierne og deres indbyrdes relationer kan fortælle os om børns selvforståelse og måder de kategoriserer hinanden på. Højlund og Corsaro peger på, at både på et socialt og et refleksivt niveau er børn optagede af at markere både forskelle og ligheder mellem sig selv og andre. Ligesom der vil være alenebørn, lavstatusbørn eller *loners* (Corsaro 2002, 157, Højlund 2002, 75).

6.1 Kategorisering af børn

For mange af børnene betyder relationerne til andre børn fra klassen utroligt meget. Deres relationer eller mangel på relationer er det element, børnene på tværs af køn og klassetrin, igen og igen

nævner som det væsentligste i forhold til, om de er glade for at gå i skole. En af de væsentligste kategoriseringer blandt børnene er mellem piger og drenge. Som feltarbejder blandt børnene oplever jeg denne opdeling meget markant. Blandt pigerne inviteres jeg ind i deres forskellige fællesskaber. De vil gerne fortælle om deres liv og vise mig deres skole. Blandt drengene derimod kræver det mere tid og forskellige strategier, at få adgang til deres fællesskaber. Som tidligere beskrevet kan det handle om at være villig til at overtræde reglerne sammen med dem eller bevise mit værd på en fodboldbane – det kan også handle om at grine af sjofle vittigheder eller se ting på Internettet, som ikke er tilladt ifølge reglerne. Selvom markering af forskelle mellem piger og drenge er markant hele vejen igennem feltarbejdet, kan jeg ikke nikke genkendende til Højlund og Gilliams beskrivelser af, at piger og drenge "hader" hinanden i skolen eller at der er tale om et fjendtligt forhold mellem de to køn (Højlund 2002, 80, Gilliam 2009, 197). Forholdet mellem drenge og piger italesættes ikke i sådanne termer i undersøgelsen. Derimod reproduceres meget stereotype forestillinger om bestemte karakteristika for de to køn. Når pigerne beskriver forskelle mellem dem selv og drenge, fremhæves det altid, at drenge er stærkere end piger, at drenge kan løbe stærkere end piger, og at drenge laver mere ballade end piger. Imens drengene beskriver pigerne som søde, gode i skolen og gode til at sidde stille. Her er billedet dog mere komplekst end som så.

Samtidig er både drenge og piger mere tilbøjelige til at samle pigerne i en gruppe – med flere tætte venindeskaber. Imens drengene kategoriseres i flere mindre grupper. I et frikvarter snakker jeg med Maja, Anita og Sandra. Jeg spørger, om der er nogen i klassen, der er udenfor fællesskaberne? De fortæller, at alle pigerne i klassen har det godt sammen, der er ingen, der bliver holdt udenfor. Maja siger: *"Der er en gruppe til alle, der er ingen i klassen, der er alene."* Det med, at der er en gruppe til alle, gør mig nysgerrig, men klokken ringer ind til time. Senere på dagen, hvor jeg er alene med Maja, spørger jeg ind til det igen:

Maja: "Altså alle pigerne er sådan set alle sammen venner med hinanden. Jeg kan snakke med alle, og det tror jeg faktisk, at alle kan, altså nærmest."

Else: "Er alle pigerne virkelig venner med hinanden?"

Maja: "Der er selvfølgelig nogen, der snakker mere med nogen end andre. Ligesom Freja og Lina, de har jo hinanden, de er begge to helt vilde med heste, så kan de snakke om det. Det gider jeg slet ikke snakke om. Men så går jeg jo til kor sammen med Mia og Alma, så kan vi jo snakke om det, så har vi det i stedet for ..."

Else: "Hvad med drengene?"

Maja: "For drengene, der er de ligesom to grupper eller hvordan man nu skal sige det, eller nej måske tre, altså det kommer an på hvordan man gør det. Der er jo dem, der er de mest populære, de jo Lucas, Noah, Jack og Oscar og dem. Og det er jo både dem, der spille fodbold derudenfor hele tiden. Men Jack er skater, og Oscar spiller jo guitar. Og de andre, det er jo spejderdrengene. Det jo Alfred og Victor og Anton, Emil og dem."

Else: "Jamen går Emil til spejder?"

Maja: "Nej, men han hører til der, han hører sammen med Alfred, så han er en af dem, vi kalder spejderdrengene. Så hvis der er nogen, der er udenfor, er det jo nok dem. Men altså de har jo hinanden... Så er der nogen der er lidt midt imellem, sådan en som Marcus tror jeg, han er der i midten af det hele..."

Else: "Okay, men er alle pigerne virkelig venner?"

Maja: "Jaa, du må spørge de andre jo. Men jeg kan snakke med alle pigerne." (6. klasse Vestervangsskolen).

Samtalen med Maja illustrerer et generelt mønster i, hvordan pigerne beskriver deres interne relationer og grupperinger, samt hvordan de ser på drengene. Majas beskrivelser af inddelinger af klassekammeraterne i grupper signalerer for det første en klar skelnen mellem piger og drenge. Dernæst fremhæves pigerne som en gruppe, hvor alle kan være sammen på tværs – her er dog alligevel interne grupperinger eller nære venskaber mellem enkelte af pigerne. Maja kategoriserer drengene i klassen ud fra to typer af kategoriseringer, for det første defineres drengene ud fra centrale aktiviteter, der peger mod bestemte typer af sociale identiteter, som fodbold, musik, skater og spejder – det samme er tilfældet i Majas forklaring af venskaber mellem pigerne. De drenge, der ikke kan placeres efter en central aktivitet som Emil og Marcus, kategoriserer Maja efter deres sociale status og hermed tillægges drengenes aktiviteter ligeledes social status. Spejderdrengene er nederst i hierarkiet og fodbold, musik og skater har højere social status. Spejderdrengene beskrives af andre som de drenge, der opfører sig ordentligt, ikke laver ballade og ikke er populære hos pigerne. Ensheden både i form af køn og fælles aktiviteter er dermed tydelig. Herigennem peger Maja således også på, at Emil og Marcus som potentielle alenebørn.

På Østervangsskolen minder grupperingerne blandt børnene om ovenstående. Der er opdeling mellem drenge og piger, og derudover mindre grupper. Fodbold som aktivitet og udgangspunkt for en stor gruppe blandt drengene er ligeledes gældende her. Her beskriver de fleste af pigerne ligeledes, at de alle kan snakke sammen på tværs af mindre grupper. Et tydeligt mønster i afhandlingen viser dog, at specielt nogle piger går meget op i at kunne kalde en eller flere andre piger for deres bedste veninde(r). For andre piger er det mindre væsentlig. Her er det enten tydeligt, hvem de hører sammen med eller de søger tilhørsforhold til en bestemt gruppe i stedet. Sådan forholder det sig ligeledes for mange drenge. Når de bliver spurgt, vil drenge gerne fortælle om deres gode eller bedste venner, men generelt er det ikke et element i deres liv, de spontant selv kommer og fortæller om. Børnenes nære venskaber vil nærmere blive beskrevet i de næste afsnit.

6.2 Bedste venner og veninder

I det følgende er der fokus på venskaber mellem børnene, og her vil jeg belyse børnenes venskaber igennem forhold omhandlende enshed. Enshed kan handle om mange forskellige elementer. For

eksempel har Britt og Jane meget ens tøj, har næsten samme frisure, er lige høje (de højeste piger i klassen) og spiller begge håndbold i fritiden. Karen og Marian fortæller ivrigt flere gange, at de er bedste veninder. Ligesom Britt og Jane deler de fritidsinteresse:

Karen og Marian går begge op i ridning og heste. De går dog ikke på samme rideskole, og ifølge Karen er hun noget bedre end Marian. Karen siger: "Altså den rideskole, der hvor Marian går, den er ikke så god for sådan nogen som mig, der er ret gode til at ride. Men den er ok, den er fin, hvis man ikke er helt så god." (Østervangsskolen 5. klasse).

Pigerne fortæller, at de ofte leger sammen efter skole, der leger de også hest. De stiller en hjemmelavet springbane op udenfor og løber rundt og hopper over forhindringerne, som om de var heste. Karen viser nogle videoer, de har optaget på deres mobiler. Vi griner alle tre af en video, der viser et af Karens utallige styrt, i klassen har hun ry for at være ret klodset. Karen og Marian fortæller flere historier om, hvor klodset Karen kan være, det synes de begge er utroligt sjovt.

Annette kan i 5. og 6. klasse kategoriseres som et af alenebørnene. Hun søger meget lærernes opmærksomhed og derudover bevæger hun sig i udkanten af Karen og Marians relation. Annette begynder også at gå til ridning – et helt tredje sted, og derefter kan hun bedre indgå i Karen og Marians snakke og lege, der tager udgangspunkt i ridning som aktivitet. Da jeg kommer tilbage til klassen i 7. klasse er relationerne ændret, så det nu er Karen og Annette, der er bedste veninder, imens Marian er kommet lidt ud i kulden, som hun siger. Karen fortæller, at hun blev træt af, at Marian altid skulle bestemme, og derfor er hun nu bedste veninder med Annette i stedet. Karen siger dog: "Men vi snakker også med Marian. Vi holder hende ikke udenfor."

Marian og Karen er altså ikke enige om, hvorvidt Marian er ude i kulden. Den tryghed, som de nære bedste veninderrelationer giver, kan altså også være ensbetydende med, at man er alene, hvis man mister sin nære relation. På Vestervangsskolen minder Freja og Linas relation om ovenstående. De er også begge 'hestepiger', men med et tydeligt hierarki imellem dem. De dage, hvor Freja ikke er i skole, sidder Lina alene i spisepausen og går alene rundt i frikvarteret. Da Freja går ud af klassen midt i 6. klasse formår Lina at skabe nye nære relationer, og det bliver med piger fra en af de andre klasser, der også går til ridning.

I de beskrevne venindeskaber er enshed i form af fælles interesser et væsentligt element i pigernes nære venskaber. Blandt drengene handler venskaberne også om enshed – det kan være i form af en fælles passion for fodbold – men det kan også handle om et fælles ønske om at skille sig ud. I begge klasser er der et par drenge, der både italesætter og agerer ud fra en agenda om, at de ønsker at skille sig ud fra mængden i klassen. Det kommer blandt andet til udtryk igennem overvejelser omkring personlig tøjstil. På Vestervangsskolen kategoriseres Oskar og Jack i 5. klasse som skatere både af de andre børn, og når de fortæller hvem de er. I skolen oplever jeg ikke, at de skater som bevægelsesaktivitet, men deres påklædning er inspireret af skatermiljøet med baggy bukser og hættetrøjer. I 6. klasse og frem fortsætter denne tilslutning til skatermiljøet fra Jacks side, men da Oskar møder op i skole i 6. klasse er det med en ny stil. Oskar begynder nu at gå i slimfit jeans og skovmandsskjorter. Oskar fortæller, at han gerne vil være anderledes end de andre i klassen, og der

er ikke andre der går i skjorter, så derfor gør han det. Oskar spiller i et band i fritiden, her er han det yngste medlem og for ham er relationerne med de andre i bandet vigtige – det er her, han søger et tilhørsforhold.

Specielt i 7. klasse er der nogle kropslige markører af venskab og nære relationer, der træder frem. Pigerne begynder at give hinanden knus i stedet for blot at sige hej, når de mødes på skolerne. Her bliver det meget tydeligt, hvilke relationer der er mest væsentlige at pleje, og hvem man ikke behøver at give knus. Der er også knus mellem nogle piger og nogle drenge, men internt giver drengene ikke hinanden knus i stedet for at sige hej.

Børnenes nærmeste relationer findes stort set altid blandt deres kønsfæller, men flere opererer med betegnelser der skelner mellem køn. For piger er det dermed muligt både at have en bedste pigeven eller veninde og en bedste drengeven – vel at mærke uden at de to venner skal konkurrere med hinanden om, hvem der er den bedste ven, da de er i to forskellige kategorier. Ellers handler kontakt mellem drenge og piger ofte om andre elementer end venskaber. Derudover viser feltarbejdet, at venskabsrelationer blandt børnene kan ændre sig over tid.

Flere af børnene er optagede af at navngive og derigennem klargøre deres interne sociale relationer. Der er stor forskel på at være *bedste* venner eller blot at være venner, at være en del af en bestemt gruppe eller ikke at være en del af gruppen. I mange tilfælde er to eller flere børn enige om, at de er bedste venner eller har en gruppe sammen. Disse relationer er ikke statiske, men kan udfordres af andre børn og ændres over tid. I andre tilfælde ønsker et barn måske en tættere relation end et andet barn, det kan skabe konflikter eller gentagne forsøg på at opnå en bekræftelse af en bestemt form for relation. Det sidste illustreres netop i det følgende.

6.2.1 Et digt til min allerbedste ven

Mia selv og andre piger i klassen beskriver Mias rolle som rigtig god i skolen som problematisk i forhold til hendes relationer til drengene. Alma, en af Mias meget nære veninder, fortæller, at de taler rigtigt meget om det, når de er sammen udenfor skolen. Mia er en markant personlighed i klassen, hun har mange talenter og søger at få en høj social status blandt pigerne i klassen, men det lykkes ikke rigtigt for hende. I det følgende ses der nærmere på Mias ageren.

I et frikvarter en vinterdag i 6. klasse, hvor børnene må være indenfor, fordi det sner kraftigt, skriver Mia et digt til Alma:

*Mia: "Alma er min allerbedste ven
Og vi er sammen igen og igen
Mig og Alma vi hygger os
Men nogle gange får hun et los
Det er nu kærligt ment
Og ikke noget overlegent*

*Alma jeg elsker dig
Du er bare sej"*

Lucas: *"og det er noget der passer, for Alma er en spasser"*

Pigerne ignorerer Lucas

Alma siger ikke noget til Mias digt, men besvarer det med et digt om Mia:

*"Mia stinker af lort
og står under Vesterport
Hun så en hvid engel
Imens hun spiste en kringel'
Så Mia der stod under Vesterport
Stinker ikke længere af lort"*

Alma smiler og siger: *"det er skrevet med kærlighed."*

Mia: *"her kommer mit sjove digt om Alma:*

*Alma er en kæmpe nar
Der ligner lidt sin far
Alma har sure tæer
Og så er hun meget sær
Alligevel elsker jeg hende
Og hun er min allerbedste veninde
den kvinde"*

Alfred efterligner og skriver digt om Victor, som han kommer ned til pigerne og læser højt, de hører overhovedet ikke efter. De ignorerer ham fuldstændigt, og Mia kommer med endnu et kort digt om Alma: *"Alma vil gerne være model.
Men det kan hun ikke for hun er pedel"*

Alma besvarer igen Mias digt: *"Mia og mig er gode venner*

*Vi bliver aldrig fjender
Vi har det altid rigtigt sjovt
Og det er ikke flovt
Mia er en abekat
Men hun er stadig min lille skat"*

Alfred bryder ind med et digt om Alma: *"Lige om lidt er det slut.
For Alma slår en prut"*

Pigerne kommenterer igen ikke Alfreds digt, Mia kommer med endnu et digt om Alma:

*"Alma går til gymnastik
For hun har en god rytmik
Hun er super sej
og slet ikke særlig fej
Hun synger som en gudinde
og hun bliver en smuk kvinde
Men hendes sure tæer
bliver hverken bedre eller være"*

Alma proklamerer, at nu kan hun altså ikke finde på flere digte om Mia, og de to piger bliver enige om, at de vil lave digte om andre, der er inde i klassen i dag. De starter med Lucas:

*"Lucas er en nar
han ryger ikke cigar
Han tænker meget på piger
Og virkelig på hvad de siger
Han har bøjle på
Og om natten sutter han på sin tå"*

Lucas laver en grimasse til pigerne og går ud ad klassen sammen med William. Anita tager den ene strømpe af og viser, at hun kan sutte på sin tå. Mia og Alma råber: Adr! Vender ryggen til hende. Anita fniser, Alfred og Victor ser interesseret til, imens hun viser det en gang til (Vestervangsskolen, 6. klasse).

Mia og Alma er gode venner og deres venskab fortsætter i både 5. og 6. klasse. I 7. klasse er Mia flyttet fra skolen, fordi hun er flyttet fra byen med sin familie. Her fortæller Alma, at de stadig snakker sammen, men det er selvfølgelig blevet noget helt andet. I 5. og 6. klasse ses pigerne mindst en gang om ugen udenfor skolen. Hver mandag går de til gymnastik sammen om aftenen, og selvom de spiser aftensmad hver for sig og mødes til gymnastik i skolens hal bagefter, er det som oftest mandag eftermiddag de tilbringer sammen. På trods af at de ses udenfor skolen og går til gymnastik og kor sammen, er pigerne ikke helt enige om deres indbyrdes relation. Mia er meget optaget af, at markere den nære relation til Alma. En dag i efterårsferien hjemme på Mias værelse, fortæller hun mig, at hun gerne vil være bedstevenner med Alma og være mere sammen med hende i skoletiden. Mia fortæller, at hun er meget alene i skoletiden eller sammen med Anita eller Sandra, som hun ikke ønsker at være bedste venner med. På den anden side fortæller Alma, at hun ikke vil være bedstevenner med Mia. Alma: *"For så kan jeg ikke sige nej til hende i skolen, så skal vi være sammen hele tiden, og det gider jeg ikke."* I relationen til Mia er Alma også optaget af, hvad det kan betyde for hendes egne relationer til bestemte af drengene. Denne dans om venskabets form er også tydelig i de ovenstående digte, som pigerne laver til hinanden i et frikvarter. Hvor Mia i allerførste linje i det første digt beskriver Alma som *min allerbedste ven*, hvortil Almas svar er at *Mia stinker af lort*. I næste digt, hvor Mia på forsøger med en sjov distance til emnet ender hun igen med at kalde

Alma *min allerbedste veninde*, hvortil Alma svarer, at de er gode venner. Der er altså en meget tydelig forhandling af relationer på spil i digtet, som ender med at Alma, efter et meget rosende digt fra Mias side, afslutter seancen med en kommentar om, at hun ikke kan finde på flere digte om Mia. Alma afviser altså direkte Mias anmodning om at være bedste veninder, alligevel bliver situationen reddet for Mia uden at hun taber ansigt, da Anita måske inspireret af digtet om sure tæer, viser at hun kan tage sin storetå i munden.

Mia har på nogle fronter en marginaliseret social position i klassen på Vestervangsskolen. Mia er dygtig til skolearbejdet, arbejdsom, musisk, kreativ og god til at bevæge sin krop – hun formår dog ikke at forvalte disse talenter til en høj social position i klassen selvom hun stræber efter en høj position. Mia har ikke en høj stjerne blandt klassens drenge, *"Hun er ikke en af dem, vi kigger efter"* som Lucas fortæller en eftermiddag hjemme på sit værelse. Mia har flere gange konflikter med en af klassens mest populære piger Julia, og hun konkurrerer med Julia om Almas gunst. Mia fortæller, at hun føler, hun har en del problemer med drengene i klassen. De gider aldrig være i gruppe med hende, eller også forventer de, at hun laver alt arbejdet.

En aften, hvor jeg er med til gymnastik, som 4 piger fra klassen går til, fortæller, Alma at hun er blevet uvenner med Mia. Alma siger: *"Jeg kan jo ikke kun være sammen med hende"*. Mias forsøg på at ændre sin sociale position i klassen, lykkes altså ikke. Det er ikke kun Mia, der arbejder med at optimere sine sociale relationer. Det er et arbejde, flere af børnene investerer i, heriblandt Annette, som tidligere beskrevet og Emil, som vi skal se nærmere på i det følgende.

6.3 I udkanten af relationerne

Som allerede berørt er nogle af børnene meget alene i skoletiden, de der har en marginaliseret rolle og befinder sig i baggrunden af det sociale landskab. Disse børn repræsenterer den kategori som Højlund benævner *de tavse betragtere* (Højlund 2002, 92ff) eller nogle af *de stille* hos Gilliam (Gilliam 2009, 202ff). Jeg vil dog ikke kategorisere alle børn, der bevæger sig i udkanten af relationerne som tavse eller stille – nogle råber op eller forsøger som Mia med andre midler at ændre deres roller og position. Men ikke alle børn bliver hørt af de andre børn. I det følgende præsenteres eksempler på, hvordan børn forsøger at finde vej til andre børns fællesskaber.

I spisefrikvarteret bliver alenebørnene tydelige. På Østervangsskolen skal børnene blive i klassen og spise deres mad og en lærer spiser sammen med dem. Når børnene skal spise, flytter de pladser. Her sker altså et skifte fra de pladser, hvor lærerne har valgt de skal sidde, til at børnene selv kan bestemme, hvor de sidder og spiser deres mad. I 5. klasse flytter Annettes sidekammerat Karen hver dag plads i spisefrikvarteret – og det samme sker, da klassen får nye pladser med Anettes nye sidekammerat Sarah, så Annette igen må sidde alene og spise sin madpakke. Der er ikke andre piger, der sætter sig hen til Annette, og hun flytter ikke selv plads i spisefrikvarteret, så for det meste sidder hun helt stille for sig selv og spiser sin mad, imens hun betragter de andre, der snakker og griner sammen. Nogle gange sidder en lærer eller jeg og spiser sammen med Annette, og på de

dage snakker og fortæller hun gerne om sit liv. Annette taler generelt meget lavt, når hun skal sige noget i timerne, og når hun er sammen med de andre børn. Men når jeg taler med hende alene, kan hun sagtens tale højt og grine ligesom de andre børn – og hun er selv bevidst om denne forskel. Flere gange når Annette skal fremlægge noget i timerne eller svare på et spørgsmål, råber andre børn, at hun skal tale højere eller at de ikke kan høre, hvad hun siger. Jeg kan godt krumme tæer over disse tilråb, når jeg tænker på Annettes betroelser til mig om, hvor meget hun øver sig på at tale højere.

Nogle børn er stille eller *tavse betragtere*, de betragter det sociale liv og forsøger måske at finde en vej ind i de sociale relationer eller en anden social position. Emil er et af disse børn, og han knytter den udsatte sociale position til rum og evnerne til at deltage i bestemte aktiviteter som for eksempel fodbold. Emil fortæller mig flere gange, at det kan være svært for ham at finde et sted *at være* i frikvartererne. Han er ofte en af dem, der bevæger sig rundt i udkanten af udeområderne i frikvarteret, og nogle gange skal man lede længe for at finde ham. Samtidig er han ret opsøgende i forhold til mig, og han er meget åben omkring, at han kan føle sig meget alene i løbet af både skoledagen og udenfor skolen.

En dag står Emil og jeg næsten klemt inde i en hæk i udkanten af asfalområdet i skolegården og snakker om, hvad Emil laver i frikvartererne – eller nærmere om hvordan han forsøger at finde sig en plads:

Emil: Du ved, der er nogle steder du kun kan gå hen, hvis du kender dem der er der.

Else: Ja, men kender du ikke alle i klassen og fra de andre klasser?

Emil: Altså, jo men... Jeg ved, hvad de hedder og en masse ting om dem, men jeg kender dem jo ikke alle sammen på den måde, at vi er venner vel?

Else: Nej, det kan jeg godt se. Man kan ikke bare gå hen til nogen og være med?

Emil: Nej, man skal kende dem, altså være venner... Kende hinanden fra andet end skolen. Der er nogen, man nemt kan gå hen til, men det er ikke sikkert det er dem man altid selv gerne vil.

[...]

Emil: Det er også derfor jeg er begyndt til fodbold jo.

Else: Hvad mener du?

Emil: Altså de drenge, der spiller fodbold i fritiden, de spiller også fodbold her i skolen. (Emil peger, vi står lidt væk fra dem der spiller fodbold). De har altid noget at lave. (Vi står lidt og ser på spillet uden at sige noget). Hvis jeg lærer dem fra fodbold bedre at

kende, så kan jeg gå hen til dem og være med til fodbold i frikvartererne, altså så ville jeg have nogle flere at gå hen til... og et sted at være (6. klasse Vestervangsskolen).

Emils overvejelser og bevægelser rundt på skolen viser, at det kan være en udfordring af finde sin plads både i de fysiske omgivelser såvel som i det sociale landskab, samt hvordan det fysiske og sociale rum hænger uløseligt sammen. At have noget at lave hænger sammen med at have nogen at gå hen til og at have et sted at være. Eller sagt på en anden måde, Emil er ikke *ens* med nogen. Emil gør sig mange overvejelser om, hvordan han kan få noget mere plads og en anden rolle i skolen. Emil er også et af de børn i feltarbejdet, der vælger at få besøg af mig derhjemme som en del af feltarbejdet, det er typisk for de børn, der af den ene eller anden grund bevæger sig i udkanten af de sociale relationer i klassen. De fleste andre børn vælger at tage mig med til en af deres fritidsaktiviteter og måske tage mig med hjem før eller efter fritidsaktiviteten. Det er ikke tilfældet med Emil, han er eksplicit om at han gerne vil have mig med hjem efter skole, fordi det er sjældent han har besøg af venner. Efter mit besøg inviterer han mig ligeledes hjem på besøg igen. Den eftermiddag, hvor jeg er med Emil hjemme efter skole, fortæller han igen om fodbold som en vej til at få flere venner, imens vi spiller badminton over familiens spisebord.

Emil: Altså badminton, det er jo det jeg kan bedst li'. Det er sjovt at gå til. Jeg synes jo fodbold er kedeligt.

Else: Hvorfor går du så til fodbold?

Emil: For at få nogle flere venner jo. Men jeg tror jeg stopper snart...

Else: Har du fået flere venner?

Emil: Najr... Det ved jeg ikke.

Else: Synes du, at du kan være med til fodbold i skolen nu?

Emil: Ja nogle gange, hvis der er mange med, men det er måske bare ikke mig. Jeg ville gerne være mere sammen med Marcus, men jeg ved ikke hvordan, måske er det nemmere med Alfred. Jeg ved det ikke... Kom nu skal du se min computer... (6. klasse Vestervangsskolen).

I forbindelse med at jeg som en del af feltarbejdet i børnenes fritid er med Lucas til en fodboldkamp, oplever jeg på nært hold Emils marginaliserede position på fodboldholdet. Holdet skal spille kamp, og Emil er endnu ikke god nok til at komme på holdet, derfor skal han ikke spille med. Kampen spilles på en af holdets almindelige træningsaftener, men starter tidligere end deres almindelige træning. Da den almindelige træningstid nærmer sig, møder Emil op på banen og siger undrende til en af holdkammeraterne, at han ikke vidste, de skulle spille kamp i dag. Hverken træneren eller holdkammeraterne, hvoraf flere går i klasse med Emil, har fortalt ham, at der skal spilles kamp og han derfor ikke behøver møde op. Emil bliver lidt og ser på kampen, men efter at have snakket lidt

med mig, trisser han lige så stille hjem igen. Herefter går der ikke lang tid, før Emil fortæller, at han er stoppet med at spille fodbold igen.

Eksemplet med Emil omhandler nogle meget specifikke situationer fra feltarbejdet, men omhandler samtidig en mere generelt gældende problematik. Nemlig at en stor del af børnene i udkanten af de sociale relationer er dygtige iagttagere og er i stand til at afkode elementer af, hvad der er afgørende for at skabe stærkere positioner blandt deres klassekammerater. Emil bliver af pigerne i klassen kategoriseret som en af spejderdrengene, selvom Emil ikke går til spejder i sin fritid. I Emils tilfælde er han interesseret i at distancere sig fra spejderdrengene og forsøge at blive en del af det stærke drengefællesskab omkring fodbold i skolen for på den måde både at få et sted at være og nogle andre at være sammen med i skolen og i fritiden. Drengefællesskabet centrerer sig om aktiviteten fodbold, og derfor vælger Emil at begynde at gå til fodbold i fritiden. Emil forsøger at opnå enskab med fodbolddrengene. Emils evner på en fodboldbane lever dog ikke op til det socialt strategiske valg, han har foretaget, og blandt andet derfor lykkes strategien ikke.

Drillerier kan være en markering af nære relationer igennem kælenavne, men der kan også være tale om det modsatte. I det kommende afsnit er der eksempler på begge typer af drillerier (eller mobning).

6.4 Drillerier som en del af børnenes relationer

En del af børnenes kontakter mellem hinanden foregår som mere eller mindre venskabelige drillerier, og i nogle tilfælde udvikler der sig større konflikter mellem enkelte eller flere af børnene. Som en del af kortlægningen af børns sociale relationer indgår derfor disse dele af deres måder at være sammen på i skolen. Nedenstående er eksempler på venskabelige drillerier

Marcus kaster et par stykker viskelæder mod Julia. Julia får det ud af håret, samler det op fra gulvet og kaster det tilbage (6. klasse Vestervangsskolen).

Marian har briller, kalder nogen gange sig selv for brilleabe og Karen for bøjleabe (6. klasse Østervangsskolen).

Kælenavne eller øgenavne bruges blandt børnene både til at markere nære relationer og til at distancere sig fra andre børn. Maja bruger altid et kælenavn, når hun adresserer Sandra, det er kun Maja der bruger denne betegnelse og i dette tilfælde er der tale om en markering af en nær relation ligesom tilfældet med Marian og Karen ovenfor. Det modsatte er tilfældet, når Lucas kalder Emil for brilleabe, og Emil bliver ked af det.

Der er løbende konflikter mellem forskellige børn i de to klasser. Lucas og Noah, der ellers er bedstevenner, kommer nogle gange op at slås, hvis de bliver uenige om noget på fodboldbanen eller "når Lucas bare er en nar", som Noah siger. De fleste konflikter foregår for det meste på et niveau, hvor børnene selv kan og får konflikterne løst. I enkelte tilfælde virker konflikterne mere alvorlige og

kræver lærernes indgriben. På Østervangsskolen er de mest voldsomme episoder knyttet til den tid, hvor Phillip er i klassen, denne periode beskrives i kapitel 7.

På Vestervangsskolen træder to episoder fra feltarbejdet frem, den ene involverer en stor del af drengene og den anden det meste af klassen, men med udgangspunkt i en konflikt mellem Mia og Julia. I forhold til konflikten mellem drengene, har de svært ved at sætte ord på, hvad der starter det, eller hvorfor det ender så alvorligt, som det gør.

Anton kommer løbende, han ser helt vild ud i øjnene. Bagefter kommer Noah, Jack og et par drenge fra de andre klasser løbende – med tynde pinde i hænderne. De løber ned mod gryden, efter lidt tid kan man høre en masse hyl... Alfred kommer løbende den modsatte vej og skriger: "De pisker ham! Hvor er der en lærer?" Gårdvagten følger efter Alfred og kommer tilbage med en grædende Anton (6. klasse Vestervangsskolen).

Alfred fortæller, at han ikke kunne gøre noget for at hjælpe Anton²⁰. Alfred er ret påvirket af situationen og ked af, hvad der er sket. I den efterfølgende time er stemningen meget trykket. En af kontaktlærerne kommer ind og tager de involverede drenge med ud til en snak. Der bliver ikke talt om hændelsen på klassen, der er mange, der ikke ved, hvad der er sket, eller hvorfor stemningen er som den er. Læreren siger, at de ikke skal blande sig i det, og lade være med at grave i det, når drengene kommer ind igen. Noah fortæller senere, at det vist var noget med en fodbold, som Anton tog fra dem, der fik dem til at løbe efter ham, men han ved ikke, hvorfor de slog ham. Anton har ikke lyst til at snakke med nogen om det.

Senere på skoleåret viser Mias desperation i forhold til at forbedre sin sociale position i klassen sig på anden vis. Der opstår en konflikt mellem Mia og Julia.

I 10-frikvarteret: Mia går rundt med en blok, hun holder den tæt ind til brystet og folder armene omkring den, i den ene hånd har hun en blyant. Hun smiler slet ikke imens hun snakker med forskellige piger, nogle skriver på blokken. Mia går rundt til de fleste piger fra klassen. Jeg bliver nysgerrig, men i dag viser Alfred mig sine yndlingssteder i skolegården, så jeg når ikke at finde ud af, hvad Mia laver.

I spisefrikvarteret: Julia græder, og flere prøver at trøste hende. Jack skælder ud på Mia, hun kigger ham direkte i øjnene og hverken smiler, græder eller ser vred ud. Kort tid efter er næsten hele klassen involveret i konflikten, næsten alle snakker om det, nogle højlydt og andre går ud og snakker stille om det, et par enkelte sidder stille og spiser deres mad. Nu forsvarer Mia sig overfor et par af drengene. Der er ingen lærer i klassen. Jeg prøver at finde ud af, hvad der er sket og får fragmenter at vide af forskellige personer. Mia har lavet en underskriftsindsamling 'imod' Julia. Flere af pigerne fra klassen (og nogle fra de to andre klasser) har skrevet under på, at de synes, at Julia lyver. Mia har konfronteret Julia med underskriftsindsamlingen, og hun blev meget ked af det. Halvdelen af klassen har fri

²⁰ Anton er på nær et par enkelte situationer ikke så interesseret i at tale med mig, ligesom han ikke ønsker at vise mig noget fra sit liv udover skolen. Derfor har jeg begrænset indblik i den beskrevne situation fra Antons side.

efter 4. time og den anden halvdel har hjemmekundskab. Mia har fri og går hurtigt hjem. Der er en kaotisk stemning i klassen, og slet ingen lærere i denne afdeling af skolen, der er en ring af børn omkring Julia. Jeg snakker kort med Julia, hun har ikke lyst til at snakke – heller ikke med en lærer. Julia siger: "Jeg vil bare gerne være alene." Julia aflyser også vores aftale efter skole.

I 5. og 6. time kommer Julia ikke over til hjemmekundskab, læreren spørger efter hende. En af pigerne siger, at hun vist sidder ovre i klassen og græder, og at Ann (lærer) vist snakker med hende.

Efter sidste time kommer Julie hen og siger, at vi godt kan være sammen alligevel, men hun har ikke lyst til at tage til zumba. Vi går en lille tur med deres hund. Vi går og pjatter lidt, leger at man ikke må træde på stregerne på fortovet. Jeg går baglæns, pludselig ser Julia helt forkert ud i hovedet, jeg vender mig om og ser Mia komme cyklende forbi os. Jeg siger hej, så siger Mia hej imens hun kigger på mig, Julia siger ikke noget. Julia og Mia kigger på hinanden, så er Mia cyklet forbi. Vi går stille videre (6. klasse Vestervangsskolen).

Konflikten fylder meget både mellem de to piger og for resten af klassen. Deres lærer Ann går aktivt ind i pigerens konflikt og snakker med dem hver for sig, sammen, og får blandt andet de to piger til at gå en tur sammen for at snakke deres relation igennem. Over for mig vender Mia dog igen og igen tilbage til problemstillingen, nemlig at hun mener, at Julia lyver og ikke er til at stole på. Mia fortæller, at hun er træt af, at Julia bestemmer så meget i klassen, og hun kan ikke forstå, hvorfor alle drenge er vilde med hende.

Med underskriftsindsamlingen forsøger Mia aktivt at ændre sin marginaliserede position i klassen, men det lykkes ikke, og i stedet bliver flere i klassen vendt imod hende. Julia og Freja fremhæver også Mia, når de fortæller om roller i klassen, og hvem de ikke vil være som. For Freja, som ligesom Mia går meget op i skolearbejdet og fortæller eksplicit om det, er der ikke de samme udfordringer med relationer til andre i klassen. Freja er derimod i en periode kæreste med en af drengene fra klassen og har nære relationer både til piger og drenge. Flere gange fortæller Mia, at hun taler meget med sine forældre om, at hun måske gerne vil skifte skole, fordi hun ikke har det godt med de andre piger og ikke har en bedste veninde.

Der er både venskabelige drillerier mellem børnene, drilleri og konflikter, slåskampe og hændelser som underskriftsindsamlingen, der tenderer mobning. Derfor har nogle børn eller kræver nogle situationer beskyttelse fra lærerne mod andre børn.

I det følgende er fokus på sociale relationer i timerne udtrykt igennem gruppearbejdet samt betydningen af børnenes faglige kompetencer for deres sociale relationer.

6.5 Gruppearbejde og faglige kompetencer

Gruppearbejde i timerne er langt fra noget særligt. På begge skoler på alle tre klassetrin, er gruppearbejde et væsentligt element af skoledagen. I det følgende ses der blandt andet nærmere på situationer med gruppearbejde.

Sammenlignet med klasseundervisning, hvor grundelementerne er, at børnene sidder stille på deres plads ved deres bord, og læreren står ved tavlen og underviser, er gruppearbejde generelt karakteriseret ved en løsere form for timerne. Her kan børnene mere frit bevæge sig rundt i klassen, i fællesrum og til andre lokaler på skolen. Læreren cirkler for det meste rundt mellem de steder på skolerne, der arbejdes, lærerne både hjælper børnene med opgaverne, men de irettesætter ligeledes børnene, hvis de larmer, klatrer på møblerne eller på anden vis overtræder reglerne. På Østervangsskolen arbejder klasselæreren Kristine og til dels matematiklæreren Simon meget med projektformen, hvor klassen i en periode arbejder med et bestemt tema. I starten af nogle timer vil der være klasseundervisning, men den primære arbejdsform i projektperioder er gruppearbejde. I 5. og 6. klasse er det Kristine, der laver grupperne. Til klassen fortæller Kristine, at når hun laver grupper, tænker hun meget over sammensætningen, hun vil gerne have et miks af drenge og piger samt forskellige typer personer i grupperne. Der skal være nogen, der er gode til at organisere og nogen der er kreative. Kristine påpeger også vigtigheden af, at alle kan lære noget af gruppearbejde uanset om man er meget faglig stærk eller ej. Når Kirstine forklarer det for klassen, siger hun:

Man lærer noget forskelligt i gruppearbejde. For nogen er det måske nemmere at lære af deres kammerater, af at høre sin ven fortælle noget i stedet for at jeg siger det igen og igen. Hvis man er dygtig, kan man altså også lære rigtigt meget af at lære andre noget... Man lærer også meget af at organisere opgaven og tidsstrukturere og alt det der (5. klasse Østervangsskolen).

Fordi projektarbejdet griber ind i mange timer, markeres starten på et nyt projekt og nye projektgrupper med, at børnene klassen får nye pladser. Grupperne placeres samlet omkring to til tre borde. I foråret i 6. klasse har klassen et tema fra kristendom, som de også arbejder med i dansktimerne.

En gruppe går ud af klasselokalet, de siger ikke til Kristine, hvor de går hen. To grupper er færdige med de tegneserier, de har været i gang med at lave og går i gang med at læse, de sidder rimeligt stille. Oliver og Lars snakker lidt. Den ene gruppe mangler Tommy, der er ingen, der ved hvor han er. Hanna spørger Jens, han siger, at han måske er på toilettet. Hanna: "Så har han godt nok været det i lang tid." Tom: "Så må han skulle skide meget." Hanna: "Ja."

Gruppen med Jens, Ebbe, Jane, Marian, Sarah og Carl. Sarah og Marian er i gang med at tegne på den samme tegning. Carl ruller på sin stol om til pigerne, og kigger på, sidder med en blyant i hånden, men tegner ikke på tegningen. De taler om hvilke dyr, de skal

tegne, de arbejder med fortællingen om Noahs ark. Jens sidder alene for enden af bordet efter Carl har bevæget sig væk. Jens går i gang med at tømme sin skoletaske. Stiller spørgsmål ud i luften, som ingen svarer på, heller ikke ham selv: Hvorfor har jeg så meget lort i min skoletaske? Hvorfor har jeg kridt i bunden af min taske? Jens klovner lidt, går op og tømmer sin skoletaske i skraldespanden, han står på en stol imens. De andre børn ignorerer Jens [...]

Carl, Jens og Ebbe går over i sofaen og smider sig for at læse, de tre piger bliver siddende ved gruppebordet og læser. Da jeg kommer tilbage til gruppen efter at have 'besøgt' en anden gruppe, har Kristine sendt drengene væk fra sofaerne og hen til gruppebordet, Jane fortæller, at Kristine siger, at gruppen skal sidde samlet, det er hele ideen med gruppearbejde [...]

Jane styrer diskussionen i gruppen om syndefaldet. Jens spørger om noget. Ebbe: Det ville du vide, hvis du havde læst det. Hvis du for en gangs skyld havde lavet lektier. Jens siger ikke noget. Gruppen diskuterer videre. Jens skubber sin stol tilbage og sidder med sin vanddunk i munden, hovedet lænet godt tilbage, så vanddunken peger op i luften og bevæger hovedet frem og tilbage (Østervangsskolen, 6. klasse, feltnoter fra tre forskellige timer med et fortsat gruppearbejde).

I situationer med gruppearbejde bliver børn, som Jens og Tommy, der ikke er fagligt stærke, meget tydelige, her kan de ikke gemme sig for deres kammerater. Deres deltagelse er afhængig af, at andre aktivt sørger for at inddrage dem – eller som Kristine fremhæver, deres klassekammerater kan selv lære noget af at tage sig af deres fagligt svage kammerater. Nogle børn er gode til at inddrage andre. Ebbe fortæller mig, at Kristine har bedt ham om *at tage sig lidt af Jens i gruppen*. Det gør han også, men det går bedst, når det blot er Ebbe og Jens, der for eksempel sidder og læser noget sammen sammenlignet med, når hele gruppen skal arbejde sammen. Jens formår kun at deltage i skolearbejdet i de situationer, hvor andre børn meget aktivt inddrager ham. Det sker blandt andet, da drengene sidder i sofaen og læser. På eget initiativ læser Ebbe højt for Jens, som har glemt sin bog. Jens sidder for en gang skyld stille, tier stille og følger med i, hvad Ebbe læser. Som det også sker i ovenstående uddrag forsvinder Tommy ofte mere eller mindre ubemærket, når der er gruppearbejde på programmet. Det er altså langt fra alle børn, der befinder sig godt med gruppearbejde som arbejdsform i klassen.

Der er stor forskel på gruppedannelsen i relation med gruppearbejde alt efter om, børnene selv må danne deres grupper eller om grupperne dannes af lærerne og ligefrem får pladser efter deres grupper. På begge skoler danner lærerne grupperne, når der som ovenfor er tale om et længerevarende gruppearbejde. I andre tilfælde får børnene besked på at løse opgaver i samarbejde med deres sidemand, og nogle gange får børnene lov selv at danne grupper. Det sker oftest, når der er tale om et gruppearbejde, der er afgrænset til en eller få timer. På Vestervangsskolen har klassen i 6. klasse tema om Pakistan, her brokker børnene sig højlydt over, at de aldrig selv må vælge deres grupper. I en fordybelsesuge – også på Vestervangsskolen – hvor børnene fra hele årgangen skal

arbejde med en by, har lærerne oprettet forskellige butikker med diverse jobs, som børnene så skal søge. Det kan være at arbejde på en restaurant, hos frisør, i bank eller i tøjbutik. Her er der også tale om gruppearbejde over længere tid, men i lige netop det tilfælde har børnene mulighed for selv at påvirke deres gruppe. På trods af, at lærerne i deres italesættelse af projektet lægger på, at børnene skal søge det job, de selv har mest lyst til, er der mange, der aftaler, hvilke job de skal søge og på den måde gruppere sig.

Når børnene selv få lov at vælge grupper, er der to mekanismer, der har stor betydning for udformningen af grupperne. Allerede inden læreren har givet beskeden, er børnene i gang med gruppedannelserne, de kigger sig omkring, søger deres nære relationer, der bliver nikket eller rystet på hovedet til hinanden, alt efter om der er tale om en bekræftelse eller afslag på anmodningen. Det første der har betydning for gruppedannelsen, er altså børnenes sociale relationer. Dernæst kan deres faglige kompetencer²¹ have betydning.

Flere af de fagligt dygtige børn fortæller, at de aktivt søger hinanden i forbindelse med gruppearbejde. Oliver forklarer det til mig:

"Jeg orker bare ikke, hvis alting skal forklares hele tiden, de hører ikke efter eller forstår noget. Ellers har de glemt bogen eller ikke lavet det, man har aftalt. Så er det bedre, hvis man bare kan starte og gå i gang og så blive færdige. Uden at bekymre sig om de andre. Hvis man ved, de kan tænke på den måde ... og kan sidde stille. Det er bare nemmere (7. klasse Østervangsskolen).

Faglig kunnen og forventninger herom kan dog ligeledes være medvirkende til at marginalisere børnene, sådan opleves det af Mia.

Mia: "Sidst vi havde danskprøve, der havde Marie (lærer) sagt, at hvis en af os fik 0 fejl, så fik vi flødeboller. Så da vi får prøverne tilbage spørger Jack, hvor flødebollerne er? Marie siger så, at det skal vi ikke ha', for der er ingen med 0 fejl. Så vender Jack sig om mod mig og siger, at jeg ikke kan være det bekendt overfor klassen... Og han taler ellers aldrig med mig... Og Marie sagde ikke noget til ham." (6. klasse Vestervangsskolen).

Hos Gilliam anskues faglig dygtighed eller kunnen som et element i det sociale spil mellem børnene i klassen (Gilliam 2009). Feltarbejdet peger dog på, at der langt fra tale om en entydig relation mellem faglig kunnen og sociale relationer. Det er ikke sådan at de mest fagligt dygtige børn automatisk hører til blandt de mest populære, men omvendt er faglig dygtighed heller ikke ensbetydende med, at et barn ligger lavt i hierarkiet. Fagligheden kan dermed ikke anskues isoleret i det sociale spil, men er én blandt flere betydningsfulde faktorer.

Fælles for børnene i marginaliserede sociale positioner – upåagtet om de er fagligt stærke eller svage eller om de tilhører en marginaliseret social gruppe i samfundet som følge af deres forældres

²¹ Vurderingen af børnenes faglige dygtighed og kunnen står for min egen regning, der er hverken inddraget tests eller lærerens vurderinger af børnene.

socioøkonomiske status – er, at de fortæller meget om deres familie både til deres lærere og til mig. Næste afsnit viser, hvordan lærerne også er en vigtig social relation specielt for denne gruppe børn.

6.6 Relationer til lærere

Lærerne har forskellige betydning for de enkelte børn. Nogle børn søger aktivt og ofte lærernes opmærksomhed både på vej til time, i timer og i frikvarterer. Andre børn opsøger sjældent lærerne på eget initiativ og andre igen forsøger primært at undgå lærernes opmærksomme blikke. De fleste børn bevæger sig mellem kategorierne, hvor de nogle dage har behov for en snak med deres klasse- eller kontaktlærer, men langt de fleste dage ikke opsøger lærerne aktivt. I begge klasser er der eksempler på børn, der er af en eller flere årsager har en socialt marginaliseret rolle blandt klassekammeraterne, flere blandt disse børn er meget opsøgende i forhold til deres lærere – specielt de lærere, de har mange i timer ugentligt. Jens og Tommy fra Østervangsskolen er blandt disse børn. I 5. og 6. klasse venter den ene eller begge drenge ofte i fællesrummet på, at deres klasselærer Kirstine kommer fra lærerværelset, når de ser hende, går de hende i møde og følges med hende hen til klasselokalet, imens de snakker med hende.

Imens vi venter på Kirstine fortæller Jens: "Kirstine har sagt, at vi skal vente her [i fællesrummet]. Vi må ikke stå ved lærerværelset eller på gangen, derfor står vi her. Det har hun sagt MANGE gange. Det er mest Tommy og mig der venter på hende... Og nogle gange Annette, men hun er holdt lidt op med det igen, tror jeg."

Else: "Hvorfor står du her og venter på Kirstine?"

Jens: "Jamen jeg skal lige fortælle, hvorfor jeg ikke har nået mine lektier i dag... Jeg glemte det og kom til at se noget [i tv] sammen med min storebror."

Else: "Okay, er det altid det med lektier, du skal fortælle hende? "

Jens: "Nej, men nogle gange. Men ellers har jeg bare lige noget, jeg skal fortælle hende. Jeg kan godt li' at snakke med hende, hun er god at snakke med. Selvom hun kan give mange lektier for, er hun god."

Else: "Hvordan god?"

Jens (tænker lidt): "God at snakke med og bare sådan god... en god lærer for os, for hele klassen."

Kirstine kommer gående med favnen fuld af papirer, hun smiler til os og vender sig mod Jens, da vi følges det sidste stykke mod klassen. Kirstine nikker forstående til Jens' forklaring, men irettesætter ham samtidigt og opfordrer ham til at blive bedre til at sige nej til sin storebror (som går i 9. klasse på skolen). Kirstine: "Han er jo snart færdig her

på skolen, men det er du ikke, du har mange år med lektier endnu!" (Østervangsskolen 6. klasse).

Tommy står nærmest og tripper, når han venter på Kirstine, han kan have svært ved at få ordene frem i det tempo, det kræver for at nå at have blot en kort samtale med hende, fra hun træder ind i fællesrummet til de sammen træder ind i klassen, hvor hun med det samme adresserer hele klassen med en kommando som *"sæt jer ned! Og det skal være lige nu!"* For både Jens og Tommy er de korte snakke med Kirstine på vej igennem fællesrummet eventuelt med et stop udenfor klasselokalet ofte deres eneste kontakt med en lærer, der sker på deres eget initiativ. Andre kontakter med lærere i timerne handler for Jens og Tommy i de fleste tilfælde om, at de ikke kan svare på spørgsmål, at de har glemt deres ting eller ikke har lavet lektier eller at deres gruppe ikke kan finde dem. Kontakten med Kirstine og fremhævelsen af hende som en *god lærer*, betyder meget for de to drenge. Tommy fortæller i en anden sammenhæng, at Kirstine er en af de få lærere, børnene kan stole på.

Annette vil meget gerne fortælle sine lærere om, hvad hun har lavet i weekenden sammen med sine bedsteforældre eller storebror, om den hest hun rider på hver søndag eller om en ny mobiltelefon. Den fortæller hun både om, da hun skal vælge model, da den er bestilt, da den er sendt og på vej og hun viser den frem, da hun har modtaget den. I de fleste situationer er både Kirstine og Simon interesserede og tålmodige, når Annette fortæller, men nogle gange kan man høre på deres svar, at de ikke rigtig hører efter eller hørte efter sidste gang, Annette fortalte noget.

De børn der som Tommy, Jens og Annette, aktivt opsøger lærerne for at snakke med dem – også om dele af deres liv, der ligger udenfor skolen, er ofte børn, der befinder sig i udkanten af det ellers tætte net af sociale relationer mellem børnene i klassen. Børnene søger oftest deres klasselærer, som eksemplerne ovenfor viser, i 7. klasse hvor børnene på Østervangsskolen har fået ny klasselærer fortæller Annette, at hun ikke snakker lige så meget med deres nye lærer som hun gjorde med Kirstine. Annette begrundede det med, at hun ikke kender deres nye lærer, så godt, og at hun nu har fået flere at snakke med i frikvartererne. Hendes behov for social kontakt med lærerne er mindsket i og med, at hun har fået flere nære relationer mellem klassekammeraterne.

På Vestervangsskolen er der ligeledes bestemte børn, der aktivt søger lærernes opmærksomhed udenfor timerne. Mia søger ofte sin kontaktlærer Ann og hendes anerkendelse. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at Mia tager sine egne kreationer fra symaskinen hjemme på værelset med i skole for at vise dem til Ann. I forbindelse med sine forældres skilsmisse taler Alfred ligeledes meget med sin kontaktlærer. På Vestervangsskolen er lærernes opholdssted i frikvartererne indrettet som en del af fællesrummet. Der står 3 sofaer om et bord med lærernes personlige kaffekopper. Så på sin vis er lærerne mere tilgængelige og kontakterne mellem børn og lærere i mellemrummene i løbet af dagen bliver mindre tydelige end når Tommy står og tripper ved udgangen af fællesrummet.

For flere børn indgår relationer til bestemte lærere som en væsentlig del af deres sociale liv i skolen. De nære relationer mellem lærere og børn bliver ligeledes tydelige i de situationer, hvor børnene skal sige farvel til en lærer. Der er dog stor forskel på, om det er sidste gang, de har musik og derfor får lov at lave noget sjovt, om de skal sige farvel til en kontaktlærer, fordi de får nye kontakthold og

dermed nye kontaktlærere, om de får ny klasselærer som følge af en sygdomsmeddelelse eller om en lærer bliver fyret og derfor forsvinder helt fra skolen. I 7. klasse fortæller enkelte af børnene på Vestervangsskolen, at de savner deres tidligere kontaktlærere, beskrivelserne er dog tæt knyttet til savnet af deres tidligere klasser samt overvejelser om det at gå i en ny klasse med både nye kammerater og lærere.

6.7 Opsamling

På trods af de mange idealer og sociale regler omkring samvær i klasserne bliver det igennem både klasseundervisning, gruppearbejde og spisesituationer, der alle foregår i klassen tydeligt, at nogle børn har en højere social status end andre, at nogle børn er alene – både i timer og firkvartererne.

Igennem kapitlet har jeg vist, hvor meget der er på spil, når det gælder børnenes sociale relationer. Mange af børnene er optagede af og bruger megen energi på at navigere i deres sociale *landskaber*, og deres *taktikker* for deres *wayfaring* lykkes langt fra altid. Fælles for alle børnene er, at de er en del af spillet om positioner i klassen, på årgangen og på skolen. Nogle børn deltager meget aktivt og synligt, de kæmper enten for at bevare deres plads eller opnå nye relationer. Andre børn kæmper lige så indædt, men mindre synligt. Og andre igen søger så neutrale positioner som muligt i spillet, enten fordi de har tabt kampen, er blevet ekskluderet af andre eller af andre årsager ikke er interesserede i at deltage aktivt i spillet.

Pointen i kapitlet er at vise, hvor afgørende sociale relationer er for børn og derfor også for deres bevægelser. Skolens rammer som opfordrende eller obstruerende for bevægelse viser en del af billedet, og det ser jeg nærmere på i de to efterfølgende kapitler. Når jeg ønsker at se nærmere på børns bevægelser i kontekst af skolen, er det nødvendigt at inddrage børnenes sociale relationer. Der foregår noget mellem børnene og lærerne, som det er nødvendigt at dykke ned i for at forstå omfanget af betydningen af børnenes sociale relationer. Kapitlets pointer omkring ensshed, grupperinger, venskaber og børn, der af forskellige årsager bevæger sig i udkanten af de sociale relationer viser betydningen af børns sociale relationer. Samtidig kædes børns sociale relationer sammen med det at have en plads – som Annette der spiser alene og Emil, der står helt inde i hækken og ser på de andre, der spiller fodbold. Dermed bliver de sociale relationer en forudsætning for at kunne fylde noget i skolegården og dermed at kunne bevæge sig. Bevægelse er dermed i høj grad social og ikke individuel.

Derudover er børnenes sociale relationer en proces. De er fleksible, og bestemte sociale identiteter eller gruppeidentiteter er ikke noget en person eller gruppe besidder, men derimod noget der løbende skabes, genskabes og forhandles (Jenkins 2003). Derfor er det ligeledes interessant at se udover skolens grænser, når det gælder børnenes sociale relationer. I kapitlet er fokus på børnenes relationer og grupper i en skolemæssig kontekst. Højlund peger på, at forskellige steder og institutioner giver børn divergerende muligheder for at agere og skabe sociale identiteter. Eksempelvis kan børn, der er meget alene og ikke siger meget i skolen, skifte karakter i SFO'en og

her være højrøstede og lege med andre børn, ligesom piger, der i skoletiden gør hvad de kan for at undgå drenge, i SFO'en lege med drenge. Denne pointe understreges i høj grad af feltarbejdet udenfor skoletiden. Hvor Alfred for eksempel har helt andre roller og tilhører gruppen af de store, når han er til FDF, her er han en af de højrøstede drenge, der fylder meget også fysisk – modsat i skolen, hvor han ser sig selv som en bogorm, der ikke kan finde ud af fodbold. Dog er der også flere af børnene, der er alene både i og udenfor skolen som Emil og til dels Mia er eksempler på.

Med sociale relationer er der tale om en helt grundlæggende præmis for børns liv i og udenfor skolen. Hvis børn ikke har plads i en social optik, vil det, som eksemplet med Emil helt tydeligt viser, være svært at få plads fysisk set i skolen, og uden plads at røre sig på er børn ikke involveret i fysiske former for bevægelse. Der er stor forskel fra at stå trykket op ad hækken, til at løbe rundt og spille fodbold eller være involveret i andre bevægelsesorienterede aktiviteter i frikvarteret. I forlængelse heraf har antropologerne Miguel Romero Mikkelsen og Pia Christensen i et studie af børns mobilitet vist, at børns bevægelsesmønstre primært skal opfattes som værende af social karakter, og specifikt at kammerater og venner har stor betydning for børns bevægelser (Mikkelsen & Christensen 2009). Bevægelse er altså ikke individbundet, men af social karakter.

I det kommende kapitel er fokus på skolens regler – og betydningen heraf for børns bevægelser.

7 Skolens regler

Børnene i skolen kan ikke slippe udenom de institutionelle rammer i form af de fysiske og organisatoriske omgivelser, som skolen udstikker for dem. Regler er en væsentlig markør herfor. Regler kan ses som udtryk for skolen som civiliserende institution. Som Højlund formulerer det: *“Der er noget børn må, og noget børn ikke må. Der er steder, de skal være, og steder, de ikke må være.”* (Højlund 2002, 190). Institutioner er kendetegnet ved en koordinering og rutinisering af handlinger. I institutioner etableres nogle tankemåder og handlinger som selvfølgelige. Som følge heraf opnår de en nærmest objektiv og indiskutabel karakter. De opnår legitimitet og virker på den måde på én gang foreskrivende og normsættende (Berger 1966, 54f). Det er tilfældet med mange regler på skoler. Det er dog ikke ensbetydende med, at børnene er underlagt de institutionelle rammer og den ‘kassetænkning’ om børn og klassetrin, som rammerne og reglerne er udtryk for. Formålet med kapitlet er i forlængelse af foregående kapitel at tilføje regler som en del af skolens rum for at belyse forskningsspørgsmålet: *Hvilke betydninger har skolens regler for børns bevægelser?*

I foregående kapitel var fokus på skolens indretning og organisering, og hvordan de indgår som en del af en usynlig pædagogik eller læreplan, der fortæller børnene noget om deres tilhørsforhold til bestemte afdelinger og steder i skolen og til dels, hvordan de forventes at opføre sig. Nogle af skolens steder giver børnene mange muligheder for fart og bevægelse, mens andre igen er steder for ro og fordybelse. Ingen steder er dog enten eller og som de forskellige perspektiver i dette kapitel vil vise, er det ikke stederne alene, men i ligeså høj grad regler, lærerne og børnene, der bestemmer stedernes karakter. Derudover er opdelingen mellem timer og frikvarterer en opdeling, der reproducerer skolens institutionelle logikker. Nærmere bestemt kan reglerne anskues som et *landkort* for, børnenes færden på skolerne. I en Ingolsk optik er reglerne eller *landkortet* dermed udtryk for, hvordan skolen (eller samfundet) tænker om børns færd igennem skolerne. Derudover er der med reglerne som udtryk for en del af skolens symbolske rum planlagt bestemte ruter for børnene. Reglerne som *landkort* rummer dermed stærkt civiliserende dagsordener. Igennem reglerne tydeliggøres henholdsvis civiliserede og uciviliserede bevægelser. De samme bevægelser kan på et sted på et bestemt tidspunkt virke forstyrrende, mens den samme aktivitet et andet sted på et andet tidspunkt er tilladt. Reglerne får dermed stor betydning for børnenes *wayfaring* i deres *landskaber*, men som kapitlet vil vise, er reglerne ikke deterministiske for børnenes *wayfaring*, idet der foregår mange omgørelser af reglerne. Her kan de Certeaus begreber om *påvirkning* versus *tilegnelse* (de Certeau 1984) inddrages i forståelsen af betydningen af reglerne for børnenes færden. Nok *påvirker* reglerne børnene, men de *tilegner* sig dem på deres måde. Reglerne er centrale i relation med børnenes bevægelser og forståelser af bevægelse i skolen.

Skolen er for størstedelen af børnene det mest strukturerede og regelbundne rum i deres hverdag (D'Amato 1988). Skolen som institution er karakteriseret af tvang, og der er et tydeligt dominansforhold mellem børn og voksne indenfor skolens vægge. Lærerne er på den ene side

primært optaget af at opretholde en vis grad af orden og at undervise, imens børnene på den anden side har fokus på uformelle aktiviteter og deres klassekammerater (Waller 1961 [1932]).

Ud fra de empiriske eksempler i kapitlet bliver det tydeligt, at børnene både er meget kompetente og meget optagede af at forholde sig til specifikke reglers legitimitet. Børnene benytter og afprøver forskellige taktikker, der nogle gange virker og andre gange ikke virker for at omgås reglerne. Derudover kan man igennem reglerne samt forhandlinger herom mellem børn og deres lærere få indblik i magtforholdet mellem børn og lærere, samt børnenes muligheder for modstand i skolen.

Kapitlet indledes med beskrivelser af lærerne som magtfulde og børnenes mere eller mindre konstante udfordring af magten. Derefter følger en beskrivelse af skolernes ordensreglement sammenkædet med skolernes opdeling i indskoling, mellemtrin og udskoling. Reglerne for bevægelse på gangene og reglerne for, hvornår børnene må/skal være indenfor og udenfor i frikvartererne beskrives nærmere, da disse regler er centrale i børnenes forhandlinger om regler med lærerne. Dernæst inddrages eksempler, hvor sociale relationer er på skoleskemaet. Opsamlingen vil ud fra skolernes organisering, regelsætning samt børnenes *wayfaring* samle op på kapitlet.

7.1 Magtfulde lærere

Skolen udøver forskellige former for og grader af social kontrol over børn igennem divergerende disciplineringsstrategier (Jenks 1996, 68ff). Forvalterne i institutionerne spiller her en afgørende rolle, deres opbakning er afgørende for civiliseringen, og i en skolemæssig sammenhæng er lærerne de primære forvaltere. Lærerne spiller en central rolle for børns erfaringer med at gå i skole. Det er afgørende for skolen som institution, at lærerne formår at opretholde deres position som magtfulde andre sammenlignet med børnene. Gilliam viser, at lærernes magtfulde position i et civiliseringsperspektiv er afgørende for børns udbytte af skolen. I skolen lærer børn at leve i flok, herunder at vente på at det bliver deres tur, tilsidesætte eller give afkald på egne ønsker, at være passiv, underkaste sig selv (arbitrære) regler, at blive evalueret og være underlagt voksnes magt og autoritet (Jackson 1990 [1968], Gilliam 2009). Skolen og tiden i skolen handler på den måde om mangt og meget andet end at lære specifikke faglige kvalifikationer. Slutmålet er på den måde ikke nødvendigvis arbejdsresultatet, men anerkendelse eller status (Bauer & Borg 1986 [1976], 29, Lave & Wenger 2003, 95). Derfor sættes der i det følgende fokus på relationer mellem børn og voksne i skolen igennem magtperspektiver. Lærernes og børnenes forskellige positioner i skolen kan anskues igennem teoretiske perspektiver på magt (Archer 1988). Hvor lærerne i et klassisk magtperspektiv (Scott 1985) er de magtfulde og børnene kan anskues som minoriteter – dog graderet efter klassestrin.

I danske børneinstitutioner er der klare magthierarkier mellem stedernes børn og voksne. Når man træder indenfor døren i en vuggestue, børnehave eller skole og oplever interaktioner mellem voksne

og børn i forskellige størrelser, vil det hurtigt blive tydeligt, at på trods af børnenes klare overtal²² er det de voksne, der sætter dagsordenen. Det er de voksne, der har nøgler til alle de låste døre, der er overalt på institutionerne. De voksne har bestemte rum og steder, hvor kun de har lov til at være. De voksne er ikke underlagt de samme regler og stramme tidsstyring²³ som børnene. I det hele taget er det de voksne, der har definitionsretten. En stor del af relationerne mellem lærere og børn handler om en opretholdelse af orden i skolen, så det er muligt for lærerne at undervise, og for børnene at modtage læring. Der er store forskelle på børn og voksne i skoleinstitutionen, der er forskel på hvilke regler, der gælder for hvem. Modsat børnene har de voksne definitionsretten i forhold til regler; de kan give dispensation i forhold til regler, de må afbryde i timer, de kan uden påtale komme for sent og gå igen midt i en time, de må uden forklaring komme alle steder på skolen, de må selv bestemme om de er indenfor eller udenfor og så videre. Skolens institutionslogikker civiliserer børns kroppe, tid og tanker.

Magtforholdet mellem lærere og børn opretholdes blandt andet gennem organisering, fysiske rammer, tidsplanlægning og ikke mindst regler (samt muligheden for sanktioner). Lærernes opgave er defineret udenfor den enkelte skole, og magten kan anskues som en central del af den professionelle opgave, der er tildelt lærerne (Højlund 2002, 190). I det perspektiv der anlægges i afhandlingen har lærerne definitionsretten på deres side og de er forvaltere af skolens regler overfor børnene, dermed fremstår lærerne som magtfulde netop i relationen til børnene²⁴.

"Magt er ikke en institution, og det er ikke en struktur, det er heller ikke en bestemt kraft, som visse udvalgte skulle være begavet med: det er det navn, man giver en kompliceret strategisk situation i et givent samfund" (Foucault 1994 [1975], 99).

Lærernes magt skal ses – som Foucault udtrykker det – uden bestemt form, oprindelse eller retning. Max Weber opfatter magt som muligheden for at påtvinge andre ens vilje eller sagt på en anden måde, at få andre til at gøre noget, de ellers ikke ville have gjort (Weber 2013).

Centrale omdrejningspunkter i tidligere antropologiske studier af magt, minoriteter og modstand er social differentiering, sammenhængskraften i samfund eller institutioner, og hvordan konflikter løses. Ligesom rettigheder, interesser og strategier er centrale at se nærmere på i forholdet mellem magthavere og minoriteter (Eriksen 2001a). Klassifikationssystemer forstået som ordenssystemer er ifølge Evans-Pritchard udtryk for gældende hierarkier i samfund (Evans-Pritchard 1951), og derfor er klassifikationssystemer væsentlige i relationer mellem magtfulde og mindre magtfulde. Inddelingen af børn i klassetrin, afdelinger og tilpasning af regler hertil er udtryk for klassificering af børn i skolen.

²² I mange tilfælde er børnene sandsynligvis i for stort overtal. Minimumsnormeringer, børneopbevaring og hvorvidt børn tager skade af den manglende voksenkontakt, de oplever i vores institutioner til børn er til offentlig debat (Mainz 2015, Sørensen & Bannor-Kristensen 2015), men det er en helt anden diskussion.

²³ Nogle lærere vil nok anfægte denne pointe, men selvom lærere blandt andet er underlagt et vist tidstyranni, er der stadig langt til børnenes hverdag.

²⁴ I forlængelse heraf er det væsentligt at indskyde, at lærerne nok har denne position, men et studie af lærernes arbejdsbetingelser ville måske pege på lærerne som alt andet end magtfulde og i stedet blot brikker i et politisk spil, eller som forvaltere af regler og vilkår, de ikke selv har indflydelse på. Lærernes vilkår og navigerings muligheder er dog ikke omdrejningspunktet her og fra et børneperspektiv og i relation med børn, er lærernes position magtfuld.

Et væsentligt element i studier af magt er den modstand, magten nødvendigvis mødes med. I en skolekontekst kan modstanden komme til udtryk gennem mere eller mindre beviste overtrædelser af regler. På baggrund af sin undersøgelse med fokus på etniske minoritetsbørns identitetserfaringer og identitetsforståelser blandt Sønderskolens børn og lærere, peger Gilliam på *ballade* som en konkret modstandsform fra børn mod voksentyranniet i skolen. Ifølge Gilliam udfordrer ballade det grundlæggende magtforhold mellem børn og voksne – her tænkes der på ballade som *intentionel og obstruerende* og rettet mod de voksne samt de strukturer, de voksne repræsenterer, fremfor drillerier rettet mod andre børn (Gilliam 2009, 341). Der vil ofte være en høj grad af solidaritet mellem børnene i konflikter mellem enkelte børn og lærere (D'Amato 1988, 541). Det er afgørende, hvordan balladen opfattes. Der er et rum for forhandling af balladens karakter og intentioner mellem børn og voksne, balladen kan karakteriseres som mere eller mindre alvorlig, mere eller mindre intentionel, og mere eller mindre for sjov.

For at forstå børnenes præmisser i skolen og hvordan de forsøger at navigere i skolens regler, kan de Certeaus skelnen mellem *strategier* og *taktikker* være nyttig at inddrage (de Certeau 1984, xixf). De Certeau beskæftiger sig med, hvordan mennesker formår at skabe sig et handlerum indenfor de begrænsninger, som omgiver dem, og det er i den forbindelse begreberne *strategi* og *taktik* præsenteres. *Strategier* er den form for handlen, der karakteriserer magtfulde institutioner, som for eksempel regeringen, militæret, videnskabelige institutioner eller større private firmaer. *Strategier* er langsigtede, det vil sige, at de indebærer planlægning, der rækker langt ud i fremtiden; de etablerer grænser – fysiske og organisatoriske såvel som faglige og opgavemæssige – og skaber dermed også præmisser for, hvem og hvordan der kan handles indenfor disse grænser (de Certeau 1984, xiii). Regler kan på den måde ses som udtryk for dele af skolens *strategier* for børnene. *Taktikker* er derimod de svages kunst – en form for guerilla krig – og udspiller sig for eksempel indenfor en institutions domæne. Når man gør brug af *taktikker* betyder det, at man er magtesløs (i betydningen uden magt til at handle autonomt). *Taktikker* er ikke langsigtede, men enkeltstående handlinger, der er afhængige af den givne situation og kontekst, men som samtidig gør kreativ brug af de tilgængelige forhold (de Certeau 1984, 29ff).

Som følge af deres forskellige positioner fylder regler, overtrædelser af regler og opretholdelse af orden meget i interaktionerne mellem børn og voksne i skolen. Det er altså de intergenerationelle relationer mellem børn og voksne i en skolekontekst, der her er omdrejningspunktet. En stor del af interaktionerne mellem børn og voksne i skolen omhandler regler – herunder især udstikningen og konstante påmindelser af regler fra lærernes side og en fortsat mere eller mindre direkte forhandling af regler fra børnenes sider. Reglerne handler i høj grad om kropslig adfærd og dermed om bevægelse. En konsekvens af mit metodiske ståsted blandt børnene som en anderledes voksen, der frasiger sig de voksnes normale rettigheder, er at de voksne – altså lærerne i skolen – primært opleves som en ordensmagt.

7.2 Forstyrrelser, påmindelser og skæld ud

Normer for bevægelse og den konstante irettesættelse af bevægelser, der falder udenfor kategori, er et område, hvor det skjulte curriculum bliver fremtrædende. Praksissen omkring håndsoprækning for at få lov at tale i løbet af skoletimerne er et eksempel herpå. Det at række hånden op gøres på mange forskellige måder blandt børnene. Skal man stritte med pegefingern eller række en flad hånd op? For at fange lærernes opmærksomhed kan børnene pumpe deres hånd op og ned i luften, eller de kan strække hele deres krop, så deres hånd når så højt som muligt op i luften – alt sammen for at læreren skal sige deres navn eller nikke i deres retning, så de får lov at tale eller stille et spørgsmål. På trods af den ekstra indsats, kan lærerne ignorere eller irettesætte børnenes bevægelser. Andre børn støtter altid albuen i bordpladen og løfter dermed ikke hånden særlig højt. Udover at der er rigtige og forkerte måder at gøre bestemte bevægelser på, som for eksempel at række hånden op, betyder det også noget, hvornår man rækker hånden op i forhold til lærerens reaktion. Den samme type bevægelse kan altså være korrekt og hensigtsmæssig på et tidspunkt og virker helt forkert og ude af kontekst på et andet. Igennem lærernes reaktioner er det op til børnene at aflæse, hvordan denne kropslige praksis udføres mest hensigtsmæssigt i bestemte sammenhænge.

Marie, en af lærerne, fortæller klassen om den kommende emneuge. Næsten med det samme rækker Noah hånden op. Næsten uden man lægger mærke til det, ser Marie på ham og ryster på hovedet, mens hun fortsætter med at fortælle. Efter lidt tid sukker Noah højtlydt og tager hånden halvvejs ned, nu støtter han sin albue med den anden hånd, som om han er ved at være meget træt i armen. Marie stopper med at fortælle og nu er der flere af i klassen, der rækker hånden op. Marie peger på Maja og siger: "Ja." På den måde får Maja taletid. Marie svarer hende og spørger derefter en tredje i klassen. Noah kigger sig omkring, trækker på skuldrene, tager hånden helt ned, vender sig om på stolen, så han har ryggen til Marie og begynder at lægge arm med Lucas, som sidder bag ham. I starten ignorerer Marie drengenes alternative aktivitet. Men da Noah taber, og Lucas rejser sig fra stolen og råber: "Yeah, jeg vandt!" Vender Marie sig med det samme mod drengene og irettesætter dem. Noah skal vende sig om igen og de får besked på at være stille og følge med i hvad der foregår i klassen. Marie siger henvendt til Noah: "Det er ikke måden at få opmærksomhed på." Alle i klassen stirrer på Noah og Lucas (6. klasse Vestervangsskolen).

Når børn rækker hånden op og tildes taletid eller ej, har det stor betydning hvornår og hvordan de rækker hånden op i forhold til, om lærerne giver dem ret til at tale i klassen. Børn kan række hånden op for tidligt som Noah gør, og får derfor ikke taletid. Andre typiske eksempler på børns at ønske om taletid ignoreres er: når de begynder at tale samtidig med, at de rækker hånden op (som om det at række hånden op automatisk giver tilladelse til at tale); når børn rækker hånden op mange gange i træk eller hvis børnene snakker indbyrdes, imens de rækker hånden op. Eksemplet tilføjer dermed en kropslig pointe som en væsentlig del af det skjulte curriculum.

Børnene tilbringer de fleste af timerne med at sidde på en stol i et klasselokale. Det generelle indtryk fra feltarbejdet er, at denne grad af mangel på bevægelse i den skemalagte undervisning kun opretholdes gennem en lang række regler og konstante påmindelser herom. Det viser følgende feltnote:

Kirstine gentager sig selv flere gange, nu råber hun næsten: "STILLE! I skal læse hele bogen til i morgen! En dreng sidder og laver noget i et hæfte. Kirstine: "Det der med at lave matematik, når man har dansk, det skal man ikke, det gælder sjovt nok også jer tre". En dreng råber: "Har vi lektier for?" Kirstine: "Ja i skal læse den her," og ryster bogen i luften. En anden råber: "Hvilke sider?" En starter med at spise. En anden tager en fodbold og sparker lidt til den. Tim og William spørger, om de må gå ud. Kirstine: "Det har ringet så det må I gerne", og fortsætter højlydt henvendt til hele klassen: "Også er der ENDELIG 10-frikvarter" (5. klasse Østervangsskolen).

Eksemplet viser, hvordan det til tider kan være en udfordring for lærerne at skabe ørenlyd i klasserne, og hvor svært det kan være at give en samlet besked. (Ikke) overraskende er der flere børn, der dagen efter proklamerer, at de ikke vidste, om de skulle eller hvad de skulle læse derhjemme som lektier. En stor del af lærernes tid og kommunikation med børnene bruges på at få dem til at være stille, stille både i form af at tie stille, men også at være stille med deres kroppe.

Lærerne siger tit og ofte 'stille' eller har en kode som betyder det samme, som billedkunstlæreren på Østervangsskolen, der siger 1,2,3, og så skal børnene være stille og lytte eller som på Vestervangsskolen, hvor to klap med hænderne fra lærerne betyder, at børnene også skal klappe to gange og derefter skal der være ro. Ofte gentages øvelsen to eller flere gange, inden det bliver ro og i enkelte tilfælde ledsages klappingen af mundtlige irettesættelser, som det er tilfældet i nedenstående eksempel:

Der er meget snak og uro i klassen. Ann klapper de to klap, der signalerer, at nu skal der være ro. Der er kun én, der klapper tilbage. Niels rækker hånden op og siger at Anita hele tiden tager hans ting. Benjamins stol er gået i stykker, der mangler noget af foden, så han forklarer, at han bliver nødt til at vippe på stolen, ellers vælter han. Ann: "I er umulige at undervise!" (6. klasse Vestervangsskolen).

Til tider virker det ligefrem som om uro i klasen er det normale. Det indtryk får man også i 7. klasse på Vestervangsskolen, hvor en lærer stopper en anden lærer på gangen og siger: "Vil du se noget utroligt, de har siddet stille og arbejdet siden kl 8.15! I halvanden time, det er helt utroligt".

Mange overtrædelser af regler sker igen og igen – og nogle gange med forskelligt udfald alt efter hvilken lærer, klassen har. På Østervangsskolen er den ene side af rummet dækket med vinduer, en lang vindueskarm med et par visne blomster og en dør ud til skolegården. Denne dør er en nødudgang og børnene må i teorien ikke bruge døren i frikvartererne. En dag åbner Kristine havedøren i pausen, nogle af drengene vil gerne gå ud den vej, men det må de ikke, Kristine står i døren og gentager det flere gange, til sidst kommer drengene ind igen, og går ud ad den anden dør.

Kristine siger: *"Det er en branddør. Det ved I godt. Den må ikke bruges som udgangsdør."* I andre tilfælde bruger drengene upåagtet af lærernes formaninger og tilråb døren som udgangsdør, da døren gør vejen til boldbanerne kortere.

Børnenes modstand er en reaktion mod lærerens magt, autoriteten – magten over krop, tid og rum. Der kæmpes om både om symbolsk og fysisk rum (Willis 1977). Som eksemplerne viser, kommer en stor del af modstanden til udtryk ved at overskride reglerne for brug af kroppen i bestemte situationer. Gilliam skriver: *"Børnene bevæger sig, de løber, slås og lader deres kroppe være unyttige i strid med skolens krav om nyttig aktivitet og stræbsomt arbejde"* (Gilliam 2009, 346).

Som de ovenstående eksempler viser, kommer børnenes *taktikker* altså til udtryk på flere måder. Det kan være som små kropslige manifestationer, som når Alfred sidder omvendt på stolen og har benene hængene udover ryglænet, imens han læner sig op ad væggen. Der kan også være tale om at trække tiden, når børnene får lov at bruge computere, gå på biblioteket i timerne eller i forbindelse med gruppearbejde. Som Alma siger: *"Jeg elsker, når vi må lave alt muligt andet i timerne"*. Eller når en fra elevrådet kommer ind i timen for at fortælle noget, og børnene opfordrer vedkommende til at bruge så meget tid som muligt, så de slipper for undervisning. Ligesom der kæmpes om defineringsretten til rum, som når klassen varmer op i idræt ved at løbe rundt om kegler, og Anita hver gang hun løber forbi en kegle, sparker dem længere og længere ind mod midten, så runden ligeså stille bliver gjort kortere. *Taktikkerne* er på den måde en central del af børnenes *wayfaring*.

Tegnene på, at det ulmer under denne opretholdte ro og orden, er for det meste små og kortvarige: en papirflyver der forvilder sig ud i rummet, en bemærkning der også flyver når den ikke må, håndsoprækning der foregår med hele kroppen og hoppende, i stedet for siddende på en stol. Men når læreren mister grebet, bliver det tydeligt, at roen og den fysiske inaktivitet er tilkæmpet.

7.3 Når det kører helt af sporet

I de to klasser foregår uroen og modstanden mod lærernes autoritet for det meste på et niveau, hvor lærerne tolererer det og ikke mister deres position. På både Østervangsskolen og Vestervangsskolen er man altså langt fra de beskrivelser, der ofte dominerer i studier, hvor der er fokus på etniske forskelle mellem børnene eller studier på skoler med store sociale udfordringer. Her kan der være tale om direkte afvisninger og stigmatisering af bestemte (grupper af) børn (Ericson 1987, Ferguson 2004, Gilliam 2009, Simmons, Webster & Larson 2011). Der er dog enkelte børn der konstant eller i bestemte situationer sættes på sidelinjen i lighed med beskrivelserne i ovenstående studier. Fælles for de fire børn, der er tale om her, er at de er drenge, de er ikke fagligt dygtige, de viser ikke megen interesse for de stillesiddende skolefag, de søger social status og anderkendelse blandt deres kammarater igennem alternative *taktikker* og ikke igennem skolens definerede kodeks. Udfordringerne med de fire drenge kan forekomme små og uvæsentlige, men i det ellers meget heterogene billede af børnene på skolerne, stikker netop disse drenge ud, både i undersøgelsen, for lærerne og blandt deres klassekammerater. Tre af drengene: Jens, Tommy og Phillip går i samme

klasse på Østervangsskolen, mens Jack går på Vestervangsskolen²⁵. Omdrejningspunktet i dette afsnit er et par engelsktimer i 5. klasse på Østervangsskolen, hvor *balladen* kører helt af sporet. Phillip og til dels Jens spiller hovedroller i situationen, men stort set hele klassen bidrager på en eller anden måde til uroen i klassen.

Engelsklæreren Frede sætter klassen i gang, de skal læse op for hinanden. Det fungerer anderledes end i andre timer, i stedet for at sidde på deres pladser, skal børnene op til katederet og sidde, når de læser op. Mange af børnene har byttet plads, så de nu sidder ved siden af nogen, de selv har valgt og ikke der, hvor Kirstine har placeret dem. Tim og Tom er de første der skal op til tavlen og læse op, da de har læst op klapper klassen, de bukker, et par pigerne fniser. Tim bliver siddende på en stol ved tavlen, Frede siger ikke noget til det. Sebastian står op: "Det er kedeligt at læse op, kan vi ikke få fri?" Asger står ovenpå Tom, der ligger på gulvet, imens er der nogen der skal læse op. Frede: "I andre skal være stille". Jens og Phillip ligger i sofaen. Olivia sidder under bordet og børster sit hår. Tommy går ud af klassen, lidt efter kommer han hoppende ind igen. Oliver og Carl læser op ved tavlen, det ser ud som om Tim kan teksten udenad, han sidder bag dem og efteraber dem, mens de læser op. Nogle drenge kaster et tæppe over Annette og Karen, de brokker sig til Frede, men han siger ingenting. Asger og Tommy går op sammen, de er ikke så gode til engelsk som mange af de andre. Frede retter ikke nogen af dem. Sarah, Annette og Karen skal op sammen, det er tydeligt at Annette ikke har det godt med situationen. Hun er rød i hovedet og taler endnu lavere end normalt. Oliver og Carl sidder og visker. Frede: "Du må gerne læse højere". Det gentager han flere gange. Annette læser videre. En råber: "Vi kan ikke høre dig." Olivia sidder nu ved bordet og sætter et spænde i sit hår. Marian vil ikke op og læse op, så hun får lov at slippe. Alex har taget lærerens kontorstol over til sin plads, Asger går derover og drejer rundt med ham på stolen. Phillip går ud af klassen. Gustav sidder og kører sædet på sin stol op og ned. Jens og Ebbe står op. Frede: "Jens sæt dig ned," Jens sætter sig på gulvet lige der, hvor han står og griner. Phillip kommer ind i klassen igen. Frede: "Phillip bliv nu herinde." Phillip kigger på ham og trasker ud med hænderne i lommen. Jens sidder stadig på gulvet, ligeså stiller rykker han overmod døren og går også ud (5. klasse Østervangsskolen).

Indtil nu adskiller timen sig markant fra andre timer med klassen, dog har jeg oplevet lignende scener på randen af kaos i andre timer med Frede som lærer. Efter Phillip og Jens har forladt lokalet starter kaos for alvor, og Frede mister fuldstændig magten om situationen.

Man kan høre, at der sker et eller andet udenfor døren. Frede siger, at klassen skal ignorere larmen, men det kan de selvfølgelig ikke. Frede spørger, om de ikke vil være gode til engelsk? For så skal de koncentrere sig om det og ikke det, der foregår på gangen. Det

²⁵ To af drengene har det på forskellige måder svært derhjemme, de fortæller åbent om det til mig flere gange i løbet af feltarbejdet, situationerne er beskrevet nærmere i kapitel 3. Fra de to andre drenge hører jeg meget lidt om deres baggrund. Phillip bliver flyttet fra skolen til en specialskole i 5. klasse imens jeg er på feltarbejde i klassen. Jack bliver ligeledes flyttet fra klassen i en af de perioder, hvor jeg er på feltarbejde, han vender dog senere tilbage til klassen, og derfor er vores kontakt meget sporadisk.

gentager han mange gange. Mange svarer, at de gerne vil lære engelsk og være gode til det. Tom siger, at man bliver ikke god på den måde her. Britt og Jane sidder stille ved siden af hinanden. De to piger er blandt de få, der har siddet stille i timen. Det banker på døren flere gange. Frede forsøger at ignorere det, men det kan klassen ikke, de griner og fniser, nogle enkelte er stille og ser lidt bekymrede ud. Døren åbnes, jeg kan se Phillip løbe væk og høre Jens grine derude. En stak sofapuder stablet op i højde med døren vælter ind i klassen, alle griner, rejser sig op og skal hen og kigge. Frede råber ad Phillip. Frede siger, de bare skal ignorere Phillip, så gider han ikke fortsætte med det. Seancen med puderne gentager sig. Klokkeren ringer ud og alle begynder at pakke sammen og småsnakker lidt. Lige pludselig lyder der et ordentligt brag, alle bliver forskrækkede, Phillip står udenfor vinduet, hans ansigt er helt stenagtigt, han ser meget vred ud, vender sig om og løber væk. Han har kastet en stor kæp mod vinduet. Børnene er ret stille, som de går ud af klassen, Frede siger heller ikke noget mere²⁶ (5. klasse Østervangsskolen).

Det er svært at tro, at det er børnene fra den samme klasse, der kort tid inden engelsktimen havde dansk med Kirstine. Der er en helt anden stemning i klassen fra det øjeblik, hvor Kirstine går ud af klassen og Frede træder ind. Selv de børn, der ellers kunne beskrives som pligttopfyldende laver ballade i timen med Frede. Klassen bliver ligefrem et ubehageligt sted at opholde sig. Britt og Jane fortæller, hvordan de oplever Frede:

Britt: "Han er altid så sød ved os, måske er det fordi vi laver lektier. Men sådan er han ikke ved alle, han er mærkelig, jeg kan ikke li' ham, slet ikke."

Jane nikker og supplerer: "Jeg ved ikke hvad det er, men vi bliver helt anderledes, når det er med Frede" (5. klasse Østervangsskolen).

Enkelte børn giver ligeledes udtryk for, at de ikke er trygge ved disse timer. Men hvad får klassen til så markant at skifte karakter? Det er svært præcist at pege på, hvad der gør forskellen på timer, hvor undervisningen fungerer og timer, hvor det kører af sporet (og det er heller ikke afdelingens fokus). Dog tyder erfaringerne fra feltarbejdet på, at det blandt andet handler om, hvorvidt læreren er konstant og konsekvent i sin kommunikation til børnene. Fx er Kirstine konsekvent overfor børnene om brugen af havedøren som udgangsdør, mens andre lærere vender det blinde øje til denne forseelse. Børnenes oplevelse af, om lærerne er fair i deres tilgang til forskellige børn er ligeledes en faktor, der har betydning. Det samme har graden af uro, der tillades inden læreren griber ind. Derudover er der nogle personlige forhold ved lærerne omkring udstråling og humor, der gør sig gældende.

Der er stor forskel på, hvordan børnene opfører sig alt efter hvilke lærere, de har. Men selv i timer med lærere, som nyder en høj grad af respekt blandt børnene, og som normalt har styr på klasserne, er der mange irettesættelser, gentagelser og forsøg på at opretholde en vis orden fra lærernes side.

²⁶ Undervejs i timen stopper jeg med at skrive noter i min bog, jeg gør det af hensyn til Frede, da jeg tænker, at han må synes det er meget ubehageligt at jeg sidder og skriver ned imens den her time kører het af sporet.

Udover de forstyrrende kroppe, kæmpes der om tiden, hvordan tiden skal bruges, kan tiden trækkes ud, så unyttigt indhold i timerne fylder, er det en sejr for børnene. Et tredje element i kampen mellem børn og lærere er lyden, og der kæmpes om retten til at tale, illustreret igennem Noahs forsøg på at opnå taletid igennem brug af accepterede bevægelser, og om retten til at larme (indenfor).

På trods af at børnene igennem mangfoldige *taktikker*, gør modstand og forhandler regler både direkte og indirekte med deres lærere, er magtforhold mellem de to grupper klart og står uforandret hen efter selv de mest *makabre* slag. Dog er der enkelte lærere, der har en svag position overfor børnene.

7.4 Ordensreglement

Kapitel 4 viste, at skolerne er inddelt i forskellige afdelinger med hver deres rumlige markeringer til børnene alt efter hvilke klassetrin, der er målgruppen. Den rumlige markering spejles i skolernes ordensreglement, og ligesom skift mellem indskoling, mellemtrin og udskoling markeres rumligt, sker der ligeledes en udvikling i regler for opførsel og tildeling af privilegier alt efter hvilken afdeling af skolen, børnene går i. Regler og opretholdelsen af regler fortæller om normative opfattelser af, hvordan børn bør være og bør agere. Derudover henviser regler til en logik, der er adskilt fra den enkelte situation (Holy & Stuchlik 1983, Højlund 2002).

Ordensreglementet på de to skoler ligner til forveksling hinanden²⁷. Når reglerne læses bliver det for det første tydeligt, at en stor del af reglerne handler om bevægelse, hvor må børnene bevæge sig - og hvor skal de holde kroppen rolig, hvor børnene må bevæge sig på bestemte måder, hvordan og hvor bestemte redskaber og omgivelser må anvendes. Dernæst listes en mængde forbud for børnene. For det tredje er der markante forskelle mellem, hvad der er tilladt udenfor og indenfor. Sidst men ikke mindst er det ud fra reglerne tydeligt, at børnene fra henholdsvis indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen har adgang til forskellige af skolens steder, ligesom der er markante forskelle i regler og privilegier mellem aldersgrupperne. Det kræver et godt stedskendskab til skolen for det første at forstå og dernæst efterleve reglerne, idet der indgår mange lokale stedsbetegnelser som "hyben", "foran centerafdelingen" og "gryden" i ordensreglerne.

I det følgende ses nærmere på reglernes karakteristika for de tre afdelinger. Derefter ses der nærmere på to centrale regler eller regelsæt for at se nærmere på reglernes betydning for børnenes bevægelser. Det drejer sig om regler omhandlende børnenes færden på skolens gange og regler for at opholde sig udenfor og indenfor på skolen. De to tilfælde omhandler specifikke forhandlinger mellem børn og voksne om reglerne. Samlet set er målet at belyse reglernes betydning for børns bevægelser.

Reglerne for de yngste børn i indskolingen handler om brugen af deres udeområder og de mange redskaber i udeområderne. Der er en del udspecificering af, hvad børnene ikke må, hvad de ikke må

²⁷ Se bilag 3 for at se hele ordensreglementet for en af de to skoler.

klatre op på, ikke må sidde på, og ikke må springe ned fra. Der er implicite trusler i reglerne, for eksempel må kæppe gerne bruges udenfor, men hvis børnene tager dem med ind, kan retten til at lege med kæppe udenfor tages fra børnene. Reglerne udspecificerer brugen af garderoben, samt at børnene ikke må bruge mobiltelefoner i skoletiden. Der beskrives forskelle i regler for samme område alt efter om der er tale om skoletid eller SFO tid, det samme gælder brug af mobiltelefoner. Dette stemmer overens med Højlunds beskrivelser af, hvordan de samme rum ændrer karakter alt efter om det er lærere eller pædagoger, der sætter dagsordenen for skoledagen eller eftermiddagen i SFO (Højlund 2001). Derudover udspecificeres det, hvornår børnene må være indenfor og udenfor i frikvartererne.

Flere af reglerne for indskoling gælder fortsat for mellemtrinnet. Det er for eksempel regler for garderoben, blandt andet skal børn fra mellemtrinnet stille deres udesko i garderoben. Reglerne for fordeling af tid udenfor og indenfor er ligeledes de samme for mellemtrinnet, ligesom børnene på mellemtrinnet heller ikke må bruge deres mobiltelefoner²⁸. På trods heraf er børnene til tider meget optagede af deres mobiltelefoner. I frikvartererne ser jeg flere kigge på deres telefoner, og jeg kan se på mange, at de går med dem i lommen, de har den klassiske lille firkant aftegnet på lommerne. Jeg snakker med nogle piger om reglerne for brug af mobiltelefoner:

Britt, Jane, Marian og Karen fortæller, at de ikke må bruge deres mobiler i skoletiden, de må gerne have dem på sig, men de må ikke være tændte. Karen siger, at de kan risikere, at få deres mobiler taget, hvis der er nogle lærere, der ser de bruger dem. Marian fortæller, at hun fik taget sin i går, så efter skoletid skulle hun over på kontoret og hente den. Britt forsætter med at fortælle, at det er forskelligt, hvor strikse lærerne er med det. Jane nævner nogle lærere som går meget op i reglen, hvor andre lærer bare siger, at de skal lægge den i lommen igen. Marian siger, at de også nogle gange må bruge mobiltelefonen som lommeregner i matematik, det siger Simon for det meste ja til (5. klasse Østervangsskolen).

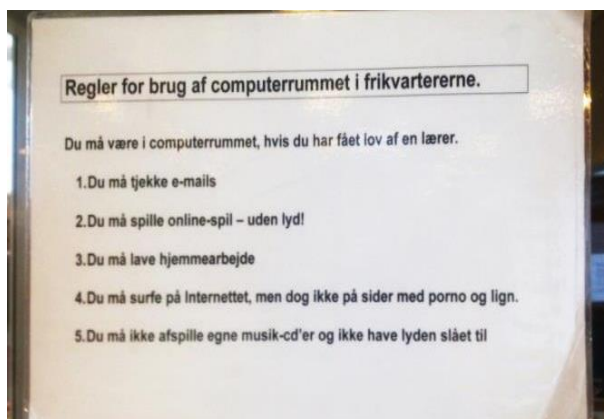
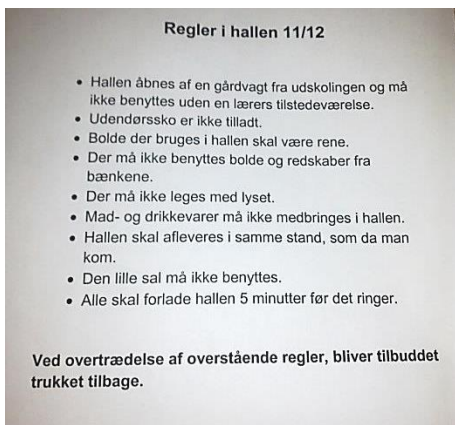
Reglerne for brug af mobiltelefoner minder om hinanden på de to skoler – men så længe børnene ikke bruger deres mobiltelefoner lige foran næsen på en lærer, slipper de for det meste af sted med det. På Østervangsskolen har børnene fra mellemtrinnet adgang til nogle af de samme udearealer som indskolingsbørnene, og her gælder de samme regler for brugen. Derudover har børnene fra mellemtrinnet adgang til andre udendørs arealer og for disse områder gælder specifikke regler for eksempel udspecificeres det, hvor der må spilles bold og leges vildt. På Vestervangsskolen er områderne opdelt mellem indskoling og mellemtrin, derudover er mellemtrinnets områder delt i to, med et område til 3. og 4. klasserne og et andet til 5. og 6. klasserne.

Ordensreglerne for børnene i udskoling adskiller sig på flere områder markant fra reglerne for indskoling og mellemtrinnet. Børnene fra udskoling har nogle privilegier som de yngre børn ikke har. Privilegierne er adgang til skolens it rum, hallen, at de må opholde sig bestemte steder indenfor i frikvartererne og 9. klasse må forlade skolens område i 12-frikvarteret. Hvis regler for brug af

²⁸ Børnene bruger primært telefonerne tage billeder og optage film af hinanden, afspille musik eller finde vitser på Internettet.

inderum overtrædes, kan børnene miste rettighederne til at bruge hallen, it rummet eller retten til at opholde sig indenfor – ligesom brug af kæppe i indskolingen.

Udover at reglementet findes på skolens hjemmeside og de konstante påmindelser om reglerne fra lærernes side, hænger der rundt omkring på skolen opslag, der minder børnene om reglerne. Nedenfor ses eksempler på sådanne opslag.



Billede 8 & 9: Opslag med regler.

Med opslag som de ovenstående, bliver reglerne allestedsnærværende på skolerne. Ligesom børnene ikke har en undskyldning for ikke at følge dem.

I det følgende sættes fokus på to områder, hvor reglerne konstant brydes af børnene, forhandles mellem børn og lærere og som derfor illustrerer betydningen af regler – også i forhold til børns bevægelser og skolen som civiliserende institution. Det gælder reglen om, at man ikke må løbe men gå og stå på gangene. Samt reglerne om hvornår børnene må være indenfor og udenfor i frikvartererne.

7.5 Man må kun gå og stå på gangene

'Man må ikke løbe på gangene' er en regel, der gælder på de fleste danske folkeskoler – således også på Vestervangsskolen og Østervangsskolen. Reglen bliver dog i høj grad brudt. Det er næsten som om de lange gange, der er en del af bygningerne på mange skoler, er bygget til at løbe i. I det følgende er fokus på netop reglen om, at man kun må gå og stå på gangene, samt hvordan børnene igen og igen overtræder netop denne regel.

Det ringer ind til time. I frikvarteret har jeg været med en gruppe drenge nede på boldbanen og spille fodbold. Der er langt ind til klasselokalet fra den ende af boldbanen, der er længst væk fra skolens bygninger, så vi må løbe for at nå ind til tiden. Drengene snakker og skubber lidt til hinanden, imens vi løber. Endelig er vi indenfor og på vej til

klassen, gangene er allerede næsten tomme for børn, men en lærer får øje på gruppen og stopper drengene ved at bruge sin krop til at spærre vejen samtidig med, at han siger: "Ingen løben på gangene". Drengene stopper næsten automatisk ved synet af ham, fortsætter i gang, drejer rundt om hjørnet og løber uforstyrret det sidste stykke hen til klassen, hvor vi ankommer samtidig med matematiklæreren, som ikke kommenterer på, at drengene kommer løbende i sidste øjeblik (5. klasse Østervangsskolen).

Hvad enten børnene skal fra cyklen til klasselokalet, fra klasselokalet og ud i et frikvarter eller fra klasselokalet og til biblioteket eller gemme sig for en lærer, så foregår børnenes bevægelser fra et sted til et andet ofte i løb. Børnene er eksperter i at fornemme, når en lærer nærmer sig, og når det sker, sættes tempoet ned til hurtig gang. Lærerne reagerer ofte med et smil og en kommentar som *"Bare bliv ved med at gå"* eller *"Godt at se, du kender reglerne"*. Når læreren igen er på passende afstand sættes tempoet op igen. I de tilfælde, hvor børnene ikke sætter farten ned, hvis der for eksempel er en der løber efter dem eller de først ser læreren, når det er for sent, retter læreren på dem ved at råbe efter dem: *"stop med at løbe", "ikke løbe på gangene"* eller *"du må kun løbe udenfor"*. Når læreren er udenfor synsvidde eller optaget af noget andet, starter de fleste børn med at løbe igen. Reglen om at man ikke må løbe på gangene holdes altså i hævd af lærerne, der – med en enkelt undtagelse – aldrig selv løber, men altid går på gangene. På et tidspunkt tager klasselæreren Kirstine en snak med sin klasse om, at andre lærere klager over dem, fordi de altid løber på gangene, og *"det ved I jo godt, at I ikke må, så det kan vi jo ikke have"* siger hun med et smil og blinker med øjet mod et af drengebordene. Klasselæreren fortsætter med at fortælle, at de andre lærere også er utilfredse med, at børnene ikke stopper med at løbe, når de får besked på det. En lærer mener, at børnenes opførsel skaber en dårlig stemning i den afdeling af skolen, hvor de hører til, fordi der hele tiden skal skældes ud. I situationen viser børnene forståelse og bliver enige med klasselæreren om at gøre sig umage for at overholde reglen, men i praksis skete der meget små ændringer. Efter timen fortæller Tim og William, at de ikke rigtigt kan se problemet i at løbe på gangene. William fortæller, at de passer på de små, når de kommer løbende, og Tim siger: *"men det nytter ikke at snakke med dem [lærerne] om det... De har deres regler, og vi har vores"*.

Ovenstående eksempler viser, at børn ikke frit kan bevæge sig rundt på skolen. I skoletiden er der regler for, hvornår og hvordan børnene må bevæge sig. Reguleringen af børns bevægelser på skolens gange er et eksempel på, hvordan skolen som civiliserende institution repræsenterer bestemte ideer omkring børn, bevægelser og brugen af skolens rum. Feltnoterne viser ligeledes, at lærerne har en væsentlig rolle i forhold til at opretholdelsen og efterlevelsen af reglerne. Det er børnenes lærere, der direkte italesætter og sørger for at skolens regler (til en vis grad) opretholdes i dagligdagen. De til tider konstante påmindelser, irettesættelser og skæld ud er ikke udtryk for, at børnene ikke kender skolens regler for eksempelvis bevægelse på skolens gange, men derimod at børnene forholder sig aktivt til reglerne, kender smuthuller og udfordrer eller omgås reglerne, specielt når der ikke er lærere, der holder øje med dem.

Som feltarbejdet skred frem og børnene rykkede op i 6. og 7. klasse ændrede deres bevægelsesmønstre sig dog, når de bevægede sig rundt på skolens arealer. De begyndte at gå mere

frem for at løbe. Forandringen skete ikke fra dag til dag eller med overgangen til et bestemt klassetrin. Børnene stoppede ikke fuldstændigt med at løbe, men efterhånden var det i bestemte situationer eller bestemte personer, der oftest løb. Som Tim, der ofte jager sin bedste ven - en storgrinende William - rundt på skolen; Benjamin der bare altid løber uanset, hvad han skal, og hvor han skal hen; eller Anita når hun har glemt, at hun er ugens mælkeduks. Der sker altså nogle forandringer over tid blandt børnene, og det gælder ikke kun deres bevægelsesmønstre. Reglen om at man skal gå og ikke løbe på skolens gange, er en af de regler, der ikke ændrer sig med opstigningen i klassetrin. Forskellen mellem bevægelsesmønstre fra 5. til 7. klasse er ikke udtryk for, at børnene for eksempel ikke kendte reglen om færdsel på gangene, da de gik i 5. klasse og først har lært den i 7. klasse, men måske nærmere at de nu har lært at følge den. Reglen er blevet en del af deres kropslige praksis, den har indskrevet sig som en tavs viden i børnenes kroppe. Gulløv og Højlund påpeger, at institutionsbegrebet ses som en bestemt viden, der er givet materiel form, at institutionens budskaber så at sige er indbygget i væggene (Gulløv & Højlund 2005). Stabiliteten af bygningernes udformning samt de utallige gentagelser af reglen og rettesættelser ved brud af den får dermed betydning for børnenes praksis. Det at få regler eller bevægelsesmønstre ind under huden kan relateres til den institutionelle understøttelse heraf. Der forventes og accepteres noget af 5. klasserne og noget andet af 7. klasserne. Der er formentlig også andet på spil her. Børn i henholdsvis 5., 6. og 7. klasse har forskellige interesser på flere plan end relateret til bevægelse, og børn i forskellige aldre er orienteret imod hinanden på forskellige måder. Frem for at løbe fra sted til sted eller fra aktivitet fra aktivitet, begynder flere børn at gå rundt sammen - og gå til og fra andre grupper af børn.

Reglen om at man kun må gå på gangene og al løb foregår udenfor er uløseligt forbundet med udenfor-indenfor dikotomien i skolerens ordensreglement. Denne del af reglerne ses der nærmere på i det følgende.

7.6 Udenfor eller indenfor

Indenfor versus udenfor er en væsentlig dikotomi, der er omdrejningspunktet for mange regler, megen ballade, forhandlinger og overvejelser fra børnenes og lærernes side. I skolen hænger forskellene mellem indenfor og udenfor uløseligt sammen med forskellene mellem timer og frikvarterer, adskillelsen herimellem markeres på mange skoler ved at klokken ringer *ind* til time eller *ud* til frikvarter. Generelt udemærker frikvarterer sig ved at være børnenes frirum i løbet af skoledagen, i frikvartererne er der færre regler end i timerne. Fra skolens og lærernes side er der en forståelse og italesætning om, at det er bedst for børn at komme ud i den friske luft. Det udtrykkes gennem reglerne og lærerens opretholdelse af reglerne. For eksempel siger en smilende Marie en dag til sin 6. klasse efter en matematiktime: *"Skynd jer ud og brænd en masse energi af. I opfører jer som om I har brug for det."* På begge skoler er der lærere, der går rundt i frikvartererne og tjekker om børnene er gået udenfor eller ej.

Børn fra indskolingen og mellemtrinnet skal som udgangspunkt være udenfor i alle frikvarterer, der gives dog dispensation ved kraftigt regn- eller snevejr. Vejret skal være rigtigt dårligt før børnene får lov at være indenfor, som en pige fortæller: *"Det skal blæse så meget, at vi ikke kan stå op, være snestorm eller regne med de største hagl før vi må blive inde. De[lærerne] er bare ligeglade, de sidder jo bare selv inde og drikker kaffe."* (5. klasse Vestervangsskolen). Lærerens standardsvar til børnene, når de gerne vil være indenfor, er at børnene skal have tøj med, så de kan være udenfor i al slags vejr.

Selvom reglen i udgangspunktet er, at børnene skal gå ud i frikvartererne, må lærerne igen og igen minde børnene om reglen. Det faktum, at der er undtagelser fra reglen om, at børnene skal være udenfor i frikvartererne, når det regner eller sner, viser at reglen er til forhandling, og børnene indgår gerne i disse forhandlinger med lærerne.

Den første del af frikvarteret, hvor børnene må være inde og spise deres madpakker, er overstået. De fleste er færdige med at spise, klassen er halvtom, de fleste er gået udenfor, en gruppe piger sidder i sofaerne og leger S, P eller K. Deres klasselærer pakker sine ting og visker tavlen ren, på vej ud af klassen siger hun: "I er også på vej ud ikke også piger?" Pigerne svarer ikke, men griner af noget Olivia fortæller. Efter lidt tid kommer Simon, deres matematiklærer, ind i klassen. Han siger: "Klokken har ringet piger, så er det ud med jer." Pigerne bliver siddende og Hanna siger: "Vi har det lige så hyggeligt, kan vi ikke blive inde, vi skal nok være stille, så der ikke er andre, der hører os." Simon: "Nej, op med jer og ud og få jakke på." Et par af pigerne rejser sig modstræbende og går langsomt ud til garderoben. Hanna: "Hvorfor kan vi ikke bare være indenfor, hvad gør det?" Simon svarer ikke, men laver en fejende bevægelse med armen, der indikerer at de sidste piger skal rejse sig (Østervangsskolen 6. klasse).

En anden dag har pigerne en anden *taktik* i forhold til at være indenfor i frikvarteret – dog ikke inde i klasselokalet. En af indgangene til mellemtrinnet på Østervangsskolen er et lille vindfang. I hver ende af vindfanget er der en glasdør, den ene fører udenfor og den anden fører ind til fællesrummet. I den ene side af vindfanget er en radiator, som ofte er skruet helt op og er meget varm.

Det er vinter, og der er sne udenfor, men det sner ikke, så børnene skal være udenfor i dag. Efter en lærer har været i klassen og sendt en gruppe piger ud, begynder de langsomt at tage jakker og støvler på. De venter på hinanden, og da den sidste er færdig går de meget langsomt mod udgangen. Da Sarah kommer ud i vindfanget, tager hun i dørhåndtaget og er på vej ud ad døren, men Hanna hiver i hatten på hendes jakke og holder hende tilbage. "Ej Sarah vi bliver her, vi står bare her." Hanna, Sarah og Kirsten står op ad radiatoren, selvom de har overtøj på, skutter de sig. På den anden side står Karen for sig selv. Jeg er på vej ud, men stopper og snakker med pigerne. Sarah spørger, om jeg også er blevet smidt ud ligesom dem? Hanna fortæller, at de ikke gider ud, det er alt for koldt. Hun fortæller, at det er smart at stå her, for hvis der kommer en lærer, kan pigerne sige, at de er på vej ud. Hanna: "Og så kan de ikke blive sure, ha". Kirsten: "Vi

glæder os til, vi må være indenfor. Det bliver godt, når de ikke kan komme og smide os ud hele tiden” (Østervangsskolen 6. klasse).

Vindfanget ligger på ruten mellem klasselokalet og udeområderne, og vindfanget er ikke et sted det er meningen, man skal opholde sig i længere tid ad gangen. Vindfanget er et gennemgangssted derfor kan pigernes ophold her præsenteres af dem selv som værende af kort varighed, blot et lille stop på vejen ud En del af det at være på vej. Med inspiration fra Auge kan opholdet i mellemgangen opfattes som et *non-place* (Augé 1995). I den optik er mellemgangen et sted der hverken er udenfor eller indenfor, men et sted midt mellem – som på den måde også er midt mellem i de regler der gælder udenfor og indenfor.

For at være indenfor i frikvartererne anvender børnene således forskellige strategier. Der kan være tale om direkte forhandlinger med lærerne – som børnene også ser som en måde at trække tiden på, så de ikke skal være så lang tid udenfor, i andre tilfælde har forhandlingen karakter af leg for børnene: de gemmer sig, låser sig inde på toilettet, går ind ad døre, der ikke er blevet låst, eller lader som om de er på vej ud eller et andet sted hen. Vejret har stor betydning, det er specielt når det regner og børnene ikke får lov at være indenfor, at de prøver at gemme sig.

Med oprykningen til 7. klasse bliver børnene en del af udskolingen, der er tale om et væsentligt skifte i deres skoleliv – også når det gælder reglen om, at de skal udenfor i frikvartererne. Fra 7. klasse har børnene selv kunnet bestemme, om de vil være udenfor eller indenfor i frikvartererne uanset årstid og vejr, og ifølge børnene er der generelt mindre overvågning fra lærernes side, når man går i udskolingen. Børnene er yderst bevidste om denne tildeling af privilegier, som følger oprykningen til bestemte klassetrin, og det er noget, som mange ser frem til. En af interventionerne i SPACE er indførelsen af tvungne udefrikvarterer også for 7. klasse og frem efter. Formålet med indsatsen er *”at øge den fysiske aktivitet i frikvartererne. Det er påvist, at man bevæger sig mere når man er udendørs, end når man er indendørs”* (Troelsen 2010, 6)²⁹. Ideen med indførelsen af udefrikvarter bygger altså på en antagelse, om at børn er mere aktive udenfor end indenfor. De ændrede frikvartereregler møder dog en del modstand blandt børnene, og de er meget optagede af indførelsen af tvungne udefrikvarterer. Her fortæller Tom:

Jeg synes bare, det er uretfærdigt. Altså nu går vi i 6., så det er ikke os endnu. Men dem der gik i 7. sidste år, de måtte godt være inde i frikvartererne, men når det er os, der går i 7., så skal vi ud. Det er da uretfærdigt. Det er jo noget man har glædet sig til, at man kunne være inde og til selv at bestemme. Hvorfor skal der være forskel? (Østervangsskolen, 6. klasse).

Det er en pointe i forhold til Toms modstand mod frikvarterereglen, at han er meget fysisk aktiv både i frikvarteret og fritiden, han er en af de drenge, der for det meste spiller fodbold i frikvarteret og spiller på det bedste fodboldhold i området. At være indenfor eller udenfor i frikvarteret er et

²⁹ Det skal dog nævnes, at tankegangen bag SPACE er, at det netop er helheden af de i alt elleve delindsatser, der vil have betydning for elevernes aktivitetsniveau, og derfor kan det være problematisk at behandle en enkelt af delindsatserne, som det er tilfældet her (Troelsen, Brøcker et al. 2013).

spørgsmål om selvbestemmelse for Tom. Derudover oplever Tom forskelsbehandling mellem sin egen og parallelklassen som følge af, at deres klasselokaler er placeret forskellige steder på skolen. Den 6. klasse som Tom går i er placeret ved mellemtrinnet. Men på grund af pladmangel ved mellemtrinnet er den anden 6. klasse blevet rykket til udskolingens del af skolen. Denne opsplnitning opleves som en forskelsbehandling i relation til regler:

Tom: "Det er på en måde snyd, at de har rykket klasse. Sidste år gjorde de så meget ud af at alle fra 5. klasse skulle være sammen og alle sammen kende hinanden. Men nu er det åbenbart lige meget. De er sammen med de store, og så er vi stadig her med de små."

Else: "Hvordan er det snyd?"

Tom: "Jamen der kommer, så kommer der altid en lærer hernede og tjekker..."

Tim kommer forbi og siger: "Hvad brokker du dig nu over?"

Tom: "Ja ja du har så travlt, du synes da også det er irriterende?"

Tim: "Hvad?"

Tom: "Ja, at vi er her med de små og de andre er flyttet derhen." (peger)

Tim: trækker på skuldrene: "Ja og hvad så, jeg går jo bare derover nu."

Tim går og Tom fortsætter: "Det er bare fordi han er kæreste med en af dem fra 7. af. Men jeg synes det er snyd for selvom de kun går i 6. ligesom os, så kommer lærerne ikke derhen og tjekker om de er ude." (6. klasse Østervangsskolen).

Som Tim påpeger, er Tom altid en af de første i klassen til at opponere mod regler og lærerens påfund. Ikke desto mindre er hans observationer i dette tilfælde interessante. I princippet skal alle børn i 6. klasse ud i frikvartererne, men på grund af lokalemangel og flere spor på hvert klassetrin i de yngste klasser, har man fra skolens side prioriteret at alle 4. og 5. klasser skal have lokaler i samme afdeling af skolen, med den konsekvens, at 6. klasserne er blevet placeret i to afdelinger i hver sin ende af skolen. I frikvartererne kommer der ofte lærere til den ende af skolen, hvor de yngre børn hører til, lærerne går lige en runde ind i hvert klasselokale og *tømmer dem for børn*. Det sker ikke i den anden ende af skolen, hvor de ældste børn hører til, heller ikke selvom der nu er en 6. klasse her. Dermed har klasselokalets placering på skolen betydning, i det forskellige regler er knyttet til de enkelte afdelinger alt efter hvilke klassetrin, der hører til i afdelingerne. Her er tale om central kobling mellem regler samt skolens fysiske og organisatoriske rum.

På Vestervangsskolen, hvor de har lov at være indenfor i frikvartererne i 7. klasse, viser en klassens time, at børnene trues med at blive frataget rettigheden til at være indenfor, hvis de ikke kan opføre sig, som de skal.

En dreng begynder at dele ud og samtidig fortsætter læreren med at snakke, hun lister en række problemer i frikvarterene op, der er for meget larm, nogen der slår sig, folk kører rundt på stolene og ind i hinanden, andre lærere er trætte ad at råbe af dem. Hun spørger holdet om der skal være udeordning eller de snart kan finde ud af at være indenfor. Der kommer højlydte protester mod udeordning. Lærer: "Har I lyst til en fodboldturnering eller noget andet noget?" Flere siger ja til det med fodbold, men de fleste reagerer ikke, de er optaget af den slik, der deles ud. Da læreren spørger efter input og kommentarer, er der larmende tavshed på nær lidt skramlen med slikposerne. Læreren skifter taktik og spørger et par stykker direkte om, hvad de laver i frikvarterene. Anita svarer, at hun er i kantinen eller It rummet. Læreren: "Nå ja It rummet er også blevet åbent i frikvartererne." Læreren tier stille et øjeblik og siger så: "Konklusionen bliver, at der ikke sker nogle konkrete ændringer nu og her, men vi ser hvordan det går." Derefter spiser læreren også slik (7. klasse Vestervangsskolen).

Som ovenfor trues børnene i løbet af feltarbejdet flere gange med, at de kan miste privilegier som følge af bestemte adfærdsmønstre. Lærerne har således magten til at fratage privilegier fra børnene, som ellers er en del af reglernes institutionelle logik. Skolerne har skabt en institutionel ramme, hvor der med oprykning til de større klassetrin er fulgt en højere grad af selvbestemmelse med, for eksempel behøver børnene heller ikke spise deres frokost i klasserne mere. For børnene er en væsentlig del af denne selvbestemmelse knyttet til retten til selv at beslutte, hvorvidt de vil være indenfor eller udenfor i frikvartererne. Børnene er yderst bevidste om denne tildeling af privilegier, som følger oprykningen til bestemte klassetrin, og det er noget, som mange ser frem til. Derudover må man forlade skolens område nogle steder fra 8.klasse og andre steder fra 9. klasse. Fra skoleåret 2013/2014 er der dog flere skoler, der har afskaffet dette privilegium af sundhedsmæssige årsager (Jessen & Christensen 19.08.2013).

Børnenes forsøg på at tilkæmpe sig retten til at blive inde i frikvarteret eller til at have valgmuligheden er ikke enestående relateret til udeordningen i SPACE, der er tale om en velkendt arena for forhandling og overtrædelse af regler, som også er tydelig på den af feltarbejdets skoler, der er kontrolskole i SPACE. På begge skoler forsøger børnene at omgås reglerne og opholde sig indenfor, selvom det er meningen, at de skal være udenfor. I forlængelse af den lange beskrivelse af kampen om retten til at være indenfor er det væsentligt at påpege, at nogle børn er vilde med at være ude i *alle* frikvarterer, *hele* året rundt – for nogle af denne gruppe ændrer det sig dog i 7. klasse, men det gælder ikke hele gruppen.

Johnson-Hanks peger på, hvordan livsforløb er indlejret i og blandt andet drives frem af de strukturelle og institutionelle omgivelser vi befinder os i (Johnson-Hanks 2002). Den danske folkeskole er et eksempel på sådanne institutionelle omgivelser, og som eksemplerne i dette og det foregående kapitel viser, er børnenes klassetrin udtryk for bestemte institutionelle forventninger. De rumlige inddelinger og differentiering af frikvarterregler er ligeledes udtryk for de institutionelle forventninger til børnene. I dagens Danmark har vi ikke mange faste symbolske markører for, hvornår man bevæger sig fra en fase til en anden i livet, men i vores børneinstitutioner er der stadig

forhold, der markerer, at nu har børn nået en alder, hvor de har ret til mere selvbestemmelse. Når aldring er en del af det institutionelle projekt, sådan som Johnson-Hanks peger på, og øget selvbestemmelse og -forvaltning er den allerstærkeste markør for børnenes bevægelse fra et klassetrin til et andet, er det ikke ukompliceret at ændre regler for frikvarterer. Ændringen handler ikke blot om børnene skal være udenfor eller indenfor i frikvarterne men ligeledes om, hvad det vil sige at blive ældre for børn, og hvordan det markeres i skolesammenhæng. Igennem ændringerne i reglerne stilles der således spørgsmålstejn ved børnenes institutionelle alder, og de oplever måske at blive gjort yngre, end de er. Det institutionelle perspektiv og børnenes aktive ageren er altså uløseligt forbundet, kan ikke adskilles men konstruerer gensidigt hinanden.

For at belyse hvor gennemreguleret børnenes liv i skolen er, er fokus i det næste afsnit ikke på regler, men anvisninger for sociale relationer. Dette emne er medtaget, da børnenes sociale relationer er alt afgørende for ikke blot deres velbefindende i skolen, men ligeledes deres muligheder for at bevæge sig.

7.7 Anvisninger for sociale relationer

På begge skoler er klasselærere og kontaktlærere optagede af at skabe og opretholde et godt socialt fælleskab i klasserne. Her er ikke tale om deciderede regler, men derimod anvisninger. På Vestervangsskolen har klassen klassens time en gang om ugen, og på skift skal børnene to og to arrangere indholdet af timerne. På Østervangsskolen er der ikke sat en bestemt time af til klassens time, her fortæller klasselæreren Kristine, at funktionen ligger i dansktimerne, og at de løbende tager emner op, der ellers ville høre til i klassens time. Det sker blandt andet i forbindelse med situationen med Phillip i Fredes time, og da Phillip senere bliver flyttet fra klassen og skolen.

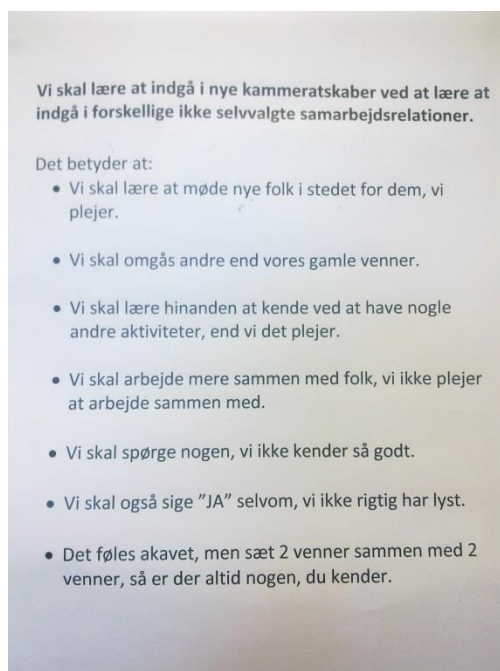
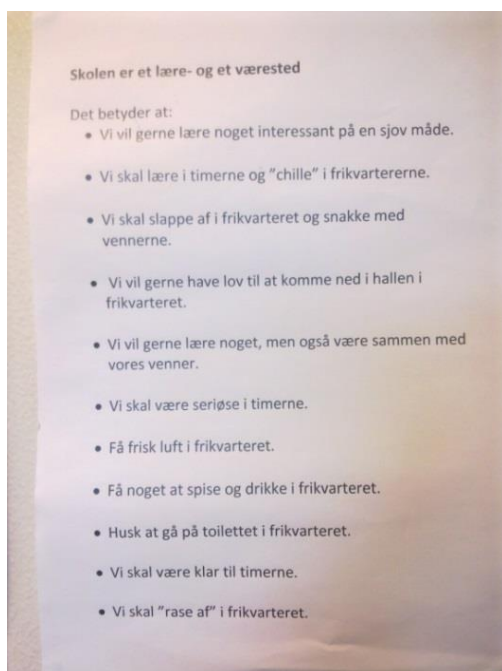
Hvor børnene på Østervangsskolen igennem hele deres skoletid har samme klasse, forholder det sig som allerede nævnt anderledes på Vestervangsskolen. Her får børnene i 7. klasse nye klassekammerater. Børnene fra de tre tidligere klasser og børn fra en mindre skole deles i klasserne a og b. De to klasser deles igen i fire kontakthold. De to kontakthold, der udgør en klasse, har lokaler i forbindelse med hinanden. Børnene fra den klasse, der er omdrejningspunktet for feltarbejdet i 5. og 6. klasse deles i 7. klasse altså på fire hold. På skolens hjemmeside står der om organiseringen: *man er en del af en årgang, der arbejder med fleksible hold. Det giver mange muligheder for at danne relationer og afprøve sig selv i nye sammenhænge. Til hver årgang er der knyttet et fast lærerteam og hver elev har en kontaktlærer*³⁰. Kontaktlæreren Ann fortæller, at de i starten af 7. klasse bruger en del tid på at skabe og blive enige om fælles værdier på de forskellige hold og klasser. Der er klassens tid på skoleskemaet i 7. klasse og timerne bruges netop på dette arbejde. Feltnoten nedfor er fra klassens time i en af de nye klasser:

Nu kigger den anden lærer ind, og de to hold skal lave opgaver sammen. Lærerne gænger dem udenfor, hvert barn får et stykke papir med et ord på, og uden at sige noget til

³⁰ Af hensyn til anonymisering af skolen henvises der ikke til skolens hjemmeside.

nogen, men blot vise deres ord til hinanden, skal de stille sig i alfabetisk rækkefølge. Inden de er færdige, begynder det at regne og alle løber ind igen. Øvelsen falder lidt til jorden, da lokalerne føles meget trange, når alle står op og går rundt mellem hinanden for at finde deres plads i rækkefølgen. Den ene af lærerne råber: "Stop, stop!" og sætter dem i stedet i gang med gruppearbejdet om sociale regler. Tidligere har de arbejdet to og to sammen, i dag skal de samles fire børn og blive enige om nogle af de sætninger, de hver især har på deres ark. Stemningen skifter markant og de fleste af børnene går aktivt ind i arbejdet (7. klasse Vestervangsskolen).

Under den samlede overskrift 'Sociale regler' sidder børnene med ark med overskrifterne 'Skolen er et lære- og et værested', 'Vi skal respektere, at vi ikke er ens', 'Vi skal lære at indgå i nye kammeratskaber ved at lære at indgå i forskellige ikke selvvalgte samarbejdsrelationer', og 'Vi skal lære at give os selv og hinanden plads'. Børnene læser deres forskellige sætninger højt for hinanden i grupperne, snakker og diskuterer hvilke sætninger, der er mest betydningsfulde for dem. Hver gruppe skal ende med en eller to sætninger til hver overskrift. Lærerne samler arkene og udarbejder på baggrund heraf fire ark, som er resultatet af timens arbejde bliver fire samlede dokumenter med klassens værdier samt krav til sig selv og hinanden, to af dokumenterne ses nedenfor.



Billede 10 & 11: To ark med sociale anvisninger for en af 7. klasserne på Vestervangsskolen

Arkene hænger i klassen til påmindelse om værdierne for både børn og lærere. Under overskriften 'Skolen er et lære- og et værested' er opdelingen mellem timer og frikvarter tydelig, og her har børnene selv været involveret i at udstikke reglerne for dem selv. Børnene skal både bruge frikvartererne til at "rase af" og til at slappe af og snakke. Derudover skal frikvartererne bruges til at gå på toilettet, få frisk luft og få noget at spise og drikke, så børnene er klar til timerne. Disse pointer er tilføjet af lærerne, som også omformulerer flere af børnenes pointer. Selvom børnene nu

er en del af udskolingen, er der altså stadig en forståelse fra lærernes side af, at børnene skal have brugt krudt og skal ud at have frisk luft i frikvarterene (selvom lærerne selv bliver indenfor). Dog er det noget nyt, at børnene her inddrages i udformningen af regler. Det hænger sandsynligvis sammen med, at der i 7. klasse forventes en større grad af selvstændighed og seriøsitet fra børnene. Ansvaret fordeles på den måde mellem lærere og børn.

Det andet ark handler om at indgå i nye sociale relationer, og børnene opfordres til at være åben overfor deres nye kammerater – både i timerne og frikvarterene. De fleste børn fortæller, at det er spændende med de nye klasser og hold. De er optagede af og bruger tid på at finde deres plads i de nye fællesskaber. Enkelte børn tvivler dog på, at deres nye hold og klasse er det rigtige for dem. Alfred er en af dem, der overvejer om, han skal skifte hold og klasse. Han fortæller, at han har snakket meget med sine forældre om det, og også med sin kontaktlærer Ann. Kontaktlæreren Ann siger om de nye hold: *”Der er mange nye sociale roller og positioner i spil. Det er svært for nogen, meget svært, men også spændende for dem.”* Herigennem forsøger lærere og børn i fællesskab at tegne et *landkort* for sociale relationer. Pointerne i kapitel 6 viser dog med al tydelighed, at børnenes sociale relationer i deres *landskaber* er svære at tegne kort for.

7.8 Opsamling

Mangfoldigheden af påbud, forbud, henstillinger og ordensregler for børn tydeliggør, hvor svært det kan være ikke blot at huske, men også at overholde alle regler. Reglerne i skolen handler om mange emner og områder af børnenes hverdag. Igennem feltarbejdet har det vist sig, at en meget stor del af reglerne på skolerne handler om børnenes kroppe, hvor og de måder, kroppen bevæges på, indenfor og udenfor dikotomien samt differentieringen mellem regler for indskoling, mellemtrin og udskoling. En betragtelig del af lærernes kommunikation med børnene handler således om, hvordan kroppen holdes i ro, hvordan kroppen bør bevæges, hvornår og hvor kroppen må bevæges. Det forhold, at reglerne gælder for børnene og opretholdes af lærerne tydeliggør magtforholdet mellem børn og voksne inden for skolen som civiliserende institution. Jo længere man bevæger sig væk fra skolens bygninger, jo længere væk fra lærernes blikke kommer man og dermed skabes der også en vis distance til skolens regler.

Regler og opretholdelsen af regler fortæller om normative opfattelser af, hvordan børn bør være og bør agere (Holy & Stuchlik 1983, Højlund 2002). Børnene i skolen kan ikke slippe udenom de institutionelle rammer i form af de fysiske omgivelser og regler, som skolen udstikker for dem. Det er dog ikke ensbetydende med at børnene er underlagt de institutionelle rammer og den kassetænkning om børn, alder og klassetrin, som rammerne er udtryk for. Sagt på en anden måde er lærernes magtfulde position og reglerne som *strategier* eller udstikning af *landkort* for børnene ikke entydigt bestemmende for udformningen af børnenes *landskaber*. Her er børnenes *wayfaring* og alternative *taktikker* ligeledes afgørende. Det er muligt at puffe lidt til reglerne, som når Anita skubber til keglerne i idræt. Der er også tale om mere direkte overtrædelser af regler eller ligefrem udfordringer af lærernes magt igennem eksemplerne i kapitlet.

Frikvarterer kan ses som pusterum eller mellemrum, hvor børnene i nogen grad har 'fri' ikke kun fra undervisningen men også fra reglerne. Det er kendetegnende, at skolerne har skabt en institutionel ramme, hvor der med oprykning til de større klassetrin er fulgt en højere grad af selvbestemmelse med. Børnenes protester mod udefrikvarteret skal derfor forstås i relation til skolens tildeling af regler og privilegier til henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Ændringer af regler for, hvorvidt børnene selv må bestemme, om de er indenfor eller udenfor i frikvarterer, åbner dermed op for spørgsmål omkring, hvad det betyder at blive ældre for børn? Kampene for at få lov at være inde, selvom man ikke har lov til det og reaktionerne på regelændringerne viser, at de institutionelle vilkår har stor betydning for børnenes opfattelse af sig selv og deres muligheder for at adskille sig fra yngre børn.

Når børnene løber på gangene er det således ikke et spørgsmål om, at kende eller ikke kende reglerne om, at de skal gå på gangene. Ligesom kampen om at være udenfor eller indenfor, ikke er ensbetydende med at børnene ikke vil være udenfor – men de vil selv bestemme. Børnenes bevægelser er på den måde en form for forhandling, som nok udfolder sig i konkrete dialoger og italesættelser, men i høj grad også i den aktuelle praksis. Skolen som civiliserende institution og børnenes aktive ageren er uløseligt forbundet, de konstruerer gensidigt hinanden.

Norbert Elias kobler netop de civiliserende processer i Europa til kropslig praksis (Elias 2000[1994]). På baggrund af kapitlets pointer omkring regler og bevægelse indenfor rammerne af skolen som civiliserende institution foreslår jeg, at børns bevægelser kan kategoriseres som henholdsvis *civiliseret* og *uciviliseret bevægelse*. I den optik er løb på gangene, stablen af puder, så de vælter, når en dør åbnes og andre former for uro uciviliseret bevægelse. At gå på gangene, sidde rigtigt på stolen og række hånden op er derimod civiliserede former for bevægelse. Civiliseret bevægelse kan minde om, når Palludan taler om den *respektable krop* (Palludan 2005, 122ff). I optik af skolen som civiliserende institution får kroppen og dens forstyrrende bevægelser kun plads på udvalgte tidspunkter, steder og måder – fortrinsvis i frikvarterer og idrætstimer. Hvor børnene i hvert fald til dels har frit spil i forhold til at bevæge sig uciviliseret i frikvartererne, kan idrætstimerne betegnes som en måde at lære børnene at bevæge sig på civiliserede måder. Når de spiller badminton lærer de reglerne for spillet og nogle teknikker relateret til en bestemt sport. Nogle børn spiller badminton i deres fritid og de er tydeligt mere velkendte med reglerne og bestemte bevægelser end resten af børnene. Cirkeltræning med forskellige øvelser minder om den type af træning, der kunne finde sted i et fitness center og kopierer dermed en måde, som mange voksne er fysisk aktive på. På den måde er cirkeltræning en acceptabel måde at bruge sin krop på for voksne. I omklædningsrummet efter timen er der ingen tvivl om, at pigerne foretrækker at spille badminton fremfor at lave cirkeltræning. De siger, at cirkeltræning er for hårdt og slet ikke sjovt. Ligesom børnene lærer at skifte tøj og gå i bad efter idræt som en del af at være fysisk aktive eller bevæge sig på i en civiliseret optik.

Irettesættelser, regulering og skæld ud udgør en væsentlig del af mine feltnoter, det kan meget vel være en konsekvens af børneperspektivet i feltarbejdet, altså at jeg har siddet i børnenes del af klasselokalet ansigt til ansigt med lærere, der på forskellig vis har rettet på børnene, at jeg er blevet sendt udenfor i frikvartererne sammen med børnene, samt at jeg forvirret er stoppet midt i noget,

når en lærer har bremset en aktivitet på grund af en eller anden form for ureglementeret opførsel. Billedet ville givetvis have set anderledes havde jeg stået ved siden af læreren i klasselokalet eller haft lærerens rolle som gårdvagt i frikvarteret. Mit fokus på bevægelse og derigennem børns kroppe kan også have betydning, idet en stor del af lærernes irttesættelser, som vi har set i kapitlet, jo netop for en stor del handler om børnenes kropslige praksis.

Herfra vendes blikket mod den metaforiske bevægelse fra barn mod teenager.

8 Bevægelser fra barn mod teenager

Oliver: "Jeg synes faktisk... alle pigerne er stille, de sidder i hallen og kigger på, de går rundt og snakker. De gider ikke bevæge sig. Måske gør nogle af dem det i fritiden. Og det er det samme med nogle af de drenge, der spiller meget fodbold i fritiden, de er også dovne i skolen. Det gælder også mig selv, jeg orker næsten ikke noget" (7. klasse Østervangsskolen).

Christina: "Vi er ikke lige så aktive, som vi var i 6. Hverken her i skolen eller hjemme hos os selv og hos vores venner" (7. klasse Vestervangsskolen).

Ovenstående citater peger på kapitlets fokus, nemlig børnenes udvikling fra 5. til 6. og 7. klasse eller bevægelse fra barn mod teenager. I 7. klasse oplever børnene, at de er blevet mere dovne end tidligere, i skolen gælder det både piger og drenge, samt børn der er aktive i deres fritid. Når Oliver og Christina fortæller om, at de er dovne eller ikke er aktive henviser de til bevægelser. Dernæst sætter de deres dovenskab i relation med alder og klassetrin samt deres liv udenfor skolen. Derudover skelner Oliver imellem piger og drenge og dermed bringes køn igen på banen. Igennem hele afhandlingen har børnenes alder, køn og (kropslige) færdigheder vist sig som betydningsfulde i forhold til børns bevægelser, og børnene selv er altså ligeledes opmærksomme på disse forhold.

I afhandlingen har jeg hidtil forholdt mig til børns bevægelser som bevægelser. Der har dog også været en anden form for bevægelse i spil for børnene i feltarbejdet. Det drejer sig om børns bevægelser rettet mod at blive ældre, at bevæge sig fra et klassetrin til det næste og det næste igen, at bevæge sig fra mellemtrinnet til udskoling – eller sagt på en anden måde at bevæge sig fra barn mod teenager (og senere mod ungdom og voksendom). Denne form for bevægelse blandt børn – børns bevægelser som aldring – er netop omdrejningspunktet i dette afsluttende analytiske kapitel. Kapitlet sætter dermed fokus på det sidste forskningsspørgsmål som lyder: *Kan børns aldring anskues igennem bevægelse som metafor?* I denne sammenhæng benyttes begrebet bevægelse som metafor for aldring. Dermed er det ensbetydende med et andet analytisk blik på det at bevæge sig end hidtil i afhandlingen, og det er afgørende at skille de to former for bevægelse fra hinanden.³¹

I deres anerkendte bog "Hverdagens metaforer" beskriver George Lakoff og Mark Johnson, hvad der er centralt i brugen af metaforer. Ifølge Lakoff og Johnson er essensen af en metafor at forstå og erfare en ting igennem begreberne for noget andet (Lakoff & Johnson 2003[1980]). I deres tekst benyttes krig som metafor for diskussioner (skænderier). De viser, hvordan mange begreber, der stammer fra krig og krigsførelse ligeledes bruges som begreber i forbindelse med diskussioner. Der er for eksempel tale om at vinde en krig, ligesom man kan vinde en diskussion. Lakoff og Johnson understreger, at der ikke er tale om at diskussioner er en afart af krig, men derimod at diskussioner struktureres metaforisk som krig. Herunder struktureres de enkelte elementer af en diskussion som

³¹ Flere empiriske pointer i dette kapitel er overlappende med mit bogbidrag "Bevægelser fra barn mod teenager i folkeskolens rum og regler. Et antropologisk perspektiv" (Olesen 2013). I arbejdet med afhandlingen og specifikt dette kapitel har jeg dog videreudviklet de analytiske pointer sammenlignet med bogkapitlet.

elementer af en krig (Lakoff & Johnson 2003[1980]). Når jeg foreslår at benytte bevægelse som metafor for børnenes aldring, mener jeg altså ikke, at de to former for bevægelse er af samme slags. Derimod er formålet med den metaforiske brug af bevægelse at påpege, at nogle af de begreber og forståelser af bevægelse som er relevante i forbindelse med bevægelser, bevægelse af kroppen (fysisk aktivitet) også er brugbare i en metaforisk optik. Derudover mener jeg, at der igennem den metaforiske brug af bevægelse tydeliggøres nogle interessante forhold omkring børnenes aldring.

Det særlige i mit materiale er netop forholdet omkring alder og aldring som en del af barndommen. I feltarbejdet har jeg fulgt de samme børn over tre klassetrin, og derfor har feltarbejdet noget at tilføje for at belyse forhold omkring børns alder og aldring i folkeskolen både på det sociale og institutionelle felt samt relateret til børns bevægelser. I kapitlet udtrykkes flere forhold omkring børnenes alder og aldring igennem empiriske eksempler, der også handler om børnenes kroppe og køn. Igennem Ingolds perspektiver har afhandlingen vist, at børnenes *landskaber* i skolen er præget af tydelige markeringer af alder i form af inddelingen af børn i klassetrin samt den gradvise opstigning og regler målrettet henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Hvilket ligeledes kan forstås som *landkort* for børnenes færd i skolen. Dermed har alder vist sig som afgørende for børnenes *wayfaring*. Igennem empiriske eksempler viser jeg her i kapitlet, at børnene ligeledes selv agerer aktivt i forhold til alder, og hvordan krop og køn på forskellig vis er markører for børnenes alder.

Min tilgang til alder, krop og køn er, at der ikke blot er tale om biologiske kategorier. Både institutionelt og socialt er der ligeledes meget på spil. Alder, krop og køn er sammen med andre karakteristika som etnicitet og race at betegne som begreber³², som vi mere eller mindre ureflekteret bruger i daglige sammenhænge. I mange sammenhænge opfattes disse forhold som noget naturgivent, biologisk funderet og er dermed ikke noget, der stilles spørgsmål til. I forlængelse af Høyers begreb om en flydende ontologi, præsenteret i kapitel 2, får begreberne dog en anden karakter. Ifølge antropologen Hylland Eriksen udgør alder og køn universelle sociale differentieringsprincipper (Eriksen 2001b). Fælles for køn og alder som analytiske dimensioner er, at de begge bliver set som både biologisk og kulturelt funderede³³. Det betyder, at det kan diskuteres, om specifikke kendetegn for et køn eller en bestemt alder er biologisk, socialt eller kulturelt bestemt (Eriksen 2001c, :168) – og her har det antropologiske perspektiv noget at bidrage med. Køn og alder benyttes begge som princip for differentiering – alle samfund i verden skelner mellem mænd og kvinder³⁴ og imellem børn og voksne. Studier af alder og livsfaser er ofte tæt knyttet til studier af køn, og der har typisk været fokus på kønsforskelle i livsforløb og overgangsriter. Krop har ligeledes været tæt knyttet til aldring og overgange mellem aldersgrupper. Her tænker jeg for eksempel på kropslige tegn på pubertet eller voksendom, som eksempelvis behåring og skægvækst, ændringer i stemme, kropslige forskydninger og ikke mindst pigers/kvindes og drenge/mænds evne til at få børn sammen.

³² I det konkrete feltarbejde spiller etnicitet og race ikke en stor rolle, og derfor går jeg ikke nærmere ind i en diskussion heraf.

³³ På engelsk skelnes der mellem det biologiske køn *sex* og det kulturelle køn *gender*, denne sproglige skelnen opererer vi (desværre) ikke med på dansk.

³⁴ Nogle steder er der dog mere end to kønsbetegnelser, fx det kønsneutrale begreb 'hen' i Sverige samt det tredje køn eller ladyboy i Thailand

Ifølge Hastrup, er det den antropologiske opgave at vise forbindelserne mellem forskellige aspekter som for eksempel alder, krop og køn, ikke at isolere og studere dem hver for sig (Hastrup 2009a, 155). Noget tilsvarende gælder for Mauss' idé om det totale menneske som en enhed af den biologiske, psykologiske og sociale forhold (Mauss 1973, 304ff, Mauss 1985). Ingold kritiserer ligeledes opdelingen i biologiske og sociokulturelle antropologiske perspektiver (Ingold 1991, 356). I forlængelse heraf har antropologen Margaret Lock et enestående blik for, hvordan henholdsvis biologiske og sociale forhold ikke blot kan anskues som forskellige og adskilte som lagene i et løg, men derimod som sammenvævede og uadskillelige, når vi ser på mennesker og specifikt menneskers kroppe. Lock er en anerkendt forsker indenfor medicinsk antropologi, og har blandt andet arbejdet med kvinders overgangsperiode, hjernedødsriteriet, organdonation og biomedicinske teknologier samt biogenetik. Lock arbejder med, hvordan kulturelle og sociale forhold direkte influerer biologiske forhold, og hun udfordrer myten om genetisk determinisme. Derudover advokerer Lock for, at antropologer skal træde ind på den biomedicinske bane og både udfordre og samarbejde med den biomedicinske tænkning (Lock 2005). I relation med mit konkrete feltarbejde blandt børn i folkeskolen med fokus på bevægelse, giver Locks tanker stof til eftertanke. Specifikt inspirerer Lock til yderligere refleksion og fokus på betydningen af henholdsvis biologi, kultur og sociale relationer i forhold til alder, krop og køn.

Børnene fortæller, at de er blevet mindre aktive jo ældre, de er blevet – og at der er en stor forskel på, hvad de får frikvarterne til at gå med i 7. klasse sammenlignet med 6. klasse. Men kan man virkelig blive dovne henover sommerferien fra 6. til 7. klasse? Er der tale om biologiske forandringer af kroppen, hormonelle påvirkninger, personlige forhold eller spiller skolen en rolle? Med pointerne fra Mauss, Ingold og Lock i baghovedet bliver det tydeligt, at det ikke er distinktionen mellem biologi, kultur eller sociale relationer, men hvordan de virker sammen, der er interessant at se nærmere på. Det kan eksemplificeres ud fra skolens institutionelle syn på børn (og børns kroppe), børns (biologiske) udvikling og deres interne sociale relationer. Her skelnes mellem det institutionelle, biologiske og sociale niveau. Det er væsentligt at pointere, at der her er tale om en analytisk skelnen, jævnfør Hastrups ovenstående pointe. Denne skelnen gør det muligt at vise, at der er forskellige måder at se kroppen, alder og køn på. Samtidig vil de kommende eksempler vise, at de enkelte niveauer ikke ses som isolerede men derimod sammenvævede. Igennem empiriske eksempler, der handler om, hvordan alder, krop og køn spiller sammen, ses der nærmere herpå i de kommende afsnit. Først er fokus på børnenes oplevede alder, og hvordan de "gør" deres alder. Dernæst er fokus på sammenhænge mellem alder, krop og udsmykning af kroppen samt overvejelser omhandlende kontakt mellem drenge og piger. Herefter følger empiriske eksempler omhandlende adgang til og kamp om territorier i skolegården. Derudover fortsættes argumentationen for et teoretisk blik på børn som *being* og *becoming*, som blev adresseret indledningsvist i kapitel 2.

8.1 For stor, for gammel, for lille eller ikke gammel nok?

I denne del af kapitlet er fokus på børnenes oplevelser af deres alder. Alder henviser nok til et tal og et fødselsår, men alder er ligeledes noget, man kan gøre noget med – lidt a la mit metodiske arbejde

med at skabe en rolle som anderledes voksen. I den forbindelse præsenteres begrebet oplevet eller *fænomenologisk alder*, som Lone Grøn og Cecilie Ravn Andersen på baggrund af et feltarbejde med fokus på ældre forslår som et perspektiv på alder. De viser, at der blandt ældre ofte vil være tale om, at man føler eller oplever sig som yngre end den kronologiske alder udtrykker (Grøn & Andersen 2014). *Fænomenologisk alder* handler om, hvordan alder opleves indefra. Der er altså tale om et subjektivt perspektiv på alder modsat institutionel aldring og kronologisk, som er beskrevet tidligere i afhandlingen.

Skolen som institution er bærer af og repræsenterer bestemte syn på og ideer omkring børn (Sørensen, Gilliam & Waltorp 2010). En del af disse forestillinger handler om sammenhængen mellem krop, bevægelsesmønster og alder eller klassetrin. Børn kan opføre og bevæge sig alderssvarende og på den måde passe til deres klassetrin. Mange børn efterlever i en eller anden grad disse ideer og forventninger, men en stor del af børnene skiller sig ud fra den brede fællesnævner. Heraf er de fleste børn orienteret opad aldersmæssigt og agerer herefter. Der er dog også børn, der gør det modsatte, som det følgende eksempel viser.

Alex er fysisk en af de mest udviklede drenge i klassen. Det var han allerede i 5. klasse, men i 7. klasse adskiller han sig med sin størrelse stadig markant fra de fleste andre drenge i klassen. Hans krop virker på en måde ældre end hans kronologiske alder. På samme tid minder den måde Alex bruger sin krop på i 7. klasse til forveksling om bevægelsesmønstre fra, da de gik i 5. klasse. I 7. klasse er Alex stadig meget aktiv i frikvartererne, og han er aldrig indenfor som mange af de andre børn. Alex klatrer stadig i træer, løber rundt på skolens område eller kaster sig helhjertet ind i en basketballkamp. Han kommer ofte ind til time efter frikvarter med jord på tøjet, sveden løbende i ansigtet og en T-shirt, der er våd under armene. En dag, hvor Alex kommer ind i klassen med jord på bukserne og tørrer sveden af ansigtet med ærmet af sin trøje, hvisker Hanna til sin sidekammerat Sarah: *"Jeg er godt nok glad for, det ikke er mig, der sidder ved Alex' bord, sådan som han stinker af sved"*. Sarah kigger på Alex, nikker og rynker på næsen. Alex er ikke en af de drenge, som pigerne i klassen taler om, når de snakker om drengene – han er heller ikke på nogen af deres top 3 lister (lister over hvem de helst vil være kæresten med). Alex kan godt lide at bevæge sig på legepladsen, og som han siger: *"De [små] har nogle sjovere ting og de bedste klatretræer, de er bare derovre [ved legepladsen]"*. Derfor ser man sjældent Alex på det område, som er beregnet til udskoling. Egentlig skal Alex blive i de områder af skolegården, som han hører til jævnfør kapitel 7 om opdeling af skolens områder, men det lykkes ham for det meste at opholde sig de steder, han har lyst. Alex fortæller:

"Man skal bare være sød ved de små, måske lege med dem, men ikke for vildt som den dag med gyngen, hvor Simon sendte mig væk. Men ellers kan man godt få lov at være der, bare de [lærerne] ikke ser en for meget. De små er også ret sjove, de gider være med til en masse..." (7. klasse Østervangsskolen).

Ligesom Alex er det blandt drengene, er Britt en af de højeste og mest fysisk udviklede piger i klassen. I 5. klasse fortæller Britt, at hun er den første i klassen, der har fået menstruation. Hun

sniger sig ud på toilettet for at skifte bind og har ikke lyst til at deltage i idræt i de perioder. En dag er der dog kø til toilettet:

Britt står med etui til et bind halvvejs skjult i hånden, imens hun venter på at komme ind. Asger, den mindste/laveste dreng i klassen, spørger, hvad det er? Britt svarer: "Ik' noget" og vender sig væk fra Asger, som ryster på hovedet, kigger på mig og siger: "Piger" inden han løber ud af døren (5. klasse Østervangsskolen).

Britt: "Jeg har kun fortalt det til Jane, altså hun kan godt holde på en hemmelighed... Det er bare ikke sjovt vel, når man er DEN ENESTE, så kan man godt føle sig lidt udenfor. Også når jeg ikke er med i idræt. Min mor har heldigvis skrevet en seddel til læreren, men hvad skal jeg lige sige til de andre?" (5. klasse Østervangsskolen).

Britt er normalt en af de mest aktive piger i idræt, og derfor kan det vække undren blandt hendes klassekammerater, at hun sidder på sidelinjen og kigger på idræt, når hun hverken er syg eller skadet. I 7. klasse er situationen en anden og flere af de andre piger har kropsligt indhentet Britt, men nu føler hun sig udenfor pigernes fællesskab på andre måder. Flere af pigerne er i 7. klasse begyndt at bruge makeup, men det må Britt ikke for sin mor. Britt sidder helt stille og siger ingenting, når de andre piger ivrigt diskuterer brugen af makeup. Da vi er alene, fortæller Britt, at hun gerne vil bruge bare lidt i skolen, men hun må ikke. Britt synes hendes mor er ret streng også på andre punkter. I 7. klasse arrangeres der en klasses tur til København med overnatning, men den tur må Britt ikke deltage i. I dagene op til turen og efter turen tager Britt ikke del i de andres ivrige samtaler om klasses turen. Hun er meget stille, og når de andre griner sammen af noget, griner Britt ikke med. Jane forsøger at inddrage hende, men det er svært. Noget lignende er tilfældet, da klassen skal lave en avis. I Britts gruppe vil de gerne interviewe en person, der bor i en anden by. Klasselæreren giver gruppen lov til at tage toget frem og tilbage, men igen får Britt ikke lov at tage af sted for sin mor.

Både Alex og Britt er eksempler på, hvordan deres kronologiske alder, biologiske kroppe og de sociale samt institutionelle forventninger til dem ikke spiller sammen, men de agerer og reager forskelligt. Alex agerer aktivt og vælger bevidst at agere som en, der er yngre ved at bevæge sig som børn i 5. klasse og opholde sig de samme steder som yngre børn. I tråd med Højlunds analyse af køn i 3. klasse er Alex ligeglad med at få skæld ud, og han sætter sine individuelle interesser, evner og præstationer højere end det at tilhøre en bestemt gruppe (Højlund 2002). Det modsatte gør sig gældende med Britt, som aktivt søger at passe ind blandt pigerne og til de institutionelle forventninger, først med kroppen og dernæst med morens regler som modstandere. Det lykkes ikke Britt at vende udfordringerne til sin fordel, og derfor ender hun med at føle sig udenfor gruppen. Fortællingerne om Alex og Britt er vidt forskellige illustrationer af, hvordan samspillet mellem det institutionelle fokus, aktørperspektivet og børnenes oplevelser af deres alder kan se ud. I den forstand eksemplificerer fortællingerne Johnson-Hanks' pointer om aldring som tæt sammenvævet med både menneskers aktive ageren og institutionelle forhold (Johnson-Hanks 2002). I forhold til bevægelse som aktiviteter bevæger Alex sig mere som resultat af sine valg, imens Britt bevæger sig

mindre og det på trods af, at hun godt kan lide at være aktiv og er en ivrig håndboldspiller i sin fritid. Fortællingerne viser altså, at det er væsentligt at inddrage både institutionelle- og aktørperspektiver for at forstå børn og deres forskellige former for *wayfaring* fra barn mod at blive teenager. Med bevægelse som metafor bliver det tydeligt, at Alex og Britts divergerende måder at bevæge sig aldersmæssigt får direkte betydning for deres bevægelser.

Alders betydning for og sammenhæng med bevægelser bliver tydelig i andre sammenhænge. For eksempel hos Niels, som er en årgang ældre end sine klassekammerater. Niels' kronologiske alder stemmer altså ikke overens med den institutionelle placering, han har. Samtidig er Niels meget høj – den højeste i klassen. Niels er så høj, at han i 5. og 6. klasse må have et andet sæt bord og stol end resten af klassen. Den normale størrelse er alt for lille til Niels' langlemmede krop. Niels går meget op i sport, og som beskrevet i kapitel 5 er han i frikvartererne engageret i flere bevægelser, men han er ikke med til at spille fodbold sammen med en stor gruppe af drenge. Niels ville gerne være med, han synes det er sjovt at spille fodbold og ifølge ham selv, er han også ret god til det. Tidligere gik Niels til fodbold i fritiden sammen med de andre, men da han er ældre end de andre, er det ifølge DBUs turneringsregler³⁵ ikke tilladt for ham at spille på hold med sine klassekammerater. I starten af 6. klasse var træneren ikke opmærksom på denne regel, og Niels spillede med på holdet. Efter de havde vundet en kamp, klagede modstanderholdet over, at Niels havde spillet med, og som resultat blev holdet frataget sejren og dermed pointene i turneringen. Både træneren og resten af holdet går meget op i deres placering i turneringen. Derfor blev Niels sat af holdet og skulle i stedet spille på holdet for sin egen årgang – ud fra Niels kronologiske alder fremfor institutionelle tilhørsforhold. Niels stopper med at gå til fodbold, da han ikke kender drengene på det andet hold så godt. Hændelsen får stor betydning for Niels og forholdet til drengenes fælleskab omkring fodbold. Flere af drengene fra klassen bliver sure og irriterede på Niels efter denne situation, og nu hører Niels ikke rigtigt til blandt klassens fodbold drenge mere. Men han hører heller ikke til blandt drengene fra 7. klasse. Niels sætter derfor gang i forskellige andre aktiviteter i frikvarterne, og han er altid på udkig efter potentielle deltagere.

Når et barn er en årgang ældre eller yngre end sine klassekammerater er alder, krop og klasstrin ofte modsatrettede størrelser, som det ses hos Niels. Niels' alder får ikke bare betydning for om, han kan spille fodbold eller ej, den får betydning for Niels' sociale relationer og muligheder for at deltage i bevægelser i skolen. Hvor Niels tidligere altid vidste både med hvad, med hvem og hvor, frikvarteret skulle forløbe, er han nu overladt til selv at sætte gang i andre aktiviteter end fodbold og at rekruttere deltagere hertil. Ligesom Alex agerer Niels aktivt og strategisk i forhold til situationen. Men uanset hvordan Niels' bevægelser i metaforisk forstand mod at blive ældre forløber – uanset hvad Niels gør, kan han ikke ændre ved sin kronologiske alder, som dermed ender med at spænde ben for Niels' muligheder for at spille fodbold. Dermed får Niels' kronologiske alder afgørende betydning for Niels' oplevede alder.

Modsat i Niels' tilfælde ønsker Tim, at han var ældre, at hans kronologiske alder var højere, så han gik en eller to årgange over sin nuværende klasse. Tim fortæller mig, at han slet ikke føler, at han

³⁵ http://www.dbu.dk/turneringer_og_resultater/Love_og_regler/Faellesreglementet

passer ind i klassen. Han har kun én god ven der, og synes resten både piger og drenge er komplet barnlige. Generelt er det oftest piger, der betegner deres klassekammerater og specifikt nogle af drengene som barnlige, men Tim siger det også gentagne gange. Oftest forsvinder Tim ligeså hurtigt som fodbolddrene fra klassen, når frikvarteret starter. Men hvor mange drenge søger mod fodboldbanerne, søger Tim mod de ældre børns tilholdssteder på skolen – specielt søger han de ældre pigers selskab. Tim er ligesom Alex høj af sin alder, han går meget op i tøj og taler om det væsentlige i at have sin egen stil. Tim har mange talenter, han er tilpas god i skolen (som han selv formulerer det), god til sport (men det gider han ikke rigtigt mere, det synes han er lidt barnligt), og han kan spille guitar, så ethvert pighjerte smelter (som hans klasselærer fortæller mig). Uden at brokke sig og diskutere med lærerne er Tim en af dem, det ofte lykkes at være indenfor i frikvartererne – også inden de går i 7. klasse. Tim slipper udenom de kategorier og regler, der ellers er tæt sammenvævet med at gå i 6. klasse ved at være sammen med piger fra klassen over ham selv. Som Tim siger: *”Så tror de[lærerne] nok bare, at jeg hører sammen med dem, at vi har de samme regler.”*

De ovenstående empiriske eksempler viser, at børnenes metaforiske bevægelser med fokus på alder handler om andet og mere end at leve op til nogle institutionelle forestillinger om alder. Oplevet eller *fænomenologisk alder* og kroppens fysiske udvikling spiller ligeledes en væsentlig rolle. Ligesom der blandt børnene er inkluderende og ekskluderende forestillinger og strategier på spil.

8.2 Påklædning, hår og kontakter mellem kønnene

Børnene interesserer sig både for deres eget og deres klassekammeraters udseende og kropslige fremtoning. Ligesom de interesserer sig for hinanden på tværs af kønnene. Børnenes optagethed af disse elementer øges fra klassesettrin til klassesettrin. Overskriften henviser dermed til, at denne del af kapitlet omhandler alder, køn og krop. Alder og køn kan opfattes som karakteristika ved kroppen:

Studier af kroppen har indenfor antropologien ændret sig markant. Den tidligere antropologiske tilgang til kroppen fokuserede i høj grad på kroppen, som et middel til at udtrykke kulturen med. Kroppen blev således i antropologien anskuet som et symbol på samfundet. Kroppen bliver i dette perspektiv et passivt objekt til indskrivning af kulturen, og dette afspejler den fremherskende dualistiske tankegang mellem sind og legeme, som traditionelt tillægges Descartes (Dalsgaard 2003). Særligt den fænomenologiske tilgang til kroppen ses som et modspil hertil. Som allerede beskrevet, sætter det fænomenologiske syn på kroppen oplevelse og erfaring i fokus, og dækker således over forståelsen og beskrivelsen af verden, som den opleves af individerne (Dalsgaard 2003). Kroppen bliver dermed ikke reduceret til et symbolsk medium for kulturen, men den får også en følelsesmæssigt udtryk, en væren i sig selv.

Flere steder i afhandlingen har børnenes færdigheder og kroppe været en af de udslagsgivende faktorer for deres muligheder for deltagelse i bevægelser eller adgang til sociale fællesskaber. Kroppens størrelse eller udformning, forhold omkring kroppen, der er relateret til pubertet – fx sved og menstruation, samt forskellige kropslige forventninger til henholdsvis drenge og piger har vist sig

som betydningsfulde. Som det følgende vil vise, spiller børnenes påklædning, udsmykning, sko og hår ligeledes en rolle.

I 5. klasse er der stadig flere af pigerne, der har træningsdragter og træningssko på i skole, men ikke Karen. Karen er derimod en af de første piger, der går i lange støvler med hæl og bærer øreringe af den slags, der hænger ned langs halsen. De følgende eksempler viser, hvordan påklædningen får betydning for hendes bevægelsesmuligheder. Samt matematiklærerens sammenkodning af hendes påklædning og alder.

I en matematiktime, hvor børnene skal måle deres puls, lave høje knæløft i et minut og derefter måle deres puls igen, må hele klassen vente på Karen og hendes resultater. Øvelsen tager noget længere tid for Karen, da hun først skal have de lange støvler af. Matematiklæreren Simon siger, at det da ikke er særligt praktisk med den slags fodtøj og spørger, om hun overhovedet kan gå ordentligt i de støvler? Han siger også, at det ikke er godt for ryggen, når hun stadig er i voksenalderen. Flere i klassen griner lidt og kigger på Karen [...] I frikvarteret er Karen sammen med flere andre piger i gang med 'to mand frem for en enke - løb. Karen melder sig som den første til at være enke. Karen løber efter de andre i sine lange støvler, hun har svært ved at fange de andre og er derfor enke i mange omgange af legen. Karen spiller lidt klovn og vælter rundt i sit upraktiske fodtøj. Pigerne griner og har det sjovt. De kaster sig mod hinanden for at undgå at blive fanget, de løber mellem træerne, op og ned ad skråningen, ind i mellem forbigående børn og nogle gange er der en, der falder (5. klasse Østervangsskolen).

Her griner pigerne også af Karens lidt kluntede løb, men Karen griner selv med og gør sig lidt ekstra dårlig og dermed mere sjov. Modsat matematiktimen, hvor Karen bliver lidt til grin, er hun i frikvarteret selv med til at grine og have det sjovt. Matematiklæreren Simon påpeger, at Karen er for ung til at gå i fodtøj med høje hæle, men Karen formår at inddrage støvlerne som en rekvisit i pigernes leg i frikvartererne. Temaerne handler om påklædning, køn og krop. Karens lange støvler med høje hæle illustrerer en tvetydighed mellem skolens forestillinger om børn, alder og bevægelser. Matematiklæreren problematiserer Karens påklædning, han mener ikke, at den er alderssvarende eller lever op til bestemte aldersforestillinger. På trods af at støvlerne gør det sværere for Karen at bevæge sig, bidrager de også med en alternativ dimension til aktiviteten i frikvarteret.

Børnenes påklædning kan ses som en ydre kropslig markør. Temaet med børnenes påklædning, og hvordan det er relateret til bevægelser, bliver tydeligere jo ældre børnene bliver. En af de sidste dage i september måned i 6. klasse på Østervangsskolen er der stor forskel på børnenes påklædning. En stor gruppe af drengene render stadig rundt i shorts og T-shirts, imens de spiller fodbold, imens flere af pigerne allerede har trukket i vinterjakkerne i frikvartererne. Drengene er engageret i bevægelser, imens pigerne for en stor dels vedkommende står meget stille i frikvartererne, de er måske i bevægelse i kortere perioder, når de går rundt i skolegården, eller det er deres tur i hop over bold. I 6. og specielt i 7. klasse begynder flere og flere piger at bruge tørklæder, korte jakker, sko med hæle eller sølvsko. Ligesom der blandt pigerne bruges en del tid på at tale om tøj:

Julia har en ny bluse på i skole. Hun viser den frem til et par andre piger. De beundrer den og spørger, hvor hun har købt den og hvor meget den har kostet? De taler også om blusen passer bedst til de bukser hun har på nu eller til nogle andre hun har derhjemme (7. klasse Vestervangsskolen).

Tøj og det at udtrykke sig igennem tøj fylder også blandt flere drenge. Et par stykker går altid med kasket, og som tidligere betyder det meget for blandt andet Tim og Oskar, at de har deres egen stil. Brugen af smykker og makeup blandt pigerene bliver i 7. klasse en større del af pigernes udtryk, snakke og der bliver mere kamp om spejlene i omklædningsrummene efter idræt. Dermed er påklædning og udsmykning af kroppen og ændringer heri også relateret til bevægelse som metafor for aldring. Derudover bliver pigernes kropslige udvikling et tema. Flere fortæller, at de ikke har lyst til at løbe, fordi de har fået bryster eller er bange for at komme til at lugte af sved. Pigerne synes, alle kigger på dem. Det er dog både piger og drenge, der skal vænne sig til kropslige forandringer. Flere drenge i 7. klasse giver ligeledes udtryk for, at de ikke gider rende rundt og komme til at svede midt på en skoledag, når de har brugt tid på at sætte hår og den slags.

Anton har sådan noget halvlangt hår, der falder ned midt ansigtet og han laver ofte en bestemt bevægelse med hovedet, hvor han ryster håret til side, så han kan se noget. I starten af 7. klasse beslutter han sig for at blive klippet korthåret. Dagen inden han skal klippes, er det noget hele klassen ved og taler om. Der er delte meninger om, hvorvidt det vil være pænt til Anton eller ej. Ligesom flere synes det er lidt synd at klippe hans hår, når det nu lige er blevet så langt. Da Anton er blevet klippet, er han ret glad for det. Anton siger, at det med langt hår vist mest er noget, de små synes er sejt. I 7. klasse er der derudover enkelte af pigerne, der begynder at farve deres hår. En dag står nogle piger og snakker om det:

Alma, der har mellebrunt hår, siger: "Jeg vil gerne have helt lyst hår." Kate, som er lyshåret, siger, at hun gerne vil have brunt hår. Julia fortæller, at hendes storesøster har farvet hår mange gange. Julia siger, at det altså er meget grimt, når håret vokser ud og det er to farver. Benjamin siger, at der er mange ældre piger, der har rødt hår, og at det er ret sejt og ser lækkert ud (7. klasse Vestervangsskolen).

Ikke overraskende er der blandt børnene i feltarbejdet en stigende eller en ændret interesse for samvær med medlemmer af det andet køn som feltarbejdet skrider frem. Der er kærestepar og flere af børnene, der vilde med en fra det modsatte køn, da feltarbejdet starter i 5. klasse. På en lejrskoletur med Vestervangsskolen i 6. klasse, hvor jeg sover i den nederste køje på værelse med tre piger fra klassen, er drenge det helt store samtaleemne. Pigerne taler om hvem af drengene, de selv er interesseret i, hvilke kærestepar der allerede er på årgangen, hvem, de tror, vil slå op, hvem, de mener, vil finde sammen, om der er nogen, der har kysset hinanden, og hvem der bare ville være alt for søde sammen. På lejrskolen er der en stor såkaldt naturlegeplads blandt andet med en vild svævebane. På de tidspunkter, hvor børnene har fri mellem planlagte aktiviteter, fordeler de sig primært mellem svævebanen og en sofagrube indenfor. I sofagruppen sidder børnene meget tæt og nærmest ovenpå hinanden, imens der er vild leg udenfor. Begge steder deltager både drenge og

piger. Udenfor er der ingen nærkontakt mellem børnene som indenfor – her får man kriller i maven af turen på svævebanen, imens Julia får kriller i maven af at sidde ved siden af ham der, du ved nok fra parallelklassen, i sofaen. Det fortæller Julia fra øverste køje om aftenen.

På Østervangsskolen har børnene i 5. og 6. klasse top tre lister med medlemmer fra det modsatte køn. Jane og Britt fortæller, at listerne fortæller, hvem man helst vil være kæreste med. Tim står nummer et på manges liste. Det kan godt være lidt indviklet at hitte rede i børnenes relationer på tværs af køn – og de kan hurtigt skifte:

Tom fortæller, at Hanna helt sikkert er vild med ham. Det undrer mig lidt, for jeg ved hun er sur over, at hun ikke står nummer et på Tims liste, det gør Olivia vist. Men Tom er også vild med Olivia, men hun er vist kæreste med Mads, som er Toms bedste ven... (6. klasse Østervangsskolen).

William joker ofte med, at han skal giftes med Britt. De har også været kærester, men i 7. klasse gider Britt ham ikke mere. Britt siger: *“William bliver så irriterende, når han er vild med en. Han spørger konstant om man skal være sammen eller sender sms’er. Det er bare for meget.”* På et andet tidspunkt siger Britt, at det er irriterende, når pigen er højere end drengen, så nu vil hun gerne have en højere kæreste.

Alfred har ingen kæreste, han er en af dem, som af pigerne defineres som en af ‘spejderdrengene’, og han får ikke megen opmærksomhed fra pigerne i sin egen klasse.

I en periode er Alfred og et par andre drenge optaget af en fangeleg med en gruppe piger, der går et par klassetrin under dem. Pigerne jagter drengene rundt på skolens udeområde, når og hvis pigerne fanger dem, kildrer pigerne drengene. De løber rundt både på 3. og 4. klassernes område og i 5. og 6. klassernes del af udeområdet. En dag, hvor Ann har tjansen som gårdvagt, er Alfred og de andre i gang igen. Ann stopper Alfred ved at hive fat i ham, da han kommer løbende med to hujende piger efter sig. Pigerne stopper med det samme og stiller sig lidt væk. Ann irettesætter dem og siger, at de ikke skal løbe efter hinanden, de hører til i hver deres del af skolegården, og der skal de blive. Alfred får besked på at blive hos sine egne kammerater – altså dem der er på samme klassetrin som ham selv. Efter Anns indblanding går Alfred langs den usynlige grænse mellem områderne og laver signaler med hænderne til pigerne, de sidder på en bænk og kigger på ham, imens de fniser (6. klasse Vestervangsskolen).

Alfred og pigernes bevægelser overskrider de usynlige grænser mellem de to områder af skolens udeområder. Anns reaktioner viser, at selvom grænsen mellem områderne ikke er markeret fysisk, skal grænsen tages alvorligt og børnene fra de forskellige afdelinger på skolen skal ikke blande sig med hinanden. Læreren Ann agerer i situationen i overensstemmelse med både de mentale og materielle strukturer, som skolen er organiseret ud fra (Douglas 1986, Gulløv & Højlund 2005), og som er omdrejningspunktet i kapitel 4 og 7. For børnene handler fangelegen om noget helt andet end at være “grænseoverskridende”, det er kontakten mellem piger og drenge, der er det

interessante for dem. Alfred er meget interesseret i piger, men når pigerne fra hans egen klasse ikke er interesseret i ham, søger han pigers selskab på andre måder, for eksempel ved at opsøge piger, der er yngre end sig selv. I 7. klasse fortæller han, at han har fået en kæreste fra en anden by, de har mødt hinanden på et FDF kursus i ferien.

En del af børnenes rutebevægelser, som beskrevet i kapitel 5, handler ligeledes om at markere relationer på tværs af kønnene – og her bliver udsmykningen af kroppen væsentlig. Børnenes bevægelse som aldrig udtrykkes igennem deres påklædning og kropslige udtryk, som kan have stor betydning for deres muligheder for at deltage i bevægelser.

I det kommende vendes der til dels tilbage til forhold om institutionel aldring – dog sammenholdt med børnenes egne forståelser af alder som adgangsgivende faktor.

8.3 Adgang til og kamp om territorier

Det at tilhøre et bestemt klassetrin eller være en bestemt alder i institutionel sammenhæng udløser privilegier og forbud – både ud fra skolens eksplicite regler og børnenes uskrevne regler. Tidligere i afhandlingen, har jeg vist, hvordan skolegårdens miljø afspejler en institutionaliseret fremdrift i børnenes liv, hvor adgang til specifikke områder er bestemt af alder og tilhørsforhold til indskoling, mellemtrin eller udskoling. Men derudover er der en række andre principper i spil, for hvordan børn får adgang til skolens steder, og specielt fodboldbanerne er der kamp om.

Adgang til skolens udearealer er som tidligere beskrevet reguleret af den fysiske og organisatoriske rammesætning. Men den bliver også forhandlet lokalt børnene imellem. Territorier er til en vis grad udstykket af de institutionelle rammer (både fysiske og organisatoriske) i form af dedikerede skolegårde og regler for hvem der må være hvor, som giver adgang eller udelukker adgang til steder og baner. Reglerne har forskellige formål. De kan have til hensigt at beskytte de mindre børn fra de større – eksempelvis at udskoling og mellemskolen ikke må være på indskolingens område. Eller omvendt at skabe et frirum for de store børn – som et af de privilegier, der følger med at blive ældre. I den institutionelle ramme ligger en struktur for gradvis, fremadskridende adgang i overensstemmelse med kronologisk alder og klassetrin. Derudover sker der også lokale sværds slag, som er båret af forhandlingsprincipper, hvor det at være mange nok, gode nok eller kende nogen skaber en opdrift i den vertikale aldersdifferentiering, og man kan skaffe sig adgang til de stores steder. Men hvor man også risikerer at blive kanøflet af de store og smidt væk mere eller mindre høfligt. Men regler for fordeling er også noget der giver anledning til diskussion, debat og forhandling, ligesom regler kan overholdes og brydes på mangfoldige måder.

Så snart frikvarteret nærmer sig, opstår der er en uro blandt bestemte drenge i 5. klasse på Østervangsskolen. Det gælder specielt for Carl, Ebbe, Sebastian, William og Oliver. De kan ved hjælp af blikke, nik, smil og pegen med fødderne aftale, hvem der tager bolden og løber mod boldbanen, så snart det er muligt. De får også lige så stille bolden ført over til den person, der skal løbe. Så

snart læreren siger de magiske ord: "Så må I godt pakke sammen og holde frikvarter", er der en af dem, der spæner afsted mod boldbanerne.

I frikvarteret løber drengene ned på boldbanen. Sebastian fortæller, at man skal være hurtig for at få en bane. De vælger hold ved at have en første og anden vælger, det er to drenge der gerne vil være målmænd, der er holdvælgere. De andre får hvert et nummer og vælgerne skiftes så til at sige et nummer og på den måde deles holdene op. Der kommer flere drenge ned på banen, også nogen der ikke går i samme klasse. De spørger, om de gerne må være med, og det må de. De fordeles mellem holdene efterhånden som de støder til (5.klasse Østervangsskolen).

I starten af hvert frikvarter gælder det for drengene om at skynde sig ned på boldbanen for at få en bane at spille fodbold på. Såfremt det lykkes dem at få en bane, skal der laves hold inden spillet kan gå i gang, og ellers må drengene forhandle med de andre, der har erobret en boldbane om at få lov at spille med. Der er en regel om, at dem der kommer først hen på en fodboldbane med en bold, har retten til at spille der og bestemme, hvem der må spille med.

En anden dag lykkes det ikke drengene at få en bane at spille på, og så må de forhandle med de andre børn, der er nået først ned på fodboldbanerne:

Jeg følges med Gustav ned på fodboldbanen i frikvarteret. Drengene er kommet for sent derned, så de kan ikke få en bane for sig selv. Der er to fodboldbaner med mål. Den ene bane er 'besat' af nogle yngre elever, de går vist i 4. klasse, og på den anden bane kan jeg genkende nogle drenge fra 6.klasserne. Drengene fra 5. prøver først at forhandle sig til at spille sammen med de yngre elever. De vil gerne spille mod dem, og siger at nogle af de gode spillere fra 5. klasse kommer med på de smås hold. Nogle af de yngre vil gerne spille mod dem. Men andre vil ikke. De siger, at de ikke kan overtales, og at de var der først. En råber: "Gå nu, så vi kan komme i gang med at spille". Vi forlader banen og går ned mod 6. klasserne. Der må vi godt være med. Det bliver 5. klasse mod 6. klasse, Carl er dog med på 6. klassernes hold. Carl er åbenbart den bedste spiller fra 5. klasse, og det er betingelsen for, at vi må spille med. Vi er mange på banen, og det er ikke alle, der er rigtigt med i spillet. Mange råber for at få bolden. Vi når ikke at spille særlig lang tid, før det ringer ind (5. klasse Østervangsskolen).

Drengene fra klassen spiller fodbold. Der er en anden gruppe børn, der spiller dødbold i udkanten af banen, nogle yngre børn. De spiller sådan lidt ind over hinanden. Det er utroligt at ingen løber ind i hinanden eller noget, for de to grupper har fokus på hver deres bold. På et tidspunkt er der en af de små, der kommer i vejen for en af dem fra 6. klasse da han løber mod mål, så han truer den lille, som skynder sig væk (6. klasse Østervangsskolen).

I det sidste eksempel er klassesforhold og størrelsesforskelle mellem drengene afgørende for, hvem der trækker sig sejrrikt ud af konfrontationen. Det lykkes drengene fra 6. klasse at få skubbet

de yngre børn længere og længere væk, så de til sidst opgiver at spille dødbold og trækker sig tilbage fra boldbanerne. I en forhandlingssituation om hvorvidt en enkelt dreng eller en hel gruppe må spille med, viser eksemplerne, at alder eller klassetrin kan have betydning. I det første eksempel gider drengene fra 4. klasse ikke spille mod 5. klasse, selvom drengene fra 5. klasse tilbyder, at deres bedste spiller kommer på 4. klassernes hold, denne taktik lykkes dog i forhold til drengene fra 6. klasse: de må spille med, hvis de er villige til at indgå på det svageste hold. Drengenes evner til at spille fodbold har altså ligeledes betydning for, om de kan få lov til at spille med eller ej. Det viser eksemplet med beachfodbold fra tidligere i afhandlingen, hvor det kun er de bedste blandt drengene, der får lov at spille med. Her sætter de andre drenge dog gang i anden fodboldaktivitet i stedet for. Det har de mulighed for, da de har adgang til flere bolde. Eksemplet viser ligeledes, at hvis der er mangel på bolde, kan den der selv medbringer en bold få mulighed for at bestemme, hvem der må være med i legen. Goffman beskriver det at vinde brugsretten til bestemte områder som tidsbegrænsede rettigheder (Goffman 2010[1971], 29ff). Forhandlingen tager tid og som vi ser ovenfor, kan det betyde, at der bliver meget kort tid tilovers til at spille fodbold eller indgå i andre aktiviteter i frikvartererne.

I forhandlingen eller kampen om boldbanerne indgår både alder, krop, køn og færdigheder afgørende elementer. I ovenstående uddrag har det primært været drengene, som har forhandlet adgang. Pigerne er ikke så markante i forhandlingen af steder, og indgår ikke i forhandlingerne om adgang til fodboldbanerne. Dette stemmer overens med Thornes pointer om, hvordan henholdsvis piger og drenge fordeler sig på skolers udeområder i frikvarterer (Thorne 1993a, 36ff).

I det følgende ses der nærmere på børn som *beings* og *becomings*.

8.4 Børns som *beings* og *becomings*

Formålet med at gå ind i diskussionen af, hvorvidt børn kan karakteriseres som *beings* eller *becomings*, er at nuancere antropologiens blik på børn og dermed udfordre det eksisterende barndomsparadigme. Den tilgang til børn, som jeg vil argumentere for, skal ses som videreudvikling af barndomsparadigmet, som det er beskrevet af James, Jenks og Prout (James, Jenks & Prout 1999). Brembeck, Johansson og Kampman bringer ideen om det kompetente barn på banen som et tegn på skiftet fra at anskue børn som *beings* fremfor *becomings* (Brembeck, Johanson & Kampmann 2004, Kampmann 2004).

Skiftet i den antropologiske og sociologiske tilgang til børn og barndom i midten af 1990'erne handlede om at ændre fokus fra en biologisk reduktionistisk, alders- og trinbaseret deterministisk tilgang til børn og i stedet lægge vægt på en sociokulturel forstående tilgang til børn. Man kan altså sige, at skiftet handlede om at studere børn som *beings* fremfor *becomings*. Med skiftet fik den socialkonstruktionistiske tilgang stor gennemslagskraft på området. I afsnit 2.2.2 i afhandlingens teorikapitel skrev jeg, at jeg gerne vil fremhæve et differentieret børneperspektiv, der både kan

rumme børn som aktive aktører og børn som i gang med en udvikling mod at blive ældre. Denne pointe fastholdes, og den uddybes nedenfor:

Når jeg advokerer for at gentænke børn som *becomings*, er der ikke tale om, at jeg vil tilbage til et udviklingspsykologisk og biologisk deterministisk blik på børn. Min tilgang til at argumentere for at inddrage et *becoming* blik i sammenhæng med et *being* blik på børn, tager udgangspunkt i Ingolds begreber om *landskaber* og *wayfaring* (Ingold 2000) samt de analytiske fund fra nærværende kapitel. På baggrund af afhandlingens analyser, som viser hvor meget både børnenes kronologiske og oplevede alder betyder for deres bevægelser og sociale relationer samt hvor stor betydning den ydre institutionelle kategorisering ud fra aldersgrupper ligeledes spiller, kan man ikke sidde et *becoming* eller aldringsperspektiv overhørig, når vi som antropologer forholder os til børn og barndom. Der er dog ikke tale om *becoming* forstået som en udviklingspsykologisk tilgang til børn. Derimod et *becoming* blik på børn, der tager deres oplevelser af at bevæge sig mellem forskellige aldre alvorligt. Når jeg ikke finder, at det er nok med et *being* blik på børn, hænger det netop sammen med denne metaforiske bevægelse, som børnene er så optagede af.

Samtidig læner jeg mig i forholdet mellem *being* og *becoming* op ad Ingolds tanker om det at være et menneske – og dermed også det at være et barn. Ingold sammenligner i artiklen "Becoming Persons: Consciousness and Sociality in Human Evolution" (Ingold 1991) studier af menneskelige samfund og studier af grupper af dyr. Han påpeger, at hvor det dyriske samliv karakteriseres som noget biologisk, karakteriseres menneskelige samfund som værende af social karakter. Denne adskillelse mellem det biologiske og det sociale eller kulturelle som noget iboende hos både dyr og mennesker får konsekvenser for den måde, vi begrebsliggør mennesker på. Ingold skriver: "*Persons, in conventional social anthropological parlance, are constituted within culture; organisms are constituted within nature*" (Ingold 1991, 357). Dannelsen af personen bliver set som en socialiseringsproces, imens organismen eller kroppen blot vokser. Denne tilgang og opsplnitning af mennesket kritiserer Ingold. Med min tilgang til børn som både *beings* og *becomings* søger jeg at inkorporere Ingolds pointer og tage kroppens vækst (eller aldring) alvorligt. På trods af, at jeg ikke har en biomedicinsk tilgang til feltet, som for eksempel Lock, og ikke inddrager forskning omhandlende hormonelle eller neurologiske forhold i mine analyser af børn og deres bevægelser mod at blive teenagere, har jeg alligevel analytisk taget højde for visse biologiske forhold. Ingold understreger, at det at blive et menneske er en fortsat social og biologisk proces:

*Furthermore, this process does not stop at some arbitrary point when we are deemed to have reached maturity. It rather carries on throughout the whole course of life – indeed it **is** life [...] For example, the capacity for speech is said to be innate, an intrinsic property of the human organism, whereas the particular language a person speaks comes to him or her from the community, having its source in society [...] There are different ways of walking, just as there are different languages. But learning to walk is, in itself, learning to walk in one way rather than another. Thus it is absurd to claim that the relationships that form the context for the child's learning to speak or to walk are **either** biological **or** social. They are obviously both (Ingold 1991, 369).*

Inspirationen fra Mauss omkring kropslige teknikker og indlæring er her tydelig hos Ingold. Fra mit perspektiv er det specielt interessant, at Ingold inddrager bevægelse som en del af ligningen, at det at lære at gå har dermed både biologiske og sociale konnotationer. Ingold forholder sig ligeledes til det at lære at cykle, som han sidestiller med at lære at gå. Begge færdigheder udvikles igennem en aktørs (barnets) aktive involvering med sine omgivelser, som blandt andet består af andre aktører (der allerede kan gå eller cykle), såvel som en bred variation af objekter og bestemte *landskaber* (Ingold 1991, 370).

Kapitlets analyser omhandler forholdet mellem børns kronologiske og oplevede alder set i relation med deres bevægelser kan i den sammenhæng understrege Ingolds tilgang til børn og andre mennesker som *becomings*. Det er derfor min vurdering, at det i kommende studier blandt børn er vigtigt at anskue dem både som *beings* og *becomings* på samme tid. Det ene udelukker ikke det andet.

8.5 Opsamling

Som kapitlet viser, er der ifølge børnene store forskelle mellem at tilhøre "de små" eller "de store", og børnene er optagede af at bevæge sig herimellem. I indledningscitaterne i kapitlet skitseres nogle af disse forskelle. Oliver og Christina peger på deres bevægelser som centrale markører for deres kronologiske og deres oplevede alder. På den måde kan den metaforiske bevægelse fra barn til teenager ses som en bevægelse fra et bevægelsesmønster til et andet. De empiriske eksempler i kapitlet peger ligeledes på, hvad de laver, hvordan de bevæger sig, og hvor meget de går op i tøj, hår og kropsdufte som væsentlige forskelle mellem det at høre til 'de små' eller 'de store' på skolen.

De empiriske eksempler viser, at det skaber udfordringer for det enkelte barn, hvis den kronologiske alder er højere end deres oplevede alder. Det skyldes, at regler både i skolens institutionelle virkelighed og i andre sammenhænge – såsom DBUs turneringsregler – er indrettet efter den kronologiske alder eventuelt i sammenhæng med klassetrin. For Niels, Alex og andre i samme situation er (mis)forholdet mellem deres oplevede og kronologiske alder desuden ensbetydende med, at de ikke deltager i de stærke drengefællesskaber indenfor klassen eller på årgangen. Det omvendte – børn med højere oplevet alder end den kronologiske alder – kan sandsynligvis også opleves som udfordrende. Man kan forestille sig, at det ligeledes kan opleves som problematisk at komme sent i puberteten (på det biologiske plan) sammenlignet med sine klassekammerater. Eller at det tilsvarende vil skabe udfordringer, hvis man er kommet et år "for tidligt" i skole i forhold til den kronologiske alder. Der er dog ikke eksempler herpå i feltarbejdet.

Eksemplerne viser, at de materielle og symbolske rum i skolen rummer specifikke forestillinger om sammenhænge mellem børns institutionelle alder, deres aktiviteter, bevægelsesmønstre og grad af selvstændighed. Gulløv og Højlund ser dette forhold som *kulturelle koder indbygget i arkitekturen* (Gulløv & Højlund 2005, 22). Disse forestillede sammenhænge bliver netop tydelige i de situationer, hvor børnene udfordrer og stiller spørgsmål ved forestillingerne om, hvordan børn tilhørende

bestemte klassetrin bør agere. Børn skal navigere efter de institutionelle forventninger til deres alder og deres kronologiske alder, og de har forskellige strategier hertil. Børnenes oplevede alder er udtryk for denne navigation samt børnenes egne aspirationer og ønsker. Distinktionen og forholdet mellem de forskellige tilgange til alder bliver specielt tydelig i de tilfælde, hvor aldrene ikke korrelerer. For eksempel hos Niels, der er en årgang ældre end sine klassekammerater, og Tim, som ønsker sig at være på et højere klassetrin. Børnenes forskellige aldre kan altså kolliderer. Ligesom alder er et sammensat fænomen.

Med Johnson-Hanks' beskrivelser i baghovedet bliver det tydeligt, at alder og livsfasen er andet og mere end blot tal og biologi (Johnson-Hanks 2002). Den rumlige inddeling og indretning på skolerne signalerer en forventet selvstændighed og øget ansvarlighed jo ældre. Men tildelingen af rettigheder sker også fra forældrenes side. Eksemplet med Britt viser, hvordan der er diskrepans mellem de institutionelle forventninger og morens regler i forhold til hendes alder. Højlunds pointer om institutioner og institutionelle forhold som et vilkår for børn på deres vej mod at blive voksne udfoldes igennem eksemplerne med Alex, Tim og Niels, der på forskellig vis udfordrer de institutionelle syn på bestemte klassetrin. Forskellige børn og individer passer ikke altid ind i den gældende taxonomi og kendte alderskategorier. Kroppen og kroppens udvikling er ligeledes en med- eller modspiller for børnene. Det ses blandt andet hos Britt og Niels, hvis kroppe på forskellig vis adskiller sig fra deres klassekammeraters. Hos Niels og Karen bliver det tydeligt, at børnenes personlige interesser som fodbold samt kønslige markeringer, ligeledes er væsentlige pointer, når det gælder børns aktive ageren i institutionel sammenhæng. På forskellig vis illustrerer empirien, hvordan børn bevæger sig gennem de institutionelle landskaber, og hvordan deres bevægelsesmønstre ændrer sig. Hvordan *landkortet* for *landskabet* betyder noget, men også at børnene agerer og forholder sig kritisk til *landkortet*, og derigennem er de med til at forme *landskabet*.

Den metaforiske aldersbevægelse bliver tydelig, fordi der er så markante forskelle mellem selv små aldersforskelle, både når man ser på børns oplevede alder, men ligeledes i relation med den institutionelle alder. Med brugen af bevægelse som metafor for aldring fra barn mod teenager skabes brugbare forståelser af at blive ældre. Den dobbelte brug af bevægelse muliggør en sammentænkning af de to typer af bevægelser, de kobles sammen på en anden måde, end hvis metaforen var udeladt. På den måde bliver bevægelse som aldring ligeledes et væsentligt element i børnenes *wayfaring*. Børns alder er betydningsfuld i forhold til, hvordan de orienterer sig og navigerer i deres *landskaber*. I den forbindelse er det relevant at indskyde, at de begreber, jeg har hentet hos Ingold, jo ligeledes bygger på en metaforisk brug af geografiske begreber, hvor formålet er at indfange bestemte elementer af menneskers måder at være i verden på.

For at belyse forholdet mellem børn og bevægelser blandt en gruppe af børn, der bevæger sig fra barn mod teenager, er det nødvendigt at udvide det eksisterende barndomsparadigme. Derfor forslår jeg at udvide barndomsparadigmet, så der er tale om en tilgang, der både har fokus på børn som *beings* og *becomings*. Denne tilgang til børn er inspireret af Ingold, og derfor er der tale om, at

barndomsparadigmet bevæger sig i retning af fænomenologien. Ved at inddrage *becoming*, bliver det ligeledes muligt at tage børnenes interaktioner med deres omverden alvorligt.

Ud fra et feltarbejde på en engelsk skole foreslår Patrick Alexander begrebet *age imaginaries* (aldersforestillinger) for at sætte fokus på de institutionelle forhold samt børns individuelle praksis og meningskabende processer (Alexander 2010). I institutionel sammenhæng ses bestemte forventninger til bestemte grupper – her aldersgrupper og klassetrin. Alexander viser, at alder og det at virke alderssvarende – *to act one's age* – er et væsentligt parameter for mange skolebørn. På baggrund af afhandlingens analyser og specielt argumenterne om børn som både *beings* og *becomings* foreslår jeg, at udvide denne forståelse til at inkludere børns bevægelser og deres oplevede alder. Forstået som at børns bevægelse(saktiviteter) er tæt knyttet til deres oplevede eller *fænomenologiske* alder (*to move one's phenomenological age*).

Hermed afsluttes de analytiske kapitler i afhandlingen, som herefter afsluttes med et konkluderende og perspektiverende kapitel.

9 Konklusion og perspektivering

I konklusionen sammenholdes afhandlingens resultater og centrale analytiske pointer. I dette kapitel vil jeg sammenholde de forskellige pointer, der er fremkommet igennem afhandlingens 5 analytiske kapitler. Det vil jeg gøre ved indledningsvist at samle op på de analytiske pointer fra afhandlingen. Derefter vil jeg sætte de analytiske pointer i sammenhæng med hinanden for at understrege, hvorledes de supplerer hinanden. På den baggrund vil jeg tydeliggøre afhandlingens specifikke vidensbidrag. Konklusionen bidrager dermed med en konsistent og eksplicit analyse på tværs af afhandlingen.

Afslutningsvist følger et perspektiverende afsnit med fokus på undersøgelsens styrker og begrænsninger, SPACE og folkeskolereformen. Afhandlingen afsluttes med nogle personlige kommentarer og overvejelser forbundet med feltarbejdet.

9.1 Opsamling på de analytiske kapitler

Diskussioner af børn og deres bevægelser som et element i den danske folkeskole fylder meget i den offentlige debat. Generelt tegner der sig et billede af, at børn ikke bevæger sig nok, og at der ligefrem er et faldende aktivitetsniveau, når børnene bliver teenagere. Der er stor forskningsmæssig interesse for børns bevægelser, da bevægelse kan forebygge en række sygdomme. På trods af Sundhedsstyrelsens anbefalinger om 60 minutters bevægelse dagligt for børn og utallige initiativer for at fremme børns bevægelser, er det endnu ikke lykkedes at knække kurven. SPACE er et eksempel på et interventionsprojekt, der er sat i søen for at fremme børns bevægelser. Indsatserne i SPACE spænder vidt fra fysiske til organisatoriske interventioner.

I den samlede mængde forskningslitteratur, der omhandler forholdet mellem børn og bevægelse i skolen, er der kun en begrænset andel kvalitative studier der analyserer overgangen fra barn mod teenager. Derfor var formålet med afhandlingen igennem en antropologisk velfunderet undersøgelse at bibringe viden om netop børn og bevægelse i skolen samt inddrage forhold omkring børnenes alder. Stort set alle børn i Danmark går i skole og langt størstedelen tilbringer hele deres skoletid i folkeskolen. Mit fokus på bevægelse fra en antropologisk vinkel i en skolekontekst er et nyt indspark til den til tider heftige debat om børn og bevægelse i folkeskolen. Min motivation har været at vise børnenes mangeartede bevægelser og nærme mig en forståelse af bevægelse set fra børnenes vinkel. Målet har været at formidle et troværdigt billede af børns hverdag, der med udgangspunkt i børnenes praksis og perspektiv viser, hvordan bevægelse kommer til udtryk på to folkeskoler. Hensigten med ph.d. afhandlingen er dermed ikke at finde frem til generelle lovmæssigheder, men derimod at tilvejebringe nuanceret viden, der kan belyse afhandlingens overordnede problemformulering – som lyder: **Hvad har betydning for børns bevægelser i skolen?** – har de fem underordnede forskningsspørgsmål været styrende for det analytiske fokus. Spørgsmålene lyder:

1. *Hvilke betydninger har skolens rum for børns bevægelser?*
2. *Hvilke typer af bevægelser er børn engageret i?*
3. *Hvilke betydninger har børns sociale relationer for deres bevægelser?*
4. *Hvilke betydninger har skolens regler for børns bevægelser?*
5. *Kan børns aldring anskues igennem bevægelse som metafor?*

De fem spørgsmål har hver især været omdrejningspunktet for et af afhandlingens analytiske kapitler. På hver deres måde har de bidraget til den samlede besvarelse af den overordnede problemformulering. Baggrunden for analyserne findes i undersøgelsens metodiske arbejde og teoretiske perspektiver, der er beskrevet i afhandlingens kapitel 2 og 3. Det metodiske udgangspunkt har været det antropologiske feltarbejde primært baseret på *go along*, deltagerobservation og feltsamtaler. I den forbindelse har rollen som anderledes voksen været afgørende for de empiriske indsigter. Det teoretiske udgangspunkt bygger på en sammenkobling af barndomsparadigmet med Ingolds fænomenologisk inspirerede antropologi. I afhandlingen inddrages specielt Ingolds begreber om *landkort*, *landskab* og *wayfaring*. Derudover inddrages perspektiver på alder og skolen anses som en civiliserende institution. I det følgende præsenteres de centrale pointer fra afhandlingens analytiske kapitler.

Kapitel 4 viser, at klassen både socialt, organisatorisk og rumligt er en betydningsfuld faktor for børnenes skoleliv. Klassefællesskabet er udtryk for et horisontalt aldersfællesskab. Skolens forskellige rum er præget af divergerende indretninger og organisering. Derfor skaber de på hver deres måde rammer for børns bevægelser. Derudover viser kapitlet, at skolernes materielle og organisatoriske rum kommunikerer bestemte forståelser af børn henholdsvis i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. De forskellige indretninger og organisering af skolens rum både udenfor og indenfor afspejler skolen som en civiliserende institutions forståelse af børn, som væsener der bevæger sig mere og på flere måder i udskolingen sammenlignet med de to andre trin. På mellemtrinnet kommunikeres en forståelse af børn som optagede af bestemte boldspil, som primært taler til grupper af drenge. For børn i udskolingen er der fokus på selvstændighed. Her må børnene selv fylde bevægelser eller andre former for aktiviteter ind i de udstukne rammer. Der er forskellige *affordances* eller *mulighedsfelter* i de forskellige typer af rum, og en del handler om bevægelse. Børnenes færd igennem skolens klassetrin og afdelinger kan inspireret af Højlund ses som ideelle transportveje igennem barndommen (Højlund 2009a). Igennem et vertikalt institutionelt aldringsprincip ser børnene frem til at rykke op i næste klasse og hen til næste afdeling på skolen. Samlet set har skolens rum dermed afgørende betydning for børns bevægelser og muligheder for at bevæge sig. Med skolens materielle og organisatoriske inddelinger tegnes yderligere en del af *landskabet* for børns bevægelser.

I kapitel 5 sættes fokus på forskellige typer af bevægelser med divergerende karakteristika, som børnene er engageret i. Empiri fra testdage viser, hvordan børnene forholder sig til tal om deres krop, hvor de sammenligner resultater og mål for kroppen, samt at flere børn særligt drenge går op i

at præstere bedst muligt. I idrætsundervisningen skelnes igen mellem de to køn. Ligesom der er store forskelle mellem, hvordan børnene deltager i idræt. Her motiveres børnene til at bevæge kroppen på bestemte civiliserede måder. I frikvartererne organiserer børnene selv bevægelserne. Heraf er nogle domineret af drenge, andre af piger og andre ingen er bredt åbne for deltagelse. Nogle bevægelser foregår altid de samme steder, nogle kan foregå på forskellige lokaliteter, imens andre foregår som rutebevægelser. Jeg kategoriserer bevægelser i typer ud fra forhold om kønsmæssige forhold, færdigheder og betydningen af sociale relationer. Igennem de empiriske beskrivelser viser de tre forhold sig som markeringer mellem typerne af bevægelserne. Bevægelsesaktiviteterne indgår mere eller mindre i børnenes *landskaber*. For eksempel er det ikke muligt at komme udenom fodbold som en del af *landskabet*, uanset om man deltager i fodbold eller ej. Derudover er det forskelligt fra klassetrin til klassetrin, hvilke typer af bevægelser, der dominerer børnenes bevægelser. Dermed bliver børnenes alder og specielt deres oplevede alder betydningsfuld at inddrage yderligere i analysen, hvilket er omdrejningspunktet for kapitel 8. Derudover er børnenes sociale relationer ligeledes nært knyttede til de forskellige typer af bevægelser, de deltager i.

I kapitel 6 er fokus på betydningen af børns nære sociale relationer, som tegner centrale konturerer i børnenes *landskaber*. Børnene indgår i grupper og kategoriserer hinanden ud fra gruppetilhørsforhold. Gruppetilhørsforhold kan være bestemt af bevægelser som for eksempel fodbold. Derudover er mange børn, særligt mange piger, optagede af at markere nære venskaber både udadtil og rettet mod deres ven/veninde. Køn fremstår både hos børn og deres lærere som en diversitet i det sociale *landskab*. Nogle af børnene inddrager ligeledes bestemte lærere i deres sociale relationer. Her er ofte tale om børn i udkanten af de sociale relationer. I forlængelse heraf handler centrale dele af kapitlet om, hvordan børn i udkanten af de sociale relationer igennem deres *wayfaring* forsøger at forbedre deres position i det sociale *landskab*. Enshed mellem børnene og markering heraf viser sig som væsentlige for udformningen af børns sociale relationer. En plads i udkanten af de sociale relationer kan være ensbetydende med udelukkelse fra aktiviteter samt dele af skolens rum. Uden nære sociale relationer i skolen forringes børnenes muligheder dermed for at deltage i bevægelser samt at skabe sig et rum for bevægelse i skolen markant. Børnenes sociale relationer er helt afgørende for deres bevægelser og skoleliv generelt, men skolens rammer og regler har ligeledes betydning herfor.

Både materielt og symbolsk emmer skolens rum af betydning. Skolens regler medierer skellet mellem materielle og organisatoriske eller materielle og symbolske rum. Kapitel 7 belyser reglers betydning for børns bevægelser. Det er påfaldende, hvor mange regler, der handler om, at børns kroppe skal holdes i ro samt hvor meget tid lærerne, som magtfulde forvaltere af skolens civiliserende institutions logikker, bruger på at opretholde regler og sikre at børnenes bevægelser holdes i skak. En meget stor del af kommunikationen mellem lærere og børn i skolen handler således om irettesættelser, regler og skæld ud. Derudover er skolens regler tæt knyttet til den institutionelle opdeling mellem indskoling, mellemtrin og udskoling og dermed til en institutionel tilgang til alder. Specielt regelsætningen omhandlende bevægelse på gangene samt regler for, hvornår børn må opholde sig indenfor og hvornår de skal være udenfor, viser sig som betydningsfulde – både i

relation til børns bevægelser og i relation med børns alder. Her markeres overgangen fra klassetrin til klassetrin igennem en række forskellige regler og privilegier, som adskiller "de små" fra "de store". Frikvartersregler og differentiering heraf er et eksempel herpå. Derudover forsøger lærerne ligeledes at give børnene anvisninger for deres interne sociale relationer. Hermed udtrykker regler og opretholdelsen af regler flere centrale dele af *landskabet* for børns bevægelser i skolen. Derudover giver børnenes aktive ageren og forholdet sig stil reglernes legitimitet indblik i, hvordan børnene oplever deres *landskaber* samt deres konkrete *taktikker* og *wayfaring*. Børnene puffer ligeså stille til reglerne, samtidig med at de til tider direkte udfordrer lærernes autoritet. I den optik kan børnenes bevægelser som for eksempel løb på gangene ses som forhandling af regler. Samlet set får skolens regler flere betydninger for børns bevægelser. Skolens regler fordrer en stillesiddende praksis indenfor skolens mure. Dermed kan bevægelse anskues som henholdsvis civiliseret eller uciviliseret. Et centralt element i den civiliserende praksis i skolen er, at børn lærer at sidde stille og bevæge sig til bestemte tider på bestemte steder. Denne praksis udfordres af børnene igen og igen.

Børns oplevelser af alder og en metaforisk tilgang til bevægelsen fra barn mod voksen er omdrejningspunktet i afhandlingens afsluttende analytiske kapitel. I kapitel 8 præsenteres forskellige børns oplevelser af alder, samt hvordan disse oplevelser kan kollidere med deres kronologiske alder og/eller den institutionelle alder. Bevægelser kan i et aldringsperspektiv ses som centrale markører for børnenes oplevede alder. Børnenes oplevede alder kan ses som et udtryk for deres *wayfaring*. I forlængelse heraf kan bevægelsen fra barn mod teenager relateres til et skifte i, hvilke typer af bevægelser, der dominerer blandt børnene. Eller sagt på en anden måde: forskellige aldre er relateret til forskellige bevægelsesmønstre. Disse bevægelsesmønstre spiller sammen med de institutionelle markeringer af alder. Fodbold som bevægelsesaktivitet fylder mindre og mindre, mens rutebevægelser fylder mere og mere. Samtidig med dette skifte ændres børnenes adgangsforhold til boldbaner, ligesom flere af drengene begynder at svede mere (eller at relatere bevægelse med sved). Derudover er bevægelse som aldrig relateret til ændrede betydninger af køn og krop, her spiller biologiske forhold sammen med sociale og kulturelle. Igennem eksempler omhandlende børnenes oplevede alder illustreres børns bevægelser gennem de institutionelle *landskaber*, og sammenhængen med bevægelser er tydelig. Kapitlet har fokuseret på børn, der med deres oplevede alder på en eller anden måde adskiller sig fra deres kronologiske alder eller den institutionelle tilgang til alder. I den sammenhæng er det væsentligt at understrege, at der ikke nødvendigvis er diskrepans her imellem. Kapitel 8 afsluttes med en argumentation for at børn bør anskues både som *beings* og *becomings*. Det er en central måde, hvorpå det er muligt, at indfange betydningen af både børns mangeartede typer af bevægelser og samtidig tage højde for den metaforiske bevægelse, som børnene er yderst engagerede i – nemlig bevægelsen mod at blive ældre. Derfor vurderer jeg, at sammenhængen mellem børns bevægelser og deres oplevede alder er helt central – børns bevægelser kan således ses som udtryk for deres oplevede eller fænomenologiske alder.

Som illustreret igennem ovenstående gennemgang af centrale pointer fra afhandlingen, er de fem forskningsspørgsmål indlejret i hinanden. Samlet set kan de ovenfor beskrevne forhold opdeles imellem ydre forhold og indre forhold. De ydre forhold består af skolernes udformning, både

materielt, organisatorisk og i form af regler, lærernes rolle som forvaltere samt den institutionelle alder. De indre forhold handler om børnenes sociale relationer, kronologisk og oplevet alder, køn og krop (og færdigheder). Normerne for bevægelse skabes og påvirkes på kryds og tværs af de forskellige *landskaber*, hvor børnene opholder sig og bevæger sig imellem.

Den ovenstående gennemgang af de væsentligste pointer fra afhandlingen er struktureret efter de enkelte kapitler og forskningsspørgsmål. Hermed er pointerne blevet genopfrisket og kan fungere som trædesten for en tværgående analyse. I det følgende ses på tværs af pointerne fra de 5 analytiske kapitler for at understrege afhandlingens samlede empiriske og teoretiske vidensbidrag.

9.2 Afhandlingens analytiske, teoretiske og metodiske vidensbidrag

Børns bevægelser i skolen er omdrejningspunktet for afhandlingen. Det afspejler sig blandt andet ved opbygningen af handlingen som rammes ind af bevægelse. Afhandlingens første analytiske kapitel omhandler således skolen som materiel og organisatorisk ramme for børns bevægelser. Herefter følger et kapitel med fokus på forskellige typer af bevægelse, som børnene er engageret i i skolen. Herefter følger kapitler, der fokuserer på nogle forudsætninger, der igennem de bagvedliggende analyser har vist sig som betydningsfulde for børns bevægelser. Der er for det første tale om børns sociale relationer og dernæst skolens regler. Derefter rundes de analytiske kapitler af med brugen af bevægelse som metafor for børns aldring. Udover at give et væsentligt indblik i de typer af bevægelser, som børn er engageret i fra 5. til 7. klasse giver afhandlingen på den måde et væsentligt indblik ind i overgangen mellem børn og teenagere, og hvad der foregår på vejen herimellem. De to typer af bevægelse danner dermed rammen om analyserne. I afhandlingen afdækkes væsentlige faktorer, der handler om børns bevægelser, og det er netop disse, der er omdrejningspunktet i denne del af konklusionen.

For at samle afhandlingens vidensbidrag ses der på tværs af forskningsspørgsmål og kapitler for at præsentere de overordnede pointer. Der tages afsæt i foregående analyser, ligesom det er målet på mere generelt niveau at forholde mig til afhandlingens samlede problemformulering: **Hvad har betydning for børns bevægelser i skolen?** Herunder er en central del at pointere, hvilke nye perspektiver, afhandlingen bidrager med.

Jeg vender mig indledningsvist mod de empirisk funderede analytiske fund i afhandlingen, hvorefter blikket rettes mod centrale anvendte teoretiske begreber samt afhandlingens bidrag hertil. Afslutningsvist præsenteres metodiske bidrag.

9.2.1 Analytiske fund

De forskellige analytiske fund omhandlende børns bevægelser understreger to helt centrale bidrag i afhandlingen. *For det første* at for se på børns bevægelser er det nødvendigt med en bredt funderet tilgang til børns liv. For at lære noget nyt om børn og bevægelse, mener jeg, at man nødvendigvis må

inddrage et perspektiv, der ser på børns liv fremfor blot de dele, der er direkte relateret til bevægelse. *For det andet* mener jeg, at afhandlingen med al tydelighed viser, at børns bevægelser er meget forskelligartede og afhænger af flere forskellige forhold. De to forhold er forbundet og får stor betydning for det samlede empiriske billede af børns bevægelser i skolen, der er resultatet af afhandlingen. Mønstrene i afhandlingens analyser viser på den måde, at det ikke er muligt at sige noget entydigt om børn og bevægelse, hvorimod har flere forskellige forhold og kontekster stor indflydelse herpå.

Nedenfor uddyber jeg tre væsentlige analytiske bidrag fra afhandlingen, der fra hver deres vinkel belyser problemstillingen – eller sagt på en anden måde, tre forhold der fra hver sin vinkel belyser kompleksiteten relateret til børn og bevægelse. Der er tale om henholdsvis alder, køn og sociale relationer. Derudover indgår perspektiver på skolen som civiliserende institution som elementer, der går på tværs af de tre analytiske bidrag.

Alder

Børnenes alder fylder analytisk og empirisk igennem afhandlingen, og belyses igennem begreber som kronologisk alder, horisontale aldersgrupper, vertikal aldring, institutionel aldring, *age imaginaries* og oplevet eller fænomenologisk alder. Mit ønske om at følge børnene i feltarbejdet over tid indgår som en essentiel del af designet for feltarbejdet og afspejles ligeledes i de analytiske fund. Netop det faktum, at jeg har fulgt børnene fra klassetrin til klassetrin fra 5. til 7. klasse, fra 11 år til 12 år og til 13 års alderen eller fra barn mod teenager betyder, at jeg har et helt særligt empirisk materiale, som ikke blot viser sammenhænge relateret til børn og bevægelse. Ligeledes belyser materialet børnenes metaforiske bevægelser mod at blive ældre.

Der er store forskelle mellem børns bevægelser, når jeg sammenligner, hvilke typer af bevægelse, der fylder i henholdsvis 5., 6. og 7. klasse. Blandt andet fylder fodbold som bevægelsesaktivitet meget i 5. og 6. klasse, hvorimod rutebevægelser fylder mere og mere, efterhånden som børnene rykker fra klassetrin til klassetrin. Børnenes alder har dermed stor betydning for deres *wayfaring*. Samtidig ændrer børnenes *landskaber* sig efterhånden som de bliver ældre. En stor del af ændringerne i *landskaberne* er knyttet til skolen som ramme med både materielle og organisatoriske forhold samt regler som betydningsfulde. Betydningen af skolen som ramme belyses igennem perspektivet på skolen som en civiliserende institution (Gulløv 2009, Gilliam & Gulløv 2012). Skolen som civiliserende institution taler et tydeligt sprog, der blandt andet handler om børnenes alder eller klassetrin samt forventninger knyttet til bestemte aldre eller klassetrin. Disse forventninger er ligeledes knyttet til børns måder at bevæge sig og være aktive på. Her tænker jeg blandt andet på indretningen og fordelingen af skolernes udeområder og hvilke typer af bevægelse, der direkte er en del af stedernes mulighedsfelter. Ligesom regler – specielt regler, der relaterer sig til brugen af bestemte områder eller faciliteter samt regler vedrørende børnenes selvbestemmelse i forhold til at opholde sig indendørs eller udenfor i frikvarterer – fremstår som betydningsfulde både i relation med hvilke typer af bevægelse, børnene er engagerede i, men ligeledes i relation med børnenes

metaforiske bevægelse – eller *wayfaring* mod at blive ældre. *Landskabet* ændrer dermed karakter alt efter hvilken institutionel og oplevet alder børnene har.

Ifølge børnene er der store forskelle mellem at være en af de små eller en af de store. En del af denne opdeling kan knyttes til bevægelse. Nogle typer af bevægelser anses for at være barnlige, her er oftest tale om typer af bevægelser med klare referencer til leg og legepladser. Det kan være sanglege, leg på gynger, lege hest eller klatre i træer. Samtidig er der forskel på, hvilke typer af bevægelse, børnene engagerer sig i i skoletiden og derhjemme. Flere fortæller i 6. og 7. klasse, at de stadig leger eller laver nogle bevægelser derhjemme, de aldrig ville gøre i skolen, hvor alle kan se dem. Derudover har knapheden af faciliteter som boldbaner og fordelingen heraf mellem klassetrin og afdelinger betydning for børnenes muligheder for at bevæge sig.

Et centralt teoretisk bidrag, der bygger på afhandlingens analyser, handler om alder og børns aldring. Inspireret af Johnson-Hanks' fokus på alder som elementer af institutionelle projekter (Johnson-Hanks 2002) og Alexanders begreb om *age imaginaries* (Alexander 2010) introducerer jeg begrebet *institutionel aldring*³⁶ som en del af begrebsapparatet præsenteret i kapitel 2. Begrebet om institutionel aldring er knyttet til men ikke lig med kronologisk alder, og begrebet tilføjer yderligere elementer til et perspektiv på skolen som civiliserende institution. Både horisontale aldersfællesskaber som klassen, årgangen eller henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling samt vertikale aldringsprincipper som reglement målrettet bestemte klassetrin eller afdelinger i skolen samt den fysiske indretning af skolen indgår som elementer i den institutionelle aldring. Et teoretisk modsvar på den institutionelle aldring er børnenes oplevede eller fænomenologiske alder (Grøn & Andersen 2014), som til tider er i overensstemmelse med og til tider afviger fra institutionel alder. Børnenes oplevede eller fænomenologiske alder kan på den måde anskues som udtryk for deres *wayfaring* i relation til alder. Hermed er den oplevede/fænomenologiske alder tæt knyttet til et blik på børn som *becomings*, og de typer af bevægelse, som børnene indgår i, kan ses som udtryk for deres oplevede/fænomenologiske alder. Derudover knytter jeg den institutionelle alder og den oplevede/fænomenologiske alder til børnenes bevægelser og hvilke bevægelsestyper, der dominerer blandt børnene. Hermed knyttes bestemte (typer af bevægelser) til bestemte alderstrin i en institutionel optik, samtidig med at jeg viser, hvorledes børnene med deres oplevede/fænomenologiske alder ikke er bundet af de institutionelle aldersforestillinger. Børnene har mulighed for at agere og forholde sig aktivt hertil.

Samlet set mener jeg, at alder og klassetrin er et gennemgående analytisk perspektiv, der er yderst relevant, når man ønsker at se nærmere på børns bevægelser, og hvad der har betydning herfor. Nedenfor ser jeg nærmere på køn, der ligesom alder, er et tema, der går på tværs af afhandlingen.

³⁶ Begrebet om og tankerne bag institutionel aldring indgik i arbejdet med bogkapitlet "Bevægelser fra barn mod teenager i folkeskolens rum og regler. Et antropologisk perspektiv" (Olesen 2013) og i øjeblikket arbejder jeg sammen med Lone Grøn på en artikel, der samler pointerne omkring institutionel aldring i folkeskolen samt institutioner rettet mod ældre medborgere. Artiklen har foreløbig titlen "The institutional aging process. Ethnographic explorations of aging processes and dimensions in Danish public schools and eldercare institutions" (Grøn Working paper).

Køn

Afhandlingen bidrager med analytiske nuanceringer vedrørende betydningerne af køn som en faktor ikke blot for henholdsvis pigers og drenges bevægelser, men ligeledes for deres skoleliv som sådan. Igennem afhandlingens analyser har køn vist sig som en væsentlig markør for henholdsvis drenges og pigers bevægelser samt skoleliv. Derfor samles de forskellige tråde omhandlende køn i det følgende afsnit som et centralt analytisk bidrag, der går på tværs af afhandlingen. I den forbindelse vil jeg understrege, at der i beskrivelserne af køn som en faktor i børn *landskaber* i relation med bevægelse, ikke er tale om beskrivelser, der er dækkende for alle piger og alle drenge. Derimod er der tale om henholdsvis drenge og piger som idealtyper eller konstruktioner. Konstruktioner som i høj grad er knyttet til bestemte typer af bevægelse. Samtidig vil jeg nævne, at det i løbet af feltarbejdet virkelig overraskede mig, hvor stereotype eller traditionelle forestillinger om henholdsvis drenge og piger, der herskede blandt børnene i de to skoleklasser – samt hvordan nogle lærere i høj grad bidrog til en reproduktion af disse forestillinger. Hvorvidt skolernes lokationer har betydning herfor er svært at afgøre. En metodisk note relateret hertil er, at det krævede mere arbejde at blive en del af drengegrupper sammenlignet med pigegrupper, som uden videre lukkede mig ind i høj grad i kraft af mit køn som forsker.

Igennem feltarbejdet blev der således på flere fronter tegnet kønsmæssige mønstre – også i relation til henholdsvis drenges og pigers bevægelser. Nogle kvalitative forskere mener ligefrem, at det er nødvendigt at tale om pigethed (*girlhood*) og drengethed (*boyhood*) fremfor den fælles betegnelse *childhood* eller barndom (Helgren 2010). Fra mit perspektiv er der dog sprækker mellem pigethed og drengethed, hvor for eksempel nogle piger beskrives som "drenge-piger" og nogle drenge som "rigtige drenge", hvor det så end efterlader resten af drengene.

Afhandlingen viser, at både piger og drenge er i bevægelse på et utal af måder, mange forskellige steder og i divergerende situationer. Samtidig understreges det i afhandlingen, at både piger og drenge bevæger sig på forskellige måde alt efter om de går i 5., 6. eller 7. klasse – de oplever at blive mere dovne jo ældre de bliver, og dermed ændrer deres bevægelser karakter. I 5. og til dels 6. og 7. klasse fylder fodbold enormt meget for en stor gruppe af drenge. Derudover fylder fodbold også i resten af børnenes *landskaber* og for deres *wayfaring* i og med at en stor del af deres samlede udeareal benyttes til at spille fodbold på, ligesom de drenge, der ikke deltager i bevægelsen fodbold, alligevel defineres (negativt) heraf og en stor gruppe piger opholder og bevæger sig i nærheden af fodboldbanen eller fodbold som bevægelse. På den måde kan fodbold både anskues som en samlende bevægelse for i hvert fald nogle drenge, imens den ligeledes opdeler drengegruppen i dem, der er med, og dem der ikke er med, og pigerne stort set ikke deltager i bevægelser, hvormed fodbold deler de to køn. I løbet af feltarbejdet indgår pigerne stort set ikke i kampen om de relativt store territorier, fodbold som bevægelse optager. Det er drenge fra forskellige klasser eller grupperinger, der indgår i kampene og forhandlingerne om brugsretten til bestemte områder der enten ved ibrugtagningen eller optegningen af deciderede baner betegnes som fodboldbaner på skolerne. De pigedominerede bevægelser derimod finder sted i mellemrum eller på gange, hvor der

er plads til at danse, på en sti hvor der leges to mand frem for en enke, ved at gå rundt og snakke eller stå og se på drenge, der spiller fodbold. I relation hertil identificerer Charlotte Skau Pawlowski med flere ligeledes 6 kønsspecifikke typer af børn i 4. klasse, typer der relateret til bevægelsesmønstre. Pawlowski benytter grupperingerne *the talking girls*, *the soccer girls*, *the dancing girls*, *the soccer boys*, *the 'chasing game' boys* og *the nerds*. Pawlowski påpeger, at drengene generelt er mere fysisk aktive end pigerne. Der er dog undtagelser til dette generelle billede blandt andet i form af de piger, der gerne spiller fodbold og drenge, der er meget optagede af at spille elektroniske spil (Pawlowski et al. 2014).

I feltarbejdet er det således karakteristisk, at de drengedominerede bevægelser optager mere plads end de pigedominerede bevægelser. Samt at skolernes udeområder til en vis grad er indrettet så de understøtter disse mønstre. Denne observation er ligeledes påpeget af Thorne og Goodwin (Thorne 1993a, Goodwin 2006). Derudover har pigerne generelt meget fokus på enshed og gruppetilhørsforhold, hvor det blandt drengene ligeledes er vigtigt at tilhøre en gruppe, men dette gruppetilhørsforhold er ikke nødvendigvis bestemt af enshed på samme måde som hos pigerne. Denne pointe understreges desuden i Højlund og Gilliams undersøgelser (Højlund 2002, Gilliam 2009). Lidt firkantet kan det skitseres, således at en fælles interesse kan skabe gruppetilhørsforhold blandt drengene, imens der skal mere til for at blive en del af en gruppe blandt pigerne. Dermed ser *landskaberne* markant anderledes ud alt efter, hvorvidt man er dreng eller pige i skolen. For pigerne og de drenge, der ikke er fodboldkyndige eller fodboldinteresserede er *landskabet* stadig tydeligt præget heraf. Fodbold markerer nogle områder i *landskabet*, hvor de ikke uden videre har adgang. Dermed bliver deres *wayfaring* formet heraf, de må orientere sig i forhold til de områder, de ikke har adgang til, ligesom de må orientere sig i forhold til andre grupper af børn og deres aktiviteter.

Afhandlingen tilføjer ligeledes empirisk viden omhandlende køn og børn relateret til den metaforiske bevægelse eller rejsen fra barn mod teenager, som børnene i feltarbejdet er engageret i. Her bliver vægtningen af enshed for pigerne og et mere individuelt fokus for drengene igen tydelig i deres forskellige former for *wayfaring*. Hvor pigerne for en stor dels vedkommende foretager bevægelsen fra barn mod teenager i fællesskab, hvor pigernes *wayfaring* enten foregår som en del af gruppen eller i relation til gruppen, vil *wayfaring* for drengene have mere individuelle udtryk. Samlet set viser afhandlingen, at nok er der store forskelle mellem at tilhøre "de små" og "de store", men i tråd med Helgren og Vasconcellos' pointer (Helgren 2010) er der ligeledes stor forskel på at tilhøre henholdsvis "de små" og "de store" alt efter, om du er pige eller dreng. Typer af bevægelse, og hvordan der tales om bevægelse, har i det konkrete feltarbejde vist sig som væsentlige markeringer for køn. Fra feltarbejdets begyndelse, hvor både piger og drenge gik i 5. klasse, var der store forskelle på de typer af bevægelse, som repræsentanter for de to køn var engageret i, samtidig var der store forskelle på, hvordan bevægelse og præstationer italesattes af medlemmer af de to køn. De analytiske fund peger dermed på, at mønstre for forskelle i bevægelse de to køn imellem etableres relativt tidligt i børns (institutionelle) liv. Det kunne være interessant at se nærmere på, hvorledes disse mønstre etableres tidligt i skolen eller endnu tidligere i børnehaven og vuggestue. De største ændringer i typer af bevægelser i feltarbejdet ses blandt drengene i deres bevægelse mod at blive

ældre, hvor fodbold, basketball og andre lignende bevægelser går fra at foregå altid og hele tiden i 5. klasse til at foregå som mere spredte aktiviteter – og på Østervangsskolen stort set forsvinder fra frikvartererne i 7. klasse. En del af forklaringen skal sandsynligvis findes ændringerne i de fysiske rammer og regler skiftet til 7. klasse markerer, en anden del af forklaringen handler måske netop om fodbold som en karakteristisk bevægelse for drenge og ikke som åben for alle.

Nedenfor ser jeg nærmere på det tredje analytiske fund, som handler om børns sociale relationer.

Relationer

På tværs af afhandlingens analyser – og uanset hvilket køn eller alder børnene har eller hvordan skolen som civiliserende institutionen rammesætter børns bevægelser igennem materielle rammer, organisatoriske forhold og regler – vil jeg pege på børns sociale relationer som helt afgørende for, hvorvidt børn i det hele taget bevæger sig samt hvilke typer af bevægelse, de kan deltage i.

Hele vejen fra 5. til 7. klasse var børnenes sociale relationer fremtrædende og betydningsfulde både for børnenes bevægelser, men ligeledes for deres generelle trivsel. Skolens regler, organisatoriske og materielle forhold indgår som centrale elementer af børns *landskaber*, men børns sociale relationer tegner de afgørende konturer i landskabet. Dermed influerer børns sociale relationer deres *wayfaring* og dermed i høj grad deres bevægelser.

Igennem hele feltarbejdet var de sociale relationer afgørende for børnenes muligheder for at bevæge sig samt hvilke typer af bevægelse, de indgår i. Betydningen af skolens rammer og regler var ligeledes betydningsfulde igennem hele feltarbejdet, men vægtningen ændres efterhånden som børnene bliver ældre og skifter fra et klassetrin til det næste. Ikke blot ændres både de indendørs og udendørs omgivelser alt efter hvilket klassetrin børnene gik i, reglerne ændredes ligeså – fra indskolingen til mellemtrinnet og udskolingen fik børnene tildelt mere og mere frihed fra institutionens side og deres tid i skolen bliver mindre og mindre reguleret. For børnene fyldte reglerne mindre og mindre – i og med at der blev færre og færre regler³⁷, sådan forholdt det sig ikke med de sociale relationer.

Med afhandlingen bliver bevægelse dermed et vindue til at forstå betydningen af børns sociale relationer som en afgørende faktor for ikke blot, hvorvidt børn har adgang til at deltage i forskellige typer af bevægelser, men ligeledes deres trivsel i skolen. Hvor skolen materielle og organisatoriske rammer spiller en stor rolle i børnenes *landskaber* og for deres trivsel, er de sociale relationer helt afgørende herfor. Uden sociale netværk og gode relationer er det umuligt at deltage ikke blot i bevægelsesaktiviteter men ligeledes i andre aktiviteter – og dermed bliver trivslen udfordret. Med *landskaber* tegnet af de sociale relationer, kan det som eksemplerne i afhandlingen viser til tider være som at navigere i et minefelt for børnene. Der er risiko for at blive fortrængt fra fællesskaberne

³⁷ Det er dog langt fra ensbetydende med, at reglerne ikke har betydning for børns bevægelser, hvilket afspejles tydeligt med reglen om, at børn i 7. klasse selv må bestemme om de er indenfor eller udenfor i frikvartererne. Men reglerne er ikke et allestedsnærværende fokus, sådan som det er tilfældet i 5. og 6. klasse.

og fra de fysiske rum – som Emil der stod helt inde i hækken og så på de andre, der spillede fodbold. Det betyder ikke at den enkelte ikke kan gøre noget. I afhandlingen er der ligeledes flere eksempler på børn, der handlede aktivt for at optimere deres sociale position på den ene side og derigennem for deres muligheder for deltagelse i bevægelsesaktiviteter på den anden side. Som eksemplerne viser, havde de større eller mindre held med deres foretagender. Der er dermed tydelige eksempler på børns forskellige former for *wayfaring* og deres forskellige muligheder som aktører. *Landskabet* viser børns muligheder for bevægelse, der er nogle mulighedsfelter og umuligheder i skolens materielle og organisatoriske rammer – og der er nogle muligheder og umuligheder som resultat af børns sociale relationer. Med det *landkort* for bevægelse, der tegnes af skolen igennem de materielle og organisatoriske rammer, får vi ingen fornemmelse af, hvad der rent faktisk foregår, når børn bevæger sig. Her mener jeg, at det er nødvendigt at dykke ned i børnenes verdener og specielt deres sociale relationer for at kunne opleve *landskabet*, som børnene måske oplever det til tider med barsk modvind og stejle bakker – men ligeledes med frodige dale og solskinsdage. Herigennem tegnes et andet og mere troværdigt billede af børns bevægelser i skolen.

I det ovenstående har jeg peget på alder, køn og sociale relationer som analytiske fund, der igennem de empiriske eksempler i afhandlingen fremstår som centrale elementer. Derudover er skolen som civiliserende institution et gennemgående tema på tværs af de analytiske fund. Ligeså viser ovenstående, at de analytiske fund hænger sammen og påvirker hinanden. Nedenfor ser jeg nærmere på de teoretiske dimensioner i afhandlingen.

9.2.2 Diskussion af begreber og teoretiske vidensbidrag

I det følgende diskuterer jeg relevansen og anvendeligheden af centrale teoretiske begreber fra afhandlingen. Derudover peger jeg på områder, hvor jeg med afsæt i afhandlingen kan bidrage til den videre teoretiske udvikling. Jeg ser nærmere på barndomsparadigmet inspireret af James, Jenks og Prout (James, Jenks & Prout 1998), Ingolds fænomenologiske begreber (Ingold 2000) samt skolen som civiliserende institution ud fra Gulløvs og Gilliams brug heraf (Gilliam & Gulløv 2012). Afslutningsvist forholder jeg mig til brugen af flere forskellige teorier i kombination med hinanden.

Børn har tidligere været en overset gruppe i antropologien, og tidligere har begreber som udvikling, opdragelse, socialisering og internalisering af normer og værdier været de primære omdrejningspunkter i studier af børn og barndom. Med det nye barndomsparadigme gøres der op med denne tilgang, og her forsøger forskere at fokusere på børn som aktive fortolkere og aktører i social interaktion (James, Jenks & Prout 1998, Højlund 2002). Med brugen af barndomsparadigmet som teoretisk udgangspunkt skriver afhandlingen sig ind i en særlig tradition med et fokus på børn, som selvstændige sociale aktører og et segment med egen viden og social orden – eller børn som *beings*. Fra mit perspektiv har barndomsparadigmet bidraget med et væsentligt udgangspunkt for afhandlingen, nemlig en mulighed for at se børn og følge børn og deres bevægelser fremfor for at nærme mig børn igennem andres konstruktioner af barndom. Samtidig mener jeg ikke, at barndomsparadigmet kan stå alene som teoretisk fundament for afhandlingen, idet min forståelse af verden bygger på mere end aktør-, minoritetstilgange og konstruktionstankegange. Samtidig

anerkender jeg, at der er væsentlige skel mellem børns og voksnes verdener, og derfor mener jeg, at det er væsentligt at fastholde et teoretisk blik, der er målrettet børns verdener. Derudover er barndomsparadigmet som reaktion på tidligere tiders blik på børn igennem en psykologisk orienteret udviklingstankegang tydelig, og her fraviger min forståelse af og tilgang mennesker igen fra barndomsparadigmet.

Her er jeg inspireret af Ingolds tilgang alle mennesker som *becomings* (Ingold 1991). Altså er vi alle på vej, vi er alle i gang med en metaforisk bevægelse mod noget – med Ingolds termer kaldet *wayfaring*. Med inspiration fra Ingold (Ingold 1991, Ingold 2000) og barndomsparadigmet (James, Jenks & Prout 1998) inddrager jeg derfor både et *being* og et *becoming* perspektiv på børn. Dette blik på børn som aktører bringes ind som et centralt element i Ingolds fænomenologiske begrebsapparat, hvor Ingolds *the agent* på den måde erstattes med børn som aktører. På den måde informerer Ingolds fænomenologisk begrebsapparat og barndomsparadigmet hinanden i min tilgang til børn og bevægelse. Det betyder, at børn på en og samme tid anskues som *beings* eller aktører i social interaktion og et segment med egen viden og social orden samt *becomings*, altså menneskelige væsener der er på vej mod noget. Det er i den sammenhæng afgørende at understrege, at der ikke er tale om en tilbagevenden til et entydigt fokus på udviklingspsykologi, biologisk udvikling, opdragelse, socialisering og internalisering af normer og værdier, som var de dominerende tilgange tidligere, og som barndomsparadigmet er en reaktion mod. Jeg mener, at et syn på børn som *becoming* er en udvidelse af barndomsparadigmet.

Ingolds begreb om *wayfaring* er et centralt element for overskridelsen af skellet mellem et *being* eller *becoming* perspektiv på børn (eller mennesker generelt). Med begrebet *wayfaring* understreges netop på en gang betydningen af alt det mennesker er og bærer med sig samtidig med, at mennesker er på vej/i bevægelse i deres *landskaber*. *Landskab(er)* skal ses i modsætning til *landkort*. Hvor *landkort* beskriver verdens overflader, indeholder *landskaber* mere end som så. *Landskaber* understreger ligeledes processuelle elementer, herunder, hvordan menneskers omgivelser altid er under tilblivelse (Ingold 2000). Igen er det væsentligt at understrege, at begreberne hos Ingold er nært sammenvævede, således at mennesker som *becomings*, der er engageret i *wayfaring* i deres omgivende *landskaber* ligeledes kan udtrykkes igennem det Heidegger inspirerede begreb om *the-agent-in-its-environment* (Ingold 2000).

Som antropolog og menneske er jeg personligt meget inspireret af Ingold og den tilgang til verden, han repræsenterer. Brugen af Ingolds begrebsapparat er ikke målrettet et børneperspektiv, men indfanger flere af de elementer, jeg igennem afhandlingen peger på som betydningsfulde for børns bevægelser i kontekst af skolen. Med Ingolds blik på både aktører og deres omgivende miljø er det muligt på en gang at inddrage børn som aktive aktører inspireret af barndomsparadigmet og samtidig inddrage deres sociale relationer og skolen som civiliserende institution som betydningsfulde elementer i det samlede billede af børns bevægelser. Her medierer begrebet *wayfaring* mellem aktør- og strukturelementer. Derudover har Ingold et blik for, at den måde vi mennesker er i verden på og den måde vi interagerer med verden på sker igennem vores kroppe samt vores kropslige bevægelser. Ligesom *becoming* vinklen på mennesker er relevant for mine

analyser med fokus på alder og aldring. Derfor er Ingolds fænomenologiske begrebsapparat det gennemgående teoretiske bagkatalog for afhandlingen.

Igennem feltarbejdet pegede børnene igen og igen på rammerne som væsentlige for deres frikvarterer og skoledag. Både igennem deres kropslige og verbale handlinger forholdt børnene sig til rammerne og peger på rammerne som betydningsfulde. Det kan bedst beskrives som, at reglerne i nogle tilfælde direkte strammer på børnenes kroppe, og dermed direkte påvirker eller forhindrer børns bevægelser. Derfor benytter jeg ligeledes perspektiver på skolen som civiliserende institution som et gennemgående teoretisk greb i afhandlingen. Denne tilgang til skolen og institutioner målrettet børn generelt er primært inspireret af Gilliam, Gulløv og Anderson (Gulløv 2009, Anderson 2011, Gilliam & Gulløv 2012). Det er dog afgørende at understrege, at der ikke er tale om envejs påvirkning, børnene forholder sig til og de gør i nogle tilfælde modstand eller oprør mod reglerne eller bruger rammerne på andre måder end tiltænkt. Igennem afhandlingens konkrete analyser sættes perspektiverne omkring skolen som civiliserende institution i relation til børns bevægelser i skolens institutionelle rammer. De institutionelle rammer udgør således væsentlige dele af børnenes *landskaber*, og får dermed betydning for *wayfaring* i *landskaberne* – også når det gælder bevægelse. Blikket på skolen som civiliserende institutionen indgår som elementer i børnenes *landskaber* og dermed i samspil med Ingolds begrebsapparat. Med civiliseringsperspektivet på børns skoleliv og deres bevægelser i skolen tillægges de konkrete rammer i skolen betydning herfor og herigennem understreges strukturelle elementer, der har betydning for børns bevægelser i skolen. Igennem civiliseringsperspektivet understreges pointen om, at det vi ikke blot kan bede børn om at bevæge sig mere – der er nogle strukturer, det er nødvendigt at se nærmere på. Begrænsningerne ved perspektivet kan beskrives som bagsiden af billedet, hvis civiliseringsperspektivet ikke anvendes i sammenhæng med andre tilgange kan tilgangen til børn som aktører udfordres og for stor vægtning tillægges strukturelle vilkår. Netop derfor mener jeg, at det er relevant at inddrage begge typer af tilgange i afhandlingen.

Med kombinationen af Ingolds begreber, barndomsparadigmet og skolen som civiliserende institutionen tilføjer afhandlingen yderligere dimensioner til et blik på skolen som civiliserende institution. Der er tale om tilføjelser på to områder. *For det første* illustrerer afhandlingen, hvordan børns bevægelse i skolen kan anskues som en del af et bredere sundhedsfokus i den danske folkeskole, et sundhedsfokus der fylder mere og mere. *For det andet* kan børns bevægelser i skolen beskrives som henholdsvis civiliserede og uciviliserede bevægelser alt efter, hvilket udgangspunkt man har. Det kan dog diskuteres, hvilke typer af bevægelser, der hører til i hvilken kategori. *For det tredje* bliver det herigennem muligt at sætte fokus på de til tider modsatrettede formål, der er indlejret i folkeskolens generelle formål med fokus på faglig læring og en moralsk funderet sundhedsdiskurs, der handler om at det gode liv er det sunde liv. Blandt andet med indførelsen af folkeskolereformen er idealet om den gode samfundsborger, som skolen stiler imod (Sørensen, Gilliam & Waltorp 2010), som er under ændring til ligeledes at indeholde elementer, der handler om bevægelse. Med afhandlingen understreges det således, at der i denne ændring af skolens formål er tale om indlejrede modsætninger eller spændingsfelter, som det er nødvendigt at være opmærksom

på og tage højde for. Børns bevægelser foregår i utallige variationer, ud fra perspektiverne på skolen som civiliserende institution kan en måde at anskue bevægelserne på være en opdeling i civiliserede og uciviliserede bevægelser som en måde at tydeliggøre de indbyggede spændingsfelter. Ved at blive opmærksom på modsætningerne, er det muligt at arbejde mere aktivt henimod at konvertere uciviliserede bevægelser til civiliserede bevægelser, hvis det er et mål.

Kombinationen af ovenstående (på nogle områder divergerende) tilgange skal ses som en anerkendelse af, at jeg mener at pointer fra flere retninger er væsentlige for at belyse børn og bevægelse. Som illustreret i det ovenstående bidrager de enkelte teoretiske greb med forskellige blikke, der hver især bidrager til en samlet forståelse af børn og bevægelse i skolen. Baggrunden for min tilgang til at inddrage både barndomsparadigmet, fænomenologiske perspektiver og perspektiver på skolen som civiliserende institution er inspireret af Crossley og hans argumentation om, at det er muligt at kombinere teoretiske tilgange, der ikke nødvendigvis udspringer af samme videnskabsteoretiske tradition for at styrke analyserne (Crossley 1996). Ingolds begrebsapparat udgør således det teoretiske fundament for afhandlingen, men da han ikke beskæftiger sig med børn og skolen som kontekst, ser jeg det som relevant at inddrage perspektiver herpå i afhandlingen. Det sidstnævnte er et af afhandlingens centrale bidrag, som trækker tråde både til barndomsforskningen, skoleforskningen og forskning i bevægelse.

9.2.3 Metodiske bidrag

I det følgende diskuteres tre områder, hvor jeg vurderer, at afhandlingen bidrager til den eksisterende viden indenfor det metodiske felt. *For det første* kan der med afhandlingen tilføjes elementer omkring mulige roller forbundet med feltarbejde blandt børn. *For det andet* understreges etiske forhold som andet og mere end nogle hensyn, man som forsker kan tage i indledningen af et konkret forskningsprojekt. *For det tredje* viser afhandlingen, at kombinationen af en antropologisk metodisk tilgang og en fænomenologisk teoretisk indgangsvinkel er givtig både i forhold til at belyse børns bevægelser i skolen og betydningen af en åben tilgang, der følger børnene fremfor at styre børnene i bestemte retninger. Nedenfor går jeg nærmere ind i de enkelte metodiske bidrag.

Igennem mine erfaringer fra feltarbejdet med at skabe en rolle som anderledes voksen understreges en grundlæggende opdeling mellem børn og voksnes verdener. Både i folkeskolen og samfundet som sådan er denne opdeling blandt andet markeret gennem en ulige fordeling af magt mellem børn og voksne. Derfor bliver fralæggelsen af de voksnes magt og viden et centralt element i vejen mod at blive en anderledes voksen. Gulløv og Højlund understreger behovet for at etablere roller, der befinder sig i spændingsfeltet mellem børn og voksne, samt at tillægge voksenhed og barnlighed forskellig vægt (Gulløv & Højlund 2006a). Her vil jeg understrege, at det ud fra min forståelse som antropolog er umuligt at være barn (på trods af at jeg har været det på et tidspunkt), ligesom det ikke er muligt at være en ældre medborger (på trods af at jeg på et tidspunkt bliver det). Hermed understreges voksen-elementet i interaktionerne mellem antropolog og børn. At gøre som børn eller næsten som børn, er dermed afgørende i etableringen af en hensigtsmæssig rolle blandt børn.

Herigennem er det både muligt at distancere sig fra bestemte voksenroller ligesom det muliggør alliancer med børn ved for eksempel at være medskyldige i større eller mindre forseelser, at være medvidende i børnenes verdener, men agere uvidende overfor feltens traditionelle voksenviden. Mine erfaringer fra feltarbejdet viser, *for det første* at det kræver tid at skabe en rolle imellem de traditionelle opdelinger mellem børn og voksne, samt at rollen løbende skal holdes ved lige. *For det andet* viser erfaringerne fra feltarbejdet, at det er muligt at skabe og vedligeholde en rolle som anderledes voksen i to forskellige kontekster, og at det er muligt at bevare rollen over et tidsforløb, der strækker sig over tre klassetrin med pauser mellem feltarbejdsperioderne. *For det tredje* viser mine erfaringer fra feltarbejdet, at det er muligt at skabe og fastholde en rolle som anderledes voksen blandt børn (eller teenagere), der selv bevæger sig et sted mellem barndom og voksenlivet. Udover at fokusere på relationer til børn i feltarbejdet kræver rollen som anderledes voksen *for det fjerde*, at man som forsker er opmærksom på feltens voksne og får etableret en acceptabel rolle i forholdet til dem. I sammenhæng hermed kan skift i kontekst for eksempel fra skolen til børnenes fritidsaktiviteter eller hjem være udfordrende, da rollen som anderledes voksen i feltarbejdet er knyttet til skolen som kontekst.

I forlængelse af rolleovervejelserne og mine erfaringer fra feltarbejdet betyder de forskningsmæssige etiske krav desuden, at det i nogle situationer ikke har været muligt at agere som børnene gør. Her må man som forsker nødvendigvis være sig sit etiske ansvar bevidst, hvilket har udfordret den ønskede rolle i feltarbejdet. Derudover kan det være igennem situationer, hvor etiske forhold sættes på spidsen, at analytiske eller teoretiske interessante forhold understreges. I det konkrete feltarbejde gælder det for eksempel børnenes forståelser og italesættelser af sundhed samt centrale forhold om venskab og relationer børnene imellem. På det etiske plan understreges det igennem feltarbejdet således, at det ikke er muligt at forudsige alle relevante etiske forhold for et konkret forskningsprojekt. Derfor må man nødvendigvis arbejde med etik som en følgesvend fra start til slut igennem et antropologisk forskningsprojekt, her læner jeg mig op ad Oxlunds italesættelse af engagementets etik (Oxlund 2009, 109). Fra mit perspektiv, er det et centralt element, at den etiske sti langt fra altid fremstår tydelig, men at man må føle og prøve sig frem, som man går. Her er det afgørende, at delagtiggøre læseren i de dilemmaer og valg, der foretages undervejs. De etiske forhold og overvejelser er således en væsentlig del af de metodiske forhold for en konkret undersøgelse.

Betydningen af den åbne antropologiske tilgang med deltagerobservation som den helt centrale metode i kombination med en fænomenologisk inspireret teoretisk tilgang er, at de centrale analytiske temaer i afhandlingen nok er formet af problemformuleringen samt et indledende teoretisk fokus, men derudover er afhandlingens fokus og vej ligeledes formet af børnene i feltarbejdet, herunder hvordan de oplever deres veje og deres forestillinger om verden. Fra mit perspektiv går feltarbejdet og en fænomenologisk tilgang inspireret af Ingold godt i spænd, idet åbenhed og opmærksomhed mod felten og dets informanter vægtes højt indenfor begge tilgange. Derudover er opmærksomheden rettet mod menneskers interaktioner både med andre mennesker og deres omgivelser igennem både feltarbejdet og fænomenologien. Helt konkret har den åbne tilgang betydet at fokus i feltarbejdet og afhandlingen ikke entydigt har været på børnene og deres ageren og

stillingtagen, skolen som materiel og organisatorisk institution har ligeledes spillet en afgørende rolle. En rolle, der vel at mærke ikke var en central del af de indledende tanker om feltarbejdet (Olesen 2010). Her understreges en væsentlig kvalitet ved de antropologiske feltarbejde, nemlig muligheden for at teoretisk funderede tilgange udfordres og ændres som en del af processen. I den forbindelse vil jeg fremhæve deltagerobservation og feltsamtaler som centrale elementer, der i det konkrete feltarbejde har bidraget med afgørende indsigter. Ligeledes har tidsaspektet i designet haft afgørende betydning herfor. Der er tal om indsigter for eksempel omhandlende børns aldring og hertil relaterede ændringer for deres bevægelser, som jeg mener, fremstår tydeligt og er både empirisk og teoretisk funderet. Netop her mener jeg, at feltarbejdet viser sin styrke som metodisk tilgang.

I sammenhæng med et stort forskningsprojekt som SPACE illustrerer nærværende afhandling, de muligheder et antropologisk orienteret studie kan bidrage med. Igennem et antropologisk fokus er det muligt at tilvejebringe dybdegående viden om relevante forhold, der kan nuancere og skærpe konkrete indsatser i en større sammenhæng – herunder både fænomener og lokale forhold. I nærværende tilfælde kunne den antropologiske ph.d. afhandling således have bidraget med viden om typer af og betydning af bevægelse som fænomen blandt børn, betydningen af børns alder eller klassetrin og sammenhængen med bevægelse samt betydningen af lokale materielle og organisatoriske forhold på skoler. Hermed viser afhandlingen potentialet af antropologisk eller kvalitativ forskning i kvalificeringen af større effektstudier. Disse afsluttende kommentarer på afhandlingens indsigter bringer mig videre til en perspektivering af resultaterne.

9.3 Perspektivering

I perspektiveringen af afhandlingen vil jeg først fokusere på undersøgelsens styrker og begrænsninger. Dernæst bringes afhandlingens resultater i spil i forhold til SPACE og herunder sundhedsdiskursen. Hvorefter jeg forholder mig til skolereformen, som trådte i kraft efter sommerferien 2014. Som afslutning på perspektiveringen og afhandlingen indsættes nogle personlige kommentarer omhandlende mine oplevelser som anderledes voksen.

9.3.1 Styrker og begrænsninger i undersøgelsen

Det er væsentligt at underkaste undersøgelsen et kritisk blik for at vurdere kvaliteten af den samlede afhandling. Det vil jeg i det følgende gøre ved at se på både styrker og svagheder i afhandlingen.

En væsentlig del af at vurdere afhandlingens styrker og svagheder er forbundet med begreberne gyldighed og pålidelighed, som jeg ligeledes forholder mig til i afsnit 2.6 i kapitel 2. Igennem afhandlingen har jeg tilstræbt en høj grad af åbenhed både omkring relationerne mellem afhandlingen og SPACE, metodiske tilgange og udfordringer, overvejelser omkring og sammenhæng mellem forskellige teoretiske retninger, og igennem inddragelse af empiri at skabe indblik i mine analytiske slutninger. Med denne åbenhed er målet at skabe gennemsigtighed for læseren.

Transparens er et afgørende element for etnografisk validitet (Sanjek 1990). Det er måden, hvorpå antropologisk forskning nærmer sig det videnskabelige krav om pålidelighed, men ikke i naturvidenskabelig forstand. Det aldrig vil være muligt at gentage undersøgelsen, som jeg har gennemført den. Det skyldes flere forhold. For det første er tiden en væsentlig faktor. Nu er skolereformen indført, hvilket sandsynligvis er ensbetydende med, at hverdagen på skolerne har forandret sig markant. Dernæst spiller feltarbejderen som medie mellem feltarbejdet, det analytiske arbejde og den færdige tekst en stor rolle, og det er ikke muligt at neutralisere denne faktor. Men det den antropologiske tilgang kan, er *“to render the world newly strange”* (Bruner 1986, 24). God antropologi giver muligheden for at se kendte ting, situationer eller fænomener på nye måder. For at sikre relevansen af antropologiske analyser, er det væsentligt at tage antropologisk teori og metode alvorligt. På den måde er det muligt at bidrage med viden, der er relevant i andre sammenhænge. Som antropolog Morten Hulvej Rod påpeger i sin ph.d. afhandling om forebyggelse af unges brug af alkohol, er effektforskningens epistemologi utilstrækkelig, når man ønsker at forstå forebyggelses indsatsers virkemåder og virkninger (Rod 2010, :11). Det samme gør sig gældende med SPACES fokus på børns bevægelser, og her mener jeg, at afhandlingens perspektiver bidrager positivt til forståelsen.

Med SPACE som anledning til afhandlingen følger ligeledes nogle styrker og begrænsninger for undersøgelsen. For det første som anledning til og muligheden for mit ph.d. forløb. Dernæst som indgang til og ramme for feltarbejdet og de centrale spørgsmål, jeg har arbejdet med undervejs. SPACE havde betydning for at skabe adgang til skolerne, få forældrenes tilladelser samt at få indblik i nogle baggrundsparemetre for sammensætningen af børn på skolerne. Dog kan det være en ulempe at være en del af SPACE i forhold til børnenes syn på mig. Opfatter de mig som én, der vil opfordre dem til at være fysisk aktive eller som én, der er nysgerrig i forhold til deres liv? Ligesom det fra min position er svært at afgøre, hvor meget min tilknytning til SPACE har betydet for feltarbejdet. Generelt har min tilgang til SPACE igennem feltarbejdet på en måde afspejlet mit forhold til skolernes voksne – nok har jeg nævnt SPACE som anledning til min tilstedeværelse på skolerne – specielt i forhold til børnenes forældre, men ellers har jeg forsøgt at distancere mig herfra. Blandt andet ved at spørge børnene, hvad en kickstarter og kickstarteraktiviteter er, når der på interventionsskolen har været opslag om dette. I forbindelse med opførelsen af playspot på interventionsskolen, som foregik i forbindelse med feltarbejdet, var det kendetegnende, at hverken børnene eller jeg vidste, hvornår det ville stå færdigt. Men som det mest afgørende, fra mit perspektiv, har jeg forsøgt ikke at lade bevægelse som fysisk aktivitet være omdrejningspunktet for min undersøgelse. Med den åbne tilgang til bevægelse og et fokus på så stor en del af børnenes liv, som jeg kunne rumme, har jeg forsøgt at leve op til undersøgelsens formål og god antropologisk praksis.

Ligesom det at skolerne er en del af SPACE viser, at der sandsynligvis er tale om skoler, der på en eller anden måde prioriterer børns bevægelser relativt højt. Det har krævet både et mentalt arbejde og mange gennemskrivninger af dele af afhandlingen for at kunne distancere mig fra SPACES formål i arbejdet med mine analyser. Når elementer fra SPACE som udeordning for udskolingen indgår som en del af mine analyser, er det udeordningen i sig selv, og hvordan den får betydning for børnene,

jeg forholder mig til. Her får muligheden for at sammenholde praksis fra to forskellige skoler ligeledes stor betydning. Derudover har dele af SPACE, såsom udeordningen for udskolingen, der har rykket ved børnenes skoleliv, været med til at sætte pointer om bevægelse på spidsen.

Derudover kan tilknytning til SPACE og mit institutionelle tilhørsforhold til Institut for Idræt og Biomekanik på SDU have farvet mit blik og interesse i bestemte retninger under feltarbejdet. Samtidig har det som antropolog i SPACE gruppen til tider været en udfordring at blive stående på sidelinjen og bevare et nysgerrigt blik på SPACE, fremfor at lade sig rive med af op- og nedturene i implementeringen, testningen og evalueringerne af SPACE. I bagklogskabens klare lys må jeg påpege, at mit ph.d. projekt med fordel kunne have været indledningen til SPACE og dermed indgået som en del af arbejdet med at udvikle interventionerne i SPACE. Dette er for sent, men pointerne fra afhandlingen vil forhåbentlig blive inddraget i fremtidige lignende projekter, da SPACE ikke knækkede koden på at få børn til at bevæge sig markant mere.

I den næste del af perspektivering sættes nogle af pointerne fra afhandlingen i relation med interventionsprojektet SPACE.

9.3.2 Perspektiver i relation med SPACE

Formålet med SPACE er, at børn skal bevæge sig mere, og der er tale om bevægelse med en tiltænkt hensigt (Højlund 2006, 64). Hensigten er, at børnene skal være mere fysisk aktive og at få inkorporeret fysisk aktivitet som en vane, dermed kan SPACE ses som et modsvar mod den globale fedmeepidemi. SPACE er med et fokus på materielle, organisatoriske og sociale indsatser – blandt andet med nye elementer i skolegården, udvikling af bevægelsespolitik, udefrikvarter for udskolingen og kickstartere i frikvarterer – udtryk for et forsøg på at ændre den usynlige pædagogik (Bernstein 2001), og derigennem gøre børnene mere fysisk aktive. Ud fra de gennemførte effektmålinger er det dog ikke muligt at pege på en målbar effekt på børnenes kroppe af SPACEs mange indsatser (Christiansen & Toftager 2014). I anden testrunde løb børnene ikke hurtigere eller længere – og der var ingen signifikante forskelle mellem indsatskoler og kontrolskoler på tværs af materialet.

Jeg har ingen illusioner om, at jeg kan forklare, hvorfor SPACE ikke viste den ønskede effekt. En stor del af forklaringerne herpå findes i rapporten "SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge" (Troelsen, Christiansen et al. 2014). Derudover mener jeg, at nogle af de pointer, der er fremkommet undervejs i undersøgelsen, kan belyse SPACE, og derudover skabe en bedre forståelse af, hvad der er på spil blandt danske skolebørn i lige netop disse år af deres liv, hvor SPACE forsøgte at sætte ind. Her tænker jeg specifikt på betydning og omfanget at sammenhænge mellem skolernes materielle og organisatoriske organisering. Her bliver blandt andet placering af playspots afgørende for brug og adgang. Derudover er der noget centralt på spil omkring børnenes alder, klassetrin og regler, som betyder, at det er en stor udfordring at pille ved privilegier som udefrikvarteret. Pointer, der også er påpeget i brugerundersøgelsen af SPACE (Ballegaard, Grøn & Olesen 2014). Afhandlingens analyser omhandlende sammenhænge mellem børnenes oplevede alder og typer af bevægelser viser også, at der ikke er en simpel opskrift på, hvad der kan få børn i bestemte klassetrin til at bevæge sig.

Derudover viste feltarbejdet helt konkret også et misforhold mellem interventionsprojektet og skolen: En af idéerne i SPACE er, at playspottet skal være et sted, som børn også benytter eller hænger ud på efter skoletid. På feltarbejdets interventionsskole gik skolens regler dog direkte imod denne intention. En af reglerne fra ordensreglementet, der gælder for alle skolens børn lyder således: Alle elever skal gå hjem, når deres sidste time slutter. Derudover gav det blandt børnene på Østervangsskolen ikke mening, at der blev brugt så mange penge på at bygge et playspot til dem. Når børnene i alle andre sammenhænge fik at vide, at skolen skulle spare, for eksempel får nogle af skolens klasser undervisning i pavilloner, der er stillet op på skolens område. For børnene var det ikke afgørende om pengene kom fra fonde eller kommunens kasse. Dette emne blev blandt andet behandlet indgående da børnene udarbejdede deres version af en lokalavis i 7. klasse. I starten var børnene ikke specielt imponerede over deres playspot, men som tidligere nævnt, stoppede mit feltarbejde inden jeg kunne beskrive brugen dækkende. Det kunne dog være interessant at se nærmere på brugen af playspottet i dag – samt at se nærmere på hvorvidt skolerne har fastholdt en eller flere af interventionerne fra SPACE.

SPACE kan ses som en repræsentation af sundhedsdiskursen. I den optik anskues kroppen som en fysisk krop, der skal bevæges og trænes for at være sund. Skolen som institution repræsenterer derimod et syn på kroppen og dens bevægelser som noget, der (ofte) er forstyrrende og skal kontrolleres. Kontrasten mellem disse to perspektiver kan ses som et symptom på nogle dilemmaer med strukturel forebyggelse: de ønskede adfærdændringer sker ikke automatisk, men udfordres i den kontekst forebyggelsen er rettet mod. Med de Certaus ord er der stor forskel på påvirkning og tilegnelse af en eventuel indsats (de Certeau 1984). Der er således en kontrast eller potentiel konflikt mellem folkeskolen som civiliserende institution og sundhedsdiskursen i dagens Danmark – eller den måde sundhedsdiskursen manifesterer sig i SPACE og andre interventionsprojekter med fokus på sundhed. Denne kontrast vil sandsynligvis udfoldes med skolereformens fokus på bevægelse som et væsentligt element i skoledagen – herunder i den faglige og understøttende undervisning.

SPACE kan ses som en del af en stigende tendens i vores samfund, der handler om det sunde liv. Jørn Hansen beskriver sundhedsfremme som en institution i det danske samfund (Hansen 2013, 230), og det gode liv forbindes i høj grad med det sunde liv. Derigennem bliver moral en del af ligningen, når vi taler om bevægelse som en del af det gode sunde liv. Dermed bliver stigmatisering (Goffman 2010) implicit en mulig konsekvens af projekter som SPACE. I feltarbejdet kan der vises tilbage til eksemplet med Jens og rygning fra kapitel 2 for at belyse, hvordan sundhedsdiskursen kan virke stigmatiserende på børn i skolen. Det samme gør sig gældende omkring mad. Flere børn, både piger og drenge, er optagede af, hvad de selv og deres klassekammerater spiser. Deres medbragte mad indgår i deres bedømmelser af hinanden og sig selv. Ligesom nogle børn allerede i 6. og 7. klasse fører regnskab med, hvor meget usundt de spiser i løbet af ugen. Det sunde liv som det moralsk rigtige liv signaler, at sundhedsvidenskaben har invaderet vore liv, eller som Rod skriver: *“Biopolitikken har udviklet sig i retning af en livspolitik”* (Rod 2010, 10). Der bliver således i stigende grad sat lighedstegn mellem det somatiske og det etiske, sådan at mennesker vurderer deres eget og andres liv med udgangspunkt i biologiske og medicinske kriterier og kategorier (Rose 2001).

Pointen om, at sundhed og bevægelse fylder mere og mere – også på et overordnet politisk niveau, kan blandt andet ses i Folkeskolereformen, der trådte i kraft i skoleåret 2014/2015. Her er bevægelse et centralt element. I den følgende del af perspektiveringens ses der derfor nærmere på folkeskolereformen.

9.3.3 Folkeskolereformen

Feltarbejdet er som tidligere nævnt udført før skolereformens vedtagelse og opstart. Alligevel mener jeg, at flere forhold fra afhandlingen er relevante at se i sammenhæng med reformens indtog i skolerne. Det er ikke nyt at inddrage folkeskolen i sundhedsfremmende initiativer. En af de væsentligste årsager er, at man her rammer forskellige befolkningsgrupper bredt (Due & Holstein 2003, Svendsen 2013).

Det overordnede formål med reformen er øget læring og trivsel blandt børn i skolen. Centrale og meget omdiskuterede elementer af folkeskolereformen er de længere skoledage og i relation hermed beslutningen om, at børnene i gennemsnit skal bevæge sig 45 minutter om dagen. I aftale teksten for reformen står:

Den længere tid i skolen gør det muligt at sikre, at alle børn er fysisk aktive og får bevæget sig hver dag [...] Ved lovændring indføres en længere og varieret skoledag på 30 timer for børnehaveklassen til 3. klasse, 33 timer for 4. til 6. klasse og 35 timer for 7. til 9. klasse (Undervisningsministeriet 2013, 3).

Med den øgede mængde tid, børnene skal tilbringe i skolen, øremærkes en del af tiden altså til bevægelse, motion og fysisk aktivitet (alle tre betegnelser benyttes i ovenstående uddrag fra reformteksten). Formålet med bevægelsen er at fremme sundhed og understøtte motivation og læring. Men er der her tale om to sider af samme sag eller et modsatsfyldt forhold? Er en sund skole det samme som en god skole? I tråd med Rod og Rose præsenteret i foregående del af perspektiveringens sniger sundhed sig ind på de andre områder og overtager defineringsretten. Således at sundheden bliver eller er moralsk, og dermed kan man ikke sidde de mulige stigmatiserende elementer overhørig.

På baggrund af afhandlingen kan der peges på flere forhold, hvor det er nødvendigt at være opmærksom på i implementeringen af folkeskolereformen. *For det første* at de ældste børn associerer bevægelse og det at være meget aktiv i skoletiden med det at være "en af de små" i skolen. I forlængelse heraf er det væsentligt at være opmærksom på sammenhængene mellem børnenes metaforiske bevægelser mod at blive ældre og ændringer i hvilke typer af bevægelser, der fylder mest blandt børnene. Hermed er det afgørende, hvilke former for bevægelse/motion/fysisk aktivitet, der bliver tale om samt, hvordan den italesættes og implementeres, hvis den blandt de ældste børn ikke skal opleves som om skolen forsøger *at gøre dem yngre end de er. Dernæst* er det afgørende at være opmærksom på de symbolske forskelle mellem udenfor og indenfor på skolerne samt sammenhænge med regelsætning på skolerne. Hvis man for eksempel må bevæge sig og løbe i fællesrummet som en del af undervisningen, må man så også løbe på gangene i frikvarteret? Eller

hvis noget af undervisningen rykker udenfor, må børnene så være indenfor i frikvarterne? Og hvilken betydning får brugen af skolens udeområder i timerne for udformningen af udeområder? Skal udeområderne nu indrettes med henblik på at være undervisningsrum, og hvilken betydning får det for børnenes oplevelse af frihed fra regler og voksne i frikvarterne? Inddragelse af bevægelse som en del af den skemalagte undervisning kan på den måde skubbe til nogle af de markante opdelinger mellem udenfor og indenfor samt mellem, hvor man må bevæge sig, og hvor man skal forholde sig rolig.

Til sidst vil jeg fremhæve børnenes sociale relationer som et opmærksomhedspunkt i relation med reformen. Her tænker jeg specielt på de børn, der hverken har meget rum at manøvrere på socialt eller stedsligt. De børn, der som Emil, er marginaliseret i skoletiden, men som trods alt oplever et frirum til badmintontræning eller derhjemme om eftermiddagen. Eller børn som Mia, Alfred, Annette, Jens eller Tommy. Når børn som dem får markant længere skoledage, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med bedre trivsel.

Nu har skolereformen snart været en realitet på skolerne i to skoleår. Undervejs har der været flere artikler og læserbreve med fokus på emnet. En del forholder sig kritiske hertil og fremhæver stress fremfor trivsel som en konsekvens. Nogle artikler handler om elevflugt fra folkeskolen til fri- og privatskoler. Mens andre fremhæver, at børnene er glade for deres nye skole, og nyder de små afbræk med bevægelse i løbet af dagen. Ligesom der er delte meninger om betydningen af reformen for landets idrætsforeninger. Der foreligger dog endnu ikke samlet viden om, hvordan børnene oplever hverdagen i skolen post skolereform.

9.3.4 En afsluttende kommentar

Det har været en stor oplevelse at være på feltarbejdet blandt børnene på de to skoler og efterfølgende arbejde indgående med materialet. Feltarbejdet har optaget en stor plads i mit liv i feltarbejdsperioder – men ligeledes i de efterfølgende perioder. På nogle områder har det været som at rejse tilbage i tiden og besøge barndommens land igen. Inden sidste punktum er sat i afhandlingen, vil jeg som det allersidste beskrive nogle oplevelser og konsekvenser forbundet med det at udføre feltarbejde blandt børn.

I starten af feltarbejdet skulle jeg vende mig til at gøre som børnene. For eksempel var det uvant for mig at løbe på gangene, at sidde så meget stille på definerede tidspunkter – ja, i det hele taget var det uvant for mig at underlægge mig styringen af krop, tid og rum, som skolen er præget af. Men jeg opdagede, hvor sjovt det var at løbe i stedet for at gå, at omgå reglerne, at spille fodbold eller være med i to mand frem for en enke i frikvarterne. Samtidig sneg flere af de kropslige praksisser og begreber fra feltarbejdet sig med mig hjem. Selvom jeg har været indskrevet som ph.d. studerende på IOB, hvor alt fra cykler til brugt træningstøj er med til at fylde kontorerne op – løber man alligevel ikke på gangene. Til et af de årlige institutmøder på IOB, som blev afholdt i en stor foredragssal med trapper ned i midten af lokalet, jeg løb ned af trapperne for at komme ned til nogle kollegaer, der sad forrest i lokalet. Fra pladserne rundt omkring i lokalet vendte folk sig, kiggede på mig og smilede. Her gik det for første gang op for mig, hvor forskelligt det er at opholde sig blandt

børn sammenlignet med voksne. Når jeg har undervist studerende, er jeg konsekvent kommet til at sige frikvarter i stedet for pause. De studerende har flere gange grinet ad mig og gjort mig opmærksom på, at det altså er længe siden, de har haft frikvarter. Da universitetets udeområder³⁸ ikke byder på meget andet end rygeskur, cykel og bilparkering, har jeg dog ikke indført udeordning for de studerende. For nyligt mødte jeg en af mine kollegaer fra IOB, og hun sagde noget i retningen af: Nå, jeg kunne slet ikke genkende dig i sådan noget tøj, du plejer jo at komme i jeans og sweatshirt, når du kommer lige fra børnene. Mødet med min kollega, viser meget godt, at i perioder med feltarbejde var jeg på mere end én måde en anderledes voksen.

Jeg forsøger at bibeholde flere af de elementer, som handler om at følge sine bevægelseslyster i livet post feltarbejdet. For eksempel glider jeg hen ad gulvet derhjemme, når jeg har min bedstemors hjemmestrikkede strømper på, hænger på hovedet i ribben, når jeg er med min søn til gymnastik, bare lige for at se om jeg kan huske, hvordan man gør, og når ingen kigger, løber jeg ned ad gangen på min arbejdsplads – og en enkelt gang imellem slår jeg en vejrmølle.

³⁸ Det gælder selvfølgelig ikke SDUs atletikanlæg, som dog er placeret et stykke væk fra de fleste undervisningslokaler på SDU.

10 Litteratur

- Addy, C. L., D. K. Wilson, K. A. Kirtland, B. E. Ainsworth, P. Sharpe and D. Kimsey (2004). "Associations of Perceived Social and Physical Environmental Supports With Physical Activity and Walking Behavior." *American Journal of Public Health* 94: 440-443.
- Ahmed, A. S. and C. N. Shore (1995). *Introduction: Is Anthropology Relevant to the Contemporary World? The Future of Anthropology*. A. S. Ahmed and C. N. Shore. London, The Athlone Press.
- Alexander, P. (2010). *Learning to Act Your Age: Negotiating Age Imaginaries in an English Secondary School*, St. Hugh's College, University of Oxford (ph. afhanling).
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. Copenhagen, Gyldendal Uddannelse.
- Anderson, S. (2006). *Bare børn: 71-77. Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. E. Gulløv and S. Højlund. København, Gyldendal.
- Anderson, S. (2008). *Civil Sociality. Children, Sport, and Cultural Policy in Denmark*. København, Nordisk forlag.
- Anderson, S. (2011). *Civil sociality and childhood education*. Blackwell Companion to Anthropology of Education. B. A. U. Levinson. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- Andreassen, P. (2012). *Weigh Matters. Exploring the Experiences of Parents with Overweight Children*. Faculty of Health Sciences. Odense, University of Southern Denmark. Ph.D.: 166.
- Archer, M. S. (1988). *Culture and Agency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ariés, P. (1965). *Centuries of childhood : a social history of family life*
Wintage Books.
- Association, A. A. (2012). *Statement on Ethics: Principles of Professional Responsibilities*. Arlington, American Anthropological Association.
- Augé, M. (1995). *Non-places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London, New York, Verso.
- Ballegaard, S. A., L. Grøn and E. Olesen (2014). *Del 3: Et brugerperspektiv på Space: 100-142. SPACE - Rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge*. J. Troelsen. Odense, Center for Interventionsforskning, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Barth, F. (1969). *Introduction. Ethic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. F. Barth. Oslo, Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1986). *Sosialantropologien som grunnvitenskap*. København, Folkeuniversitetet.
- Barth, F. (2000). *Andres liv - og vårt eget*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bauer, M. and K. Borg (1986 [1976]). *Den skjulte læreplan*. København, Unge pædagoger.
- Beall, C. M. (1984). *Theoretical Dimensions of a Focus on Age in Physical Anthropology: 82-98. Age and Anthropological Theory*. D. I. K. Kertzer, J. Ithaca, New York, Cornell University Press.
- Bech-Jørgensen, B. (2002). "Usædvanlige tidsstrategier." *Social Kritik, Tidsskrift for Social Analyse og Debat* 82.
- Bech-Jørgensen, B. (2004). "Fornemmelsen for stedet - usædvanlige menneskers kropslige viden om 'deres' steder." *Social Kritik, Tidsskrift for Social Analyse og Debat* 93: 5-24.

- Berger, P. L., T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London, Penguin Books.
- Bernard, H. R. (2006). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham, AltaMira Press.
- Bernstein, B. (2001). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible. Education, Culture, Economy and Society*. A. H. e. a. Halsey. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Blair, S. N. (2009). "Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century." *British Journal of Sports Medicine* 43: 1-2.
- borger.dk. "At være myndig." Retrieved 27.08, 2015, from <https://www.borger.dk/Sider/Myndig---umyndig.aspx>.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., J.-C. Chamboredon and J.-C. Passeron (1991). Part one - The break: 13-33. *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon and J.-C. Passeron. Berlin, New York, Walter de Gruyter.
- Brembeck, H., B. Johanson and J. Kampmann (2004). Introduction: 7-29. *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. H. Brembeck, B. Johanson and J. Kampmann. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. (2010). *Etik i en kvalitativ verden: 429-445. Kvalitative metoder. En grundbog*. S. Brinkmann and L. Tanggaard. Kbh, Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge & London, Harvard University Press.
- Bruun, L. (2011). *Unge aktivitetsmønstre i frikvarterer. En kvalitativ undersøgelse af kickstarterindsatsen i Spaceprojektet*. Institut for Sundhedstjenesteforskning. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. Odense, Syddansk Universitet.
- Brøcker, A. and L. L. Bro (2014). Del 2: Implementeringsanalyse. : 50-99. *SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge*. J. Troelsen. Odense, S.
- Buch, L. (2009). *Moralsk positionering. Feltarbejde i de besatte palæstinensiske områder: 77-94. Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bærenholdt, J. O., M. Haldrup, J. Larsen and J. Urry (2004). *Performing Tourist Places*, Ashgate.
- Carstensen, T. A. (2006). *Byrum og ruter - på tur med børn i fire danske kvarterer: 70-88. Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. K. Rasmussen. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Carter, S. M. and M. Little (2007). "Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research." *Qualitative Health Research* 17(10): 1316-1328.
- Casey, E. S. (1996). *How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time. Phenomenological Prolegomena: 13-52. In Senses of Place*. S. Feld and K. Basso. Santa Fe, School of American Research Press.
- Casey, E. S. (2001). "Between Geography and Philosophy: What Does It Mean to Be in the Place-World? ." *Annals of the Association of American Geographers* 91(4): 683-693.
- Centralorganisation, K. L. (2015). *Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne*. KBH, KL og Lærernes Centralorganisation.
- Christensen, P. and M. R. Mikkelsen (2011). "'There is Nothing Here for Us..!'How Girls Create Meaningful Places of Their Own Through Movement." *Children & Society* Article first published online: 30 DEC 2011.

- Christiansen, L. B. (2013). School physical environment: Implications for adolescent active transport and physical fitness. Institute of Sports Science and Clinical Biomechanics, Faculty of Health Sciences. Odense, University of Southern Denmark.
- Christiansen, L. B. and M. Toftager (2014). Del 4: Effektevaluering: 143-175. SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge. J. Troelsen. Odense, Syddanske Universitet.
- Clifford, J. and G. E. Marcus (1986). Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkely, University of California Press.
- Corsaro, W. A. (2002). Barndommens sociologi. Kbh, Gyldendal.
- Cresswell, T. (2004). Place. A Short Introduction. Oxford, Blackwell Publishing.
- Cresswell, T. (2006). On the Move: Mobility in the Modern Western World. New York & London, Routledge, Taylor & Francis.
- Crossley, N. (1996). "Body-Subject/Body-Power: Agency, Inscription and Control in Foucault and Merleau-Ponty." *Body & Society* 2(2): 99-116.
- Crossley, N. (2001). The Social Body. Habit, Identity and Desire. London, SAGE Publications.
- Currie, C. Z., C; Morgan, A; Curri, D; de Looze, M; Roberts, C, Samdal, O; Smith, ORF; Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International report from the 2009/2010 survey (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.
- D'Amato, J. (1988). "'Acting": Hawaiian Children's Resistance to Teachers." *The Elementary School Journal* 88(5): 528-544.
- Dalsgård, A. L. (2003). Teksten. Kunsten at fortælle: 325-341. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Dalsgaard, A. L. and T. Gammeltoft (2007). Livets veje: Antropologiske perspektiver på livsfaser og overgange: 25-52. Sundhedens veje. En grundbog i sundhedsantropologi. V. Steffen. Hans Reitzels Forlag, København.
- Dalsgaard, T. (2003). "Et historisk oprids af kulturelle tilgange til studiet af somatiske lidelser." *Månedsskrift for praktisk lægegerning* 81(Marts): 425-437.
- de Certeau, M. (1984). The practice of everyday life. Berkely, Los Angeles, London, University of California Press.
- de Coninck-Smith, N. (2000). For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914. Kbh, Gyldendals Forlag.
- de Coninck-Smith, N. (2005). Ej blot til lyst. Refleksioner over offentligt byggeri til børn gennem 250 år: 69-87. Arkitektur, krop og læring. K. Larsen. København, Hans Reitzels Forlag.
- de Coninck-Smith, N. and J. Bygholm (2011). Barndom og arkitektur. Rum til danske børn gennem 300 år. Aarhus Forlaget Klim.
- Dencker, M. A. L. (2008). "Health-related aspects of objectively measured daily physical activity in children." *Clinical Physiology and Functional Imaging* 28(3): 133-144.
- Desjarlais, R. (1996). Struggling Along. Things as They Are. New Directions in Phenomenological Anthropology. M. Jackson. Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press.
- Douglas, M. (1986). How Institutions Think. New York, Syracuse University Press.
- Due, P. and B. E. Holstein (2003). Interessen for børns og unges sundhed: 1-6. Skolebørnsundersøgelsen 2002. P. Due and H. B.E. København, Institut for Folkesundhedsvidenskab.

- Durkheim, E. (1975 [1956]). *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet.* København, Finn Suenson Forlag.
- Eiberg, S. H., H; Gronefeldt, V; Froberg, K; Svensson, J; Andersen, LB; (2005). "Maximum oxygen uptake and objectively measures physical activity in Danish children 6-7 years of age: The Copenhagen school child intervention study." *British Journal of Sports Medicine* 39(10): 725-730.
- Elias, N. (2000[1994]). *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations.* Malden & Oxford, Blackwell Publishing.
- Emerson, R. M., R. I. Fretz and L. L. Shaw (2003). *Writing Ethnographic Fieldnotes.* Chicago, University of Chicago Press.
- Ericson, F. (1987). "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement." *Anthropology & Education Quarterly* 18(4): 335-356.
- Eriksen, T. H. (2001a). *Politikk: 199-230. Små Steder- Store Spørgsmål.* T. H. Eriksen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001b). *Social diffensiering 1: Kjønn og alder: 151-176. Små steder - Store spørsmål. Innføring i sosialantropologi.* T. H. Eriksen. Oslo, Universitetsforlaget Oslo.
- Eriksen, T. H. (2001c). *Sosialantropologi: sammenligning og sammenheng: 13-30. Små Steder - Store Spørgsmål.* T. H. Hylland. Oslo, Universitetsforlaget.
- Evans-Pritchard, E. E. (1951). *Social Anthropology and Other Essays.* London, Cohen & West.
- Facebook (2015, 30.01.15). "<https://www.facebook.com/legal/terms>." Retrieved 30.04, 2015.
- Fendler, L. (2001). *Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. Governing the Child in the New Millennium.* K. Hulqvist and G. Dahlberg. New York, Routhledge.
- Ferguson, A. A. (2004). *Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity.* Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Forebyggelseskommissionen (2009). *Vi kan leve længere og sundere. Forebyggelseskommissionens anbefalinger til en styrket forebyggende indsats.* Kbh, Forebyggelseskommissionen.
- Fortes, M. (1984). *Age, Generation and Social Structure. Age and Anthropological Theory.* D. I. Kertzer and J. Keith. New York, Cornell University Press.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault.* H. L. R. Dreyfus, P. Hemel Hempstead, Havester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1994 [1975]). *Overvågning og straf.* Frederiksberg, Det lille forlag.
- Gammeltoft, T. (2003). *Intimiteten. Forholdet til den anden: 273-295. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode.* K. Hastrup. København, Hans Reitzels forlag.
- Geertz, C. (1972). "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight." *Daedalus* 101(1): 1-37.
- Geertz, C. (1993). *From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology.* New York, Basic Books Inc. Publishers.
- Geertz, C. (2000). *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics.* Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Gibson, J. (1977). *The theory of affordances. Perceiving, Acting, and Knowing.* R. Shaw and J. Bransford. Michigan, Lawrence Erlbaum Associates Incorporated.

- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to visual perception*. Boston, Houghton Mifflin.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus, Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. and E. Gulløv, Eds. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Antropologiske studier. Aarhus, Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T., J. Kampmann and I. M. Kierkeby (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. . Danmark, Center for fysiske rammer og læreprocesser.
- Goffman, E. (2010). *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Kbh, Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2010[1971]). *The Territories of the Self: 28-61. Relations in Public*. E. Goffman. New Brunswick & London, Transaction Publishers.
- Goodmann, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, Hackett Publishing Company.
- Goodwin, M. H. (2006). *Introduction: 1-31. The Hidden Life of Girls. Games of Stance, Status and Exclusion*. M. H. Goodwin. Malden, Blackwell Publishing.
- Grøn, L. (2005). *Winds of Change, Bodies of Persistence. Health Promotion and Lifestyle Change in Institutional and Everyday Context*. Department of Anthropology and Ethnography, University of Aarhus. Ph.d.
- Grøn, L. and C. R. Andersen (2014). *Sårbarhed og handlekraft i alderdommen. Et etnografisk feltarbejde blandt fagpersoner og ældre i Horsens*. Kbh, KORA.
- Grøn, L., J. Obel and M. H. Bræmer (2007). *Tovholder i praksis. En antropologisk undersøgelse af alment praktiserende lægers opfattelse af rollen som tovholder*. København, Dansk Sundhedsinstitut.
- Grøn, L. L., E. (Working paper). "The institutional aging process. Ethnographic explorations of aging processes and dimensions in Danish public schools and eldercare institutions " *Anthropology and Aging*.
- Gudeman, S. R., A. (1995). "From Car to House." *American Anthropologist, New Series* 97(2): 242-250.
- Gullestad, M. (1989). "Small Facts and Large Issues: The Anthropology of Contemporary Scandinavian Society." *Annual Review of Anthropology* 18: 71-93.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Gulløv, E. (2009). *Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner: 115-147. Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv*. S. Højlund. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. and S. Højlund (2003). *Konteksten. Feltens sammenhæng: 343-362. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. and S. Højlund (2005). *Materialitetens pædagogiske kraft. Arkitektur, krop og læring*. K. Larsen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. and S. Højlund (2006a). *At arbejde med roller og relationer: 85-112. Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. E. Gulløv and S. Højlund. København, Gyldendal.
- Gulløv, E. and S. Højlund (2006b). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København, Gyldendal.
- Hallal, P. C., L. B. Andersen, F. C. Bull, R. Guthold, W. Haskell and U. Ekelund (2005). "Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects." *Lancet* 380(9838): 247-257.

- Hansen, J. (2013). At gøre sig til here over sit eget liv. Idéhistoriske og teoretiske forudsætninger for nutidens bemestringsstrategier i bevægelses- og sundhedsforskningen: 219-236. Tics, træning og tango. Bevæggrunde for bevægelse. S. Ravn and J. Hansen. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Hansen, P. G. and A. M. Jespersen (2013). "Nudging, paternalisme og manipulation. Blide puf vs. barnepigestat." Retrieved 23.09, 2015, from <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/nudging-paternalisme-og-manipulation>.
- Hardman, C. (1973/2001). "Can there be an Anthropology of Children?" Journal of the Anthropological Society of Oxford 8(4): (genoptrykt i Childhood, vol. 8, no. 4, 2001).
- Hart, R. A. (1979). Children's Experience of Place. New York, Irvington Publishers.
- Hasse, C. (1995). "Fra journalist til "Big Mamma". Om sociale rollers betydning for antropologers datagenerering." Tidsskriftet Antropologi 31: 53-63.
- Hasse, C. (2003). Mødet. Den antropologiske læreproces: 71-91. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2003). Metoden. Opmærksomhedens retning: 399-419. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2004a). Introduktion. Antropologiens vendinger: 9-29. Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2004b). Vidensbegreber og videnskaber: Nye veje til kundskab?: 9-18. Viden og Evidens i forebyggelsen. Sundhedsstyrelsen. København, Sundhedsstyrelsen.
- Hastrup, K. (2009a). Biografisk ansvar. Indlevelse i en anden persons sysvinkel: 155-173. Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2009b). Videnskabelig praksis. Det etiske felt i antropologien: 9-29. Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2010a). Feltarbejde: 55-80. Kvalitative metoder. En grundbog. S. Brinkmann and L. Tanggaard. Kbh, Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2010b). Introduktion: Den antropologiske videnskab. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hede, A. and J. Andersen (2006). Er sundhed et personligt valg? - Et debatoplæg om forebyggelse i Danmark. Kbh, MandagMorgen & TrygFonden.
- Heft, H. (1988). "Affordances of Children's Environments: A functional Approach to environmental Description." Children's Environments Quarterly 5(3): 29-37.
- Helgren, J. V., C.A. (2010). Introduction: 1-13. Girlhood. A Global History. J. V. Helgren, C.A. New Brunswick, New Jersey, and London, Rutgers University Press.
- Herzfeld, M. (2007). Senses: 431-442. Ethnographic Fieldwork. An Anthropological Reader. A. Robben and J. Sluka. Singapore, Blackwell Publishing.
- Holstein, J. G., J.F. (1995). The Active Interview. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Holy, L. and M. Stuchlik (1983). Actions, norms and representations. Foundations of anthropological inquiry, Cambridge University Press.
- Højgaard, B. and T. T. Nielsen (2014). Del 5: Økonomi: 176-194. SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge. J. Troelsen. Odense, Syddansk Universitet.

- Højlund, S. (2001). Barndom mellem børn og professionelle. Afdeling for Etnografi og Socialantropologi, Aarhus Universitet.
- Højlund, S. (2002). Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på Sygehus. København, Gyldendal.
- Højlund, S. (2006). For børnenes skyld? - om børneafdelingens indretning. Om børns egne steder og voksnes steder til børn. K. Rasmussen. Værløse, Billesøe & Baltzer Forlagene.
- Højlund, S. (2009a). Barndommens geografi. Om at begribe børns færd gennem barndommens institutioner: 173-196. Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv. S. Højlund. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Højlund, S. (2009b). Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv: 7-13. Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv. S. Højlund. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Høybye, M. T. (2013). "Healing environments in cancer treatment and care. Relations of space and practice in hematological cancer treatment." *Acta Oncologica*(52): 440-446.
- Høyer, K. (2007). Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode?: 17-41. Forskningsmetoder i Folkesundhedsvidenskab. S. Vallgård and L. Koch. København, Munkgaard.
- Ingold, T. (1991). "Becoming Persons: Consciousness and Sociality in Human Evolution." *Cultural Dynamics* 4: 355-378.
- Ingold, T. (2000). Building, dwelling, living: how animals and people make themselves at home in the world: 172-188. *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. T. Ingold. Oxon, Routledge.
- Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. London & New York, Routledge.
- Ingold, T. and J. L. Vergunst (2008). Introduction: 1-19. *Ways of Walking. Ethnography and Practice on Foot*. T. V. Ingold, J.L. Hampshire, Ashgate.
- Jackson, M. (1989). Introduction: 1-18. *Paths toward a Clearing. Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. J. M. Indianapolis, Indiana University Press.
- Jackson, M. (1996). Introduction,, Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique: 1-50. *Things as They Are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. M. Jackson. Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press.
- Jackson, P. W. (1990 [1968]). *Life in Classrooms*. New York, Teachers College Press.
- Jacobsen, C. B. and K. S. Johansen (2009). Fortrolig viden. Formidlingspligt vs. tavshedspligt: 207-222. *Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- James, A. (1993). *Childhood Identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- James, A. (1996). "Learning to be Friends. Methodological Lessons from Participant Observation Among English Schoolchildren." *Childhood* 3(3): 313-330.
- James, A., C. Jenks and A. Prout (1998). *Theorizing Childhood*. London, Polity Press.
- James, A., C. Jenks and A. Prout (1999). *Den teoretiske barndom*. København Gyldendal.
- James, A. and A. Prout, Eds. (1990). *Constructing and Reconstruction Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Jenkins, R. (2003). Social identitet. Kbh, Academica.

- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London, Routledge.
- Jensen, A. M. B. (2009). Tiltrækkende tragedier. Dilemmaer og sårbarhed i udforskningen af organdonation i USA: 135-154. *Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Jessen, B. and E. B. Christensen (19.08.2013). Danske skoler har indført udgangsforebud. *Berlingske*.
- Johnson-Hanks, J. (2002). "On the Limits of Life Stages in Ethnography: Towards a Theory of Vital Conjunctions." *American Anthropologist* 104(3): 865-880.
- Kampmann, J. (2003). "Barndomssociologi: Fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør." *Dansk Sociologi* 14(2): 79-93.
- Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?: 127-151. *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. H. Brembeck, B. Johanson and J. Kampmann.
- Kampmann, J. (2006a). Børn, rum og rummelighed. Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn. K. Rasmussen. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Kampmann, J. (2006b). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning: 167-183. *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. E. Gulløv and S. Højlund. Gylling, Gyldendal.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv: 149-172. *Barndommens organisering. I et dansk institutionsperspektiv*. S. Højlund. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Kirkeby, I. M., T. Gitz-Johansen and J. Kampmann (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen: 43-67. *Arkitektur, krop og læring*. K. Larsen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kongsbak, T. (1995). "Er der nogen nyheder? Sladder som etnografisk metode." *Tidsskriftet Antropologi* 31: 81-91.
- KORA (2012). "Om Kora." Retrieved 20.04., 2015, from <http://www.kora.dk/om-kora/>.
- Kusenbach, M. (2003). "Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool." *Ethnography* 4(3): 455-485.
- Kvale, S. (1997). *Inerview. En introduktion til kvalitative forskningsinterview*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Laine, M. (2000). *Fieldwork, participation, and practice: Ethics and dilemmas in qualitative research*. London, SAGE Publications.
- Lakoff, G. and M. Johnson (2003[1980]). *Concepts we live by: 3. Metaphors We Live By*. L. G. and M. Johnson. Chicago, The University of Chicago Press.
- Lancy, D. F. B., J. Gaskins, S. (2012). *Putting Learning in Context. The Anthropology of Learning in Childhood*. D. F. B. Lancy, J. Gaskins, S. Lanham, AltaMira Press.
- Larsen, K. (2005). *Indledning: 7-19. Arkitektur, krop og læring*. K. Larsen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (1991). *We Have Never Been Modern*. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
- Lave, J. and E. Wenger (2003). *Situeret Læring og andre tekster*. København, Hans Reitzels Forlag.
- LeCompte, M. D. and J. P. Goetz (1982). "Problems of reliability and validity in educational research." *Review of Educational Research* 52(2): 31-60.
- Leder, D. (1990). *The Absent Body*. Chicago, The University of Chicago Press.

- Levinson, B. A. U. (1999). "Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology." *American Anthropologist* 101(3): 594-604.
- Lincoln, Y. S. (2002). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research: 327-345. *The Qualitative Inquiry Reader*. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Lock, M. (2005). "Eclipse of the Gene and the Return of Divination." *Current Anthropology* 46: 47-70.
- Lærke, A. (1998). "By means of Re-Membering. Notes on a Fieldwork with English Children." *Anthropology Today* 14(1): 3-7.
- Mainz, P. (2015). Eksperter: Dagsinstitutioner hæmmer børns udvikling. *Politiken*.
- Mainz, P. and J. Elkjær (2015). Tocifrede millionbeløb skal sikre mere bevægelse i folkeskolen. *Politiken* 13.04.2015.
- Malterud, K. (2001). "Qualitative Research: standards, challenges, and guidelines." *The Lancet* 358: 483-488.
- Marcus, G. E. (1995). "Ethnography in/of the World System: The emergence of Multi-Sited Ethnography." *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.
- Marcus, G. E. (1998). *The Uses of Complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork* (1007): 105-131. *Ethnography through Thick & Thin*. G. E. Marcus. Princeton, Princeton University Press.
- Marcus, G. E. and M. M. J. Fisher (1999a). *A Crisis of Representation in the Human Sciences: 7-16. Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. G. E. Marcus and M. M. J. Fisher. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Marcus, G. E. and M. M. J. Fisher (1999b). *Introduction to the Second Edition: xv-xxxiv. Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*. G. E. Marcus and M. M. J. Fisher. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Marteau, T. M., D. Ogilvie, M. Roland and M. Suhrcke (2011). "Judging nudging: can nudging improve population health?" *BMJ* 342: 263-365.
- Mason, J. (2007). *Making Convincing Arguments with Qualitative Data. Qualitative Researching*. J. Mason. London, Sage.
- Mauss, M. (1973). "Techniques of the body." *Economy and Society* 2(1): 70-88.
- Mauss, M. t. b. W. D. H. (1985). *A Category of the Human Mind: the Notion of Person; the Notion of Self: 1-45. The Category of the Person. Anthropology, Philosophy, History*. M. Carrithers, S. Collins and S. Lukes. Cambridge, Cambridge University Press.
- McLean, A. and A. Leibing (2007). "Learn to value your shadow!": *An Introduction to the Margins of Fieldwork. The Shadow Side of Fieldwork: Exploring the Blurred Boundaries between Ethnography and Life*. A. McLean and A. Leibing. Massachusetts, Blackwell Publishing.
- Merleau-Ponty, M. (2006 [1945]). *Kroppens fænomenologi*. København, Det lille forlag.
- Mikkelsen, M. R. (2009). *Children on the move - an ethnographic study of children's mobility patterns in suburban and rural areas*. Research Unit of General Practice in Copenhagen. Copenhagen, University of Copenhagen.
- Mikkelsen, M. R. and P. Christensen (2009). "Is Children's Independent Mobility Really Independent? A Study of Children's Mobility Combining Ethnography and GPS/Mobile Phone Technologies." *Mobilities* 4(1): 37-58.

- Munroe, R. L. G., M. (2012). *The Cross-Cultural Study of Children's Learning and Socialization: A Short Story. The Anthropology of Learning in Childhood.* D. F. B. Lancy, J. Gaskins, S. Lanham, AltaMira Press.
- Nader, P. R. B., R.H; Houts, R.M; McRitchie, S.L; O'Brian, M. (1998). "Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years." *JAMA* 300(3): 221-235.
- Nielsen, G. P., G; Andersen, LB; (2011). "Gender differences in the daily physical activities of Danish school children." *European Physical Education Review* 17(1): 69-90.
- Nielsen, N. K. (2007) *Topografi, krop og idræt - eller noget om at få en røget fisk som tak for kampen 1-9*
- NVivo (2015). "NVivo." Retrieved 17.04, 2015, from http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx.
- Oakley, A. (1994). *Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Women's and Children's Studies. Children's Childhoods: Observed and Experienced.* B. Mauall. London, Falmer.
- Olesen, E. (2010). *Projektbeskrivelse. Børn og bevægelse. En antropologisk undersøgelse af børn, bevægelse og fysiske omgivelser.* Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Olesen, E. (2013). *Bevægelser fra barn mod teenager i folkeskolens rum og regler - et antropologisk perspektiv: 17-42. Tics, træning og tango - bevægegrunde for bevægelse.* S. Ravn and J. Hansen. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Olwig, K. F. and E. Gulløv (2003). *Towards an anthropology of children and place: 1-19. Children's Places. Cross-cultural perspectives.* K. F. Olwig and E. Gulløv. London & New York, Routledge.
- Opie, L. and P. Opie (1959). *The Lore and the Language of Schoolchildren,* Claredon.
- Otto, T. (1997). "Informed participation and participating informants." *Canberra Anthropology* 20(1&2): 96-108.
- Oxlund, B. (2009). *Kærlighedens topografi. Forskning som en rejse i et moralsk landskab: 95-113. Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik.* K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel.* Gylling, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2006). *Er du barn eller voksen? Jeg er forsker: 113-121. Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning.* E. Gulløv and S. Højlund. København, Gyldendal.
- Pawlowski, P. S; Ergler, C; Tjørnhøj-Thomsen, T; Schipperijn, J. and Troelsen, J (2014). "'Like a soccer camp for boys'. Aqualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess". *European Physical Education Review.* 21(3): 275-91.
- Pedersen, B. K. (2008). "Med lov skal sundhed fremmes." *Politiken.* Retrieved 06.09, 2015, from <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE498311/med-lov-skal-sundhed-fremmes/>.
- Pedersen, B. K. and B. Saltin (2005). *Børn og Unge: Fysisk Aktivitet, Fitness og Sundhed.* Kbh, Sundhedsstyrelsen.
- Petersen, L. S. (2010). *Legens fysiske miljø. Bevægende rammer. Omgivelsernes betydning for fysisk aktivitet og sundhed.* J. Troelsen. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Petersen, L. S. (2014). *Legepladsens betydning for legen. Sammenhænge mellem leg og arkitektur.* Institut for Idræt og Biomekanik (CISC). Odense, Syddansk Universitet.
- Pilgaard, M. (2009). *Sport og motion i danskernes hverdag.* København, Idrættens Analyseinstitut.
- Prout, A. and A. James (1990). *A New Paradigm for the Sociology of Childhood?: 7-32. Constructing and Reconstructing Childhood.* A. James and A. Prout. London, Falmer Press.

- Qvortrup, J. (1994). *Childhood Matters: An Introduction*. Childhood Matters. J. Qvortrup. Aldershot, Avebury.
- Qvortrup, J. (2003a) Barndom i et sociologisk generationsperspektiv.
- Qvortrup, J. (2003b). Skole og viden i et hyperkomplekst samfund. Folkeskolen. Ekstern tilpasning og intern organisering. B. J. Gaarsmand, B. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K. (2006a). Børns steder – et forhold af social-kulturel-fysisk karakter – på vej mod en teori om børns stedsrelationer: 139-154. Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn. K. Rasmussen. Værløse, Billesø og Baltzer.
- Rasmussen, K. (2006b). Steder til børn - børns steder: 9-29. Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn. K. Rasmussen. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering - og noget om dens affortryllelse: 15-55. Barndommens organisering - i et dansk institutionsperspektiv. S. Højlund. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, M., T. P. Pedersen and P. Due (2015). Skolebørnsundersøgelsen 2014. Kbh, Statens institut for folkesundhed.
- Rendtorff, J. D. (2005). Fænomenologien og dens betydning: 227-307. Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer. L. Fuglsang and P. B. Olsen. Kbh, Roskilde Universitetsforlag.
- Riddoch, C. A. L. W., N; Harro, M; Klasson-Heggebø, L; Sardinha, LB; Cooper, AR; Ekelund, U; (2004). "Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children." *Medicine and Science in Sports and Exercise* 36(1): 86-92.
- Risør, M. B. (2002). Den gyldne middelvej: sundhedsfremme i hverdagen: en antropologisk analyse af gravide kvinders praktiske ræsonnement i relation til rygevaner. Afdeling for Etnografi og Socialantropologi, Aarhus Universitet.
- Robben, A. C. G. M. and J. A. Gluka (2007). *Fieldwork in Cultural Anthropology: An Introduction: 1-28. Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*. A. C. G. M. Robben and J. A. Gluka. Massachusetts, Blackwell Publishing.
- Rod, M. H. (2010). Forebyggelsens momenter. En antropologisk analyse af evidens og etik i tiltag rettet mod unges brug af alkohol. Statens Institut for Folkesundhed - Syddansk Universitet, Center for Rusmiddelforskning - Aarhus Universitet, Institut for Antropologi - Det samfundsvidenskabelige Fakultet - Københavns Universitet. København, Syddansk Universitet , Aarhus Universitet og Københavns Universitet. Ph.D.
- Rose, N. (2001). "The politics of life itself." *Theory, Culture and Society* 18: 1-30.
- Rubow, C. (2003). Samtalen. Interviewet som deltagerobservation: 227-245. *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Sallis, J. F., T. L. Conway, J. J. Prochaska, T. L. McKenzie, S. J. Marshall and M. Brown (2001). "The Association of School Environments with Youth Physical Activity." *American Journal of Public Health* 91(4): 618-620.
- Sallis, J. P. J. T. W. (2000). "A review of correlates of physical activity of children and adolescents." *Medicine and Science in Sports and Exercise* 32(5): 963-975.
- Saltin, B. and B. Klarlund (2003). *FYSISK AKTIVITET - Håndbog om forebyggelse og behandling*. København, Sundhedsstyrelsen & Center for Forebyggelse.
- Sanjek, R. (1990). On ethnographic validity: 385-419. *Fieldnotes: The making of anthropology*. R. Sanjek. London, Cornell University Press.

- Scheper-Hughes, N. (1995). "The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology " *Current Anthropology* 36(3): 409-440.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, London, Yale University Press.
- Shore, C. W., S. (1997). *Policy: a new field of anthropology*. *Anthropology of Policy*. C. W. Shore, S. . London, Routledge.
- Simmons, C., S. Webster and J. Larson (2011). "Narrating Identities: Schools as Touchstones of Endemic Marginalization." *Anthropology & Education Quarterly* 42(2): 121-133.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York, Wadsworth, Thomson Learning.
- Sprognævn, D. Retrieved 27.08, 2015, from <http://sproget.dk/lookup?SearchableText=b%C3%B8rn>.
- Sundhedsstyrelsen (2004). *Viden og evidens i forebyggelsen*. København, Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen (2005). *Terminologi. Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed*. København, Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen (2006). *Børn og fysisk aktivitet. Et baggrundsnotat*. Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen (2008). *Undersøgelse af 11-15-åriges livsstil og sundhedsvaner 2008 - samt udviklingen fra 1997-2006*. København, Sundhedsstyrelsen.
- Svensen, A. M. (2013). *Anvisning, samtale eller invitation. Bevægelsesgrunde i folkeskolens sundhedsfremmende initiativer: 119-140. Tics, træning og tango. Bevægelsesgrunde for bevægelse*. S. Ravn and J. Hansen. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Swinburn, B., G. Sacks and E. Ravussin (2009). "Increased food energy supply is more than sufficient to explain US epidemic of obesity." *PubMed* 90(6): 1453-1456.
- Sørensen, B. F. (2009). *Rivaliserende repræsentationer: 57-75. Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, B. R., L. Gilliam and K. Waltrip (2010). "Introduktion. Skolens børn og samfundets borgere." *Tidsskriftet Antropologi* 62: 3-17.
- Sørensen, L. M. and D. Bannor-Kristensen (2015). *Børn ladt i stikken: Pædagoger ofte alene med stor gruppe børn*. Danmarks Radio.
- Thorne, B. (1993a). *Boys and Girls Together ... But Mostly Apart: 29-47. Gender Play. Girls and Boys in School*. B. Thorne. Buckingham, Open University Press.
- Thorne, B. (1993b). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham, Open University Press.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. (1998). *Tilblivelseshistorier: Barnløshed, slægtskab og forplantningsteknologi i Danmark*. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. (2003). *Samværet. Tilblivelser i tid og rum: 93-115. Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. and H. P. Hansen (2009). *Overskridelsens etik. Erfaring, analys og repræsentation: 223-248. Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. M. Haldrup. København, Hans Reitzels Forlag.
- Toftager, M. (2013). *Design, methods and effects of a school-based multicomponent intervention study among adolescents: SPACE for physical activity*. Faculty of Health Sciences. Institut of Sport Science and Clinical Biomechanics. Odense, University of Southern Denmark.

- Toftager, M., L. B. Christiansen, P. L. Kristensen and J. Troelsen (2011). "SPACE for physical activity - a multicomponent intervention study: study design and baseline findings from a cluster randomized controlled trial." *BMC Public Health* 11.
- Tonkin, E. (1984). Participant observation. *Ethnographic research: A guide to general conduct*. R. F. Ellen. San Diego, Academic Press.
- Troelsen, J., A. Brøcker, S. A. Ballegaard, L. Grøn, E. Olesen, L. Ladegaard and B. Linke (2013). SPACE - Rum til fysisk aktivitet. Orginasatorisk evaluering og brugerperspektiv på en helhedsorienteret, forebyggende indsats for børn og unge. Delrapport, januar 2013. Odense, Center for Interventionsforskning, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Troelsen, J., L. B. Christiansen, M. Toftager, E. Olesen, B. Højgaard, A. Brøcker, S. A. Ballegaard, L. Grøn, L. Ladegaard, T. T. Nielsen and B. Linke (2014). SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge. Odense, Syddansk Universitet.
- Troelsen, J. and B. Linke (2014). Del 1: Space-projektets baggrund og opbygning. SPACE - rum til fysisk aktivitet. Samlet evaluering af en helhedsorienteret forebyggende indsats for børn og unge. J. Troelsen. Odense, Syddansk Universitet.
- Troelsen, J. T., M.; Christiansen, L.B., Ed. (2010). Indsatsbeskrivelser til "Space - rum til fysisk aktivitet", Center for Interventionsforskning.
- TrygFonden (2015). "Skoledagen i bevægelse." Retrieved 10.04, 2015, from <http://www.trygfonden.dk/Nyheder/2015/04/Skoledagen-i-bevaegelse>.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place. The Perspective og Experience*. The University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Turner, V. W. (1995 [1969]). *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*. New York, Aldine de Gruyter.
- undervisning, M. f. b. o. (2012, 31.07.12). "Folkeskolens formål." Retrieved January, 2013, from <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Fakta-om-folkeskolen/Kort-om-folkeskolen/Folkeskolens-formaal>.
- Undervisningsministeriet (2013). "Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen." Retrieved 04.08, 2015 (første gang 2013), from <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>.
- Undervisningsministeriet (2014a). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Kbh, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2014b). Udvikling i elevtal i grundskolen, 2012/2013. Kbh, Undervisningsministeriet
- Unicef Børnekonventionen. FNs Konvention om Barnets Rettigheder. Unicef.
- van Gennep, A. (1960 [1908]). *Rites of Passage*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago, University of Chicago Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK a/s.
- Waller, W. (1961 [1932]). *The Sociology of Teaching*. New York, Russell & Russell.
- Weber, M. (2013). *Economy and Society. Volume 1*. Los Angeles, University of California Press.

Wedderkopp, N., K. Froberg and L. B. Hansen (2004). "Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year old girls and boys: Odense School Child Study and Danish Substudy of the European Hearth Study." *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 14(3): 150-155.

Wikan, U. (1992). "Beyond the Words: The Power of Resonance." *American Ethnologist* 19(3): 460-482.

Wilcox, K. (1982). *Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review*. Doing Ethnography of Schooling. G. Spindler. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: how Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot Gowe.

Wolcott, H. F. (1982). *Mirrors, Models and Monitors: Educator Adaptions of the Ethographic Innovation*. Doing the Ethnography of Schooling. G. Spindler. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Dansk Resumé

Børn og bevægelse. En antropologisk undersøgelse af børn og bevægelse i skolen

Diskussioner af børn og deres bevægelser som et element i den danske folkeskole fylder meget i den offentlige debat. På tværs af undersøgelser tegner der sig et billede af, at børn ikke bevæger sig nok, at det ligefrem er faldende, hvor meget børn bevæger sig og at der specielt sker fald når børn bliver teenagere. Der er stor interesse for børns bevægelser, da bevægelse kan forebygge en række sygdomme. På trods af Sundhedsstyrelsens anbefalinger om 60 minutters bevægelse dagligt for børn og utallige initiativer for at fremme børns bevægelser, er det endnu ikke lykkedes at knække kurven. SPACE er et eksempel på et interventionsprojekt, der er sat i søen for at fremme børns bevægelser. Indsatserne i SPACE spænder vidt fra materielle til organisatoriske interventioner.

I den samlede mængde litteratur omhandlende forholdet mellem børn og bevægelse i skolen, findes der ganske lidt kvalitativ forskning. Fra et antropologisk teoretisk og metodisk perspektiv undersøger ph.d. projektet derfor forholdet mellem børn, deres sociale relationer, alder og køn, hvordan de bevæger eller ikke bevæger sig i kontekst af folkeskolen. Det overordnede forskningsspørgsmål for afhandlingen lyder: *hvad har betydning for børns bevægelser i skolen?*

Feltarbejdet udføres på en interventions- og en kontrolskole fra SPACE. Ph.d. studiet fokuserer på børnene fra to klasser – en klasse fra hver skole. Det metodiske udgangspunkt er det antropologiske feltarbejde baseret på go along deltagerobservation og feltsamtaler. Igennem feltarbejdet følges børnene fra de samme klasser fra 5. til 7. klasse. I den forbindelse har rollen som anderledes voksen været afgørende for empirien. Det teoretiske udgangspunkt bygger på en sammenkobling af barndomsparadigmet med Ingolds fænomenologisk inspirerede antropologi. I afhandlingen inddrages specielt Ingolds begreber om *landkort*, *landskab* og *wayfaring*. Derudover inddrages perspektiver på alder og skolen anses som en civiliserende institution.

Afhandlingens analyser er fordelt på fem kapitler. I det første analysekapitel, kapitel 4 fokus på skolen som materielt og organisatorisk rum. Her er fokus på rammerne for børnenes hverdag i skolen igennem inddeling i indskoling, mellemtrin og udskoling. Derudover inddrages analyser af klassen, andre skolerum, rum for bevægelse og mellemrum.

I kapitel 5 er der fokus på de måder, børnene bevæger sig på forstået som forskellige typer af bevægelser. Typerne kategoriseres på baggrund af køn, sociale relationer og færdigheder. De forskellige typer af bevægelser udgør ligeledes væsentlige elementer i børnenes *landskaber*.

Herefter følger et fokus på børnenes sociale relationer i kapitel 6. Her er fokus på enshed, grupperinger, nære relationer og børn i udkanten af de sociale relationer. De sociale relationer er yderst væsentlige for børnenes velbefindende generelt og ligeså for børnenes muligheder for at deltage i bevægelser. Herigennem skabes indblik i børnenes sociale *landskaber*.

I forlængelse heraf er der fokus på lærernes rolle, regler og deres betydninger i kapitel 7. Skolernes ordensreglement følger ligeledes den organisatoriske skelnen mellem indskoling, mellemtrin og udskoling. Der er specielt fokus på regler om bevægelse på skolens gange, regler om hvornår børn skal være udenfor, og hvornår de må være indenfor i frikvartererne samt anvisninger for sociale relationer. Samlet set viser de to kapitler, hvordan skolen som civiliserende institution har betydning for børnenes skoleliv og dermed deres bevægelser i skolen. Dermed tegnes *landkort* for børnenes bevægelser i skolen.

Kapitel 8 omhandler børns bevægelser som metafor for aldring. Her er fokus på (mis)forhold mellem børns kronologiske eller institutionelle alder samt børns oplevede alder. De to forskellige blikke på bevægelse relateres til hinanden. I kapitel 8 samles der op på den teoretiske diskussion af barndomsparadigmet og argumenteres for, at børn både bør ses som *beings* og *becomings*. Det er den eneste måde, hvorpå det er muligt, at indfange betydningen af både børns mangeartede typer af bevægelser og samtidig tage højde for den metaforiske bevægelse, som børnene er yderst engagerede i – nemlig bevægelsen mod at blive ældre. Derfor vurderer jeg, at sammenhængen mellem børns bevægelser og deres oplevede alder er helt central – børns bevægelser kan således ses som udtryk for deres oplevede alder.

Samlet set kan de ovenfor beskrevne forhold opdeles imellem ydre forhold og personlige forhold. De ydre forhold består af skolernes udformning, både materielt, organisatorisk og i form af regler, lærernes rolle som forvaltere samt den institutionelle alder. De personlige forhold handler om børnenes sociale relationer, kronologisk og oplevet alder, køn og krop (og færdigheder). Normerne for bevægelse skabes og påvirkes på kryds og tværs af de forskellige sammenhænge, hvor børnene opholder sig og bevæger sig imellem.

Engelsk Resumé

Children and movement. An Anthropological Perspective on Children and Movement in Danish Public Schools

Discussions of children and their levels of physical activity in the context of the Danish public school are ongoing. With the adoption of the school reform in June 2013 and the implementation of the reform in 2014, exercise and movement became a part of the agenda for the Danish public school system. The focus on movement relates to the recognized fact that the level of physical activity among children is dropping. This does not correspond with the Danish Health and Medicine Authority's recommendations, which states that children should be physically active for at least 60 minutes a day (Saltin & Klarlund 2003, Sundhedsstyrelsen 2008, Rasmussen, Pedersen & Due 2015). Physical activity is a known factor to prevent overweight and several related diseases (Addy, Wilson et al. 2004, Blair 2009).

The increased focus upon children's levels of physical activity means that numerous initiatives to improve children's level of physical activity and prevent inactivity have been launched. The intervention project "SPACE – space for physical activity" is an example of such an initiative. SPACE is a multicomponent intervention study based upon a cluster randomized set up (Troelsen, Christiansen et al. 2014). The goal for SPACE is to minimize the decrease in children's level of physical activity that is connected to becoming a teenager (Due & Holstein 2003, Sundhedsstyrelsen 2006, Pilgaard 2009, Rasmussen, Pedersen & Due 2015).

From an anthropological theoretical and methodological perspective, the PhD study examines the relations between children, their social relations, their age and gender, how they move or does not move in the context of Danish Public Schools. The central research question for the study is: *What affects how children move in school?*

The PhD study focus upon children from two classes at two different schools. The anthropological study follows the children from the 5th to the 7th grade. The central methods are participant observation during the school day and field interviews with the children.

The theoretical starting point is the childhood paradigm presented in the 1990'ties by James, Allison and Prout (James & Prout 1990, Prout & James 1990, James, Jenks & Prout 1999). The central point is that childhood is not a natural but a social and cultural phenomenon, and therefore the answers to the research questions will be from a social and cultural perspective.

The findings of the PhD study show that the school as a civilizing institution with its material forms and normative gaze at children plays a significant role for the different kinds of movement activities children engage in at school, when and where they move. Especially the school rules, spaces and classification of children are significant. The teacher's role as representative for the school structures is likewise important. Besides this, age and the grade of the class are closely linked to how and how

much children move during school hours. In the 5th grade, the children does not only move more often compared to the patterns of movement at the 6th and the 7th grade, in the 5th grade the children also move in more ways compared to when they grow older. At the same time, there are big differences between patterns of movement between different groups of children. In the 5th grade, a group of boys plays soccer almost all the time (at least until the 7th grade) and it does not matter what kind of weather it is, if they have access to a proper soccer field or how many participants they are – as long as they have a ball they can play with.

Other groups of children – both girls and boys – are engaged in movement activities or other sports than soccer. Besides this, there is a group of children, primarily girls but also boys, that actively seeks to avoid moving too much, they will rather talk or engage in social activities. The groups are not statically. In the 6th grade, the overall tendency continues. However, fewer girls are engaged in movement activities and these girls shift to the group that priorities engaging in social activities. In the 7th grade, the tendency both continues and changes. Talking and social activities among both girls and boys are highly prioritized, at the same time the importance of soccer and time spend playing soccer declines. Soccer playing takes place in different arenas, as the grade shift is combined with access to different spaces at school. Besides this, only a few movement activities takes place among children in the 7th grade. Many of the children are using their breaks walking the hallways of the school, a social activity where the children engage with many different classmates and other children at the school. In continuation hereof, ageing and gender as both a biological, social and partly institutional classification are important factors in relation to how and why children move at school.

It is necessary to stress that it is a simplification to distinguish between social and movement oriented activities. In movement oriented activities, social relations and identities are very significant e.g. in relation to who is participating. Likewise, social oriented activities can involve movement as well. The division in the two types of activities is an analytical division designed to inform about the focal point in the activity.

Bilagsoversigt

Bilag 1. Spørgeskema

Bilag 2. Samtykkeerklæring og infoark

Bilag 3. Ordensreglement

Bilag 4. Resultatark SPACE test

Bilag 1: Spørgeskema

Navn og alder:

Klasse:

Hvordan kommer du til og fra skole?

Hvad har du lavet i frikvarteret i dag?

Hvad skal du lave efter skole i dag?

Hvilke aktiviteter går du til i din fritid? Skriv hvilke dage du går til aktiviteterne.

Bilag 2: Samtykkeerklæring og infoark



TrygFondens
Forebyggelsescenter
-forskning i sundhedsfremme og forebyggelse



Kære elever og forældre

Mit navn er Else Olesen. Jeg er antropolog og ansat som ph.d.-studerende ved Trygfondens Forebyggelsescenter og Institut for Idræt og Biomekanik ved Syddansk Universitet. Jeg er i gang med et ph.d.-projekt, som hedder: Børn og bevægelse. En antropologisk undersøgelse af børn, bevægelse og fysiske omgivelser.

Formålet med projektet er at skabe viden om sammenhængen mellem børns sociale identiteter og relationer, deres bevægelsesmønstre og fysiske aktiviteter samt deres fysiske omgivelser.

Hvem står bag projektet?

Ph.d.-projektet er en del af forskningsprojektet 'SPACE – rum til fysisk aktivitet', som har til formål at fremme fysisk aktivitet blandt børn og unge. 21 skoler i Esbjerg, Nordfyns, Sønderborg, Varde og Vejle Kommune har ønsket at deltage i forskningsprojektet. Se eventuelt www.forebyggelsescenter.dk for mere information.

'SPACE – rum til fysisk aktivitet' er et forsknings- og udviklingsprojekt som gennemføres i samarbejde mellem Trygfondens Forebyggelsescenter, Region Syddanmark og kommunerne. Forskere fra Syddansk Universitet og Dansk Sundhedsinstitut står for forskningen i projektet.

Projektet er finansieret af Trygfondens Forebyggelsescenter.

X-skolen har sagt ja til at indgå i et antropologisk ph.d.-projekt i forbindelse med SPACE. Hvad det betyder for dit barn, kan du læse om her.

Feltarbejde

Jeg er uddannet til at deltage i menneskers liv og hverdag med det formål at forstå, hvad der er væsentligt i deres liv. Det sker ved hjælp af metoder som interview og deltagerobservation. Som led i ph.d.-projektet vil jeg følge børn i deres hverdag. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i to skoleklasser – og jeg har fået tilladelse til at følge 6.a på Englystskolen. Jeg vil følge børnene i deres skoletid. Derudover vil jeg gerne deltage i nogle af børnenes fritidsaktiviteter og interviewe dem, og det vil jeg gerne have jeres tilladelse til. Der kræves ikke noget af elever og deres familier – udover at jeg får lov at være til stede. Feltarbejdet vil primært foregå i efteråret 2011, men jeg vil også komme her i 8. klasse.

Fortrolighed og anonymitet

I skal vide at deltagelse er frivillig. Alle oplysninger og datamateriale bliver behandlet med fortrolighed og opbevaret et sikkert sted. Som deltager er man anonym, og i afrapporteringen anonymiseres navne og personlige oplysninger.

Jeg håber, at både børn og forældre oplever ph.d.-projektet som en god idé - og ønsker at deltage.

Med venlig hilsen

Else Olesen

Ph.d.-studerende, Cand.mag. i Antropologi og Etnografi

Tlf.: 24 78 01 46 / e-mail: colesen@health.sdu.dk

Samtykke-erklæring/fuldmagt

Vi/jeg bekræfter hermed at have modtaget skriftlig information om ph.d.-projektet 'Børn og bevægelse'.

Vi/jeg siger ja til, at Else Olesen må interviewe og følge vores/mit barn udenfor skoletiden, samt at vores/mit barn anonymt må indgå i afrapporteringen af ph.d.-projektet. Begge dele under forudsætning af vores/mit barns eget samtykke.

Vi/jeg er informeret om, at det er frivilligt om vores/mit barn ønsker at deltage, og at vi/jeg – når som helst – kan trække tilsagnet tilbage.

Vi/jeg er informeret om, at alle oplysninger bliver behandlet fortroligt.

Udfyldes af forældre

Barns navn

Navn/navne

Underskrift

Dato

Samtykkeerklæringen afleveres eller sendes til Else Olesen i vedlagte kuvert.

Nej tak

Vi/jeg bekræfter hermed at have modtaget skriftlig information om ph.d.-projektet 'Børn og bevægelse'.

Vi/jeg ønsker ikke, at Else Olesen interviewer og følger vores/mit barn i fritiden eller at vores/mit barn indgår i afrapporteringen af ph.d.-projektet.

Udfyldes af forældre

Barns navn

Navn/navne

Underskrift

Dato

Afleveres eller sendes til Else Olesen i vedlagte kuvert.

Kære elever og forældre i 7.klasse

Så får klassen igen besøg af en antropolog i relation med SPACE-projektet.

Mit navn er Else Olesen. Jeg er antropolog og ansat som ph.d.-studerende ved Trygfondens Forebyggelsescenter og Institut for Idræt og Biomekanik ved Syddansk Universitet. Jeg er i gang med et ph.d.-projekt, som hedder: Børn og bevægelse. En antropologisk undersøgelse af børn, bevægelse og fysiske omgivelser.

Formålet med projektet er at skabe viden om sammenhængen mellem børns sociale identiteter og relationer, deres bevægelsesmønstre og fysiske aktiviteter samt deres fysiske omgivelser.

Jeg har lavet feltarbejde i klassen i 5. og 6. klasse og vil i efteråret 2011 løbende være til stede i 7.a's skoletid, følge børnene og snakke med dem.

Jeg kan kontaktes på email: eolesen@health.sdu.dk eller telefon 24780146.

Bedste hilsner Else Olesen



Bilag 3: Ordensreglement

Ordensregler for indskolingen

Udenfor

Nederste legeplads	<ul style="list-style-type: none">• Man må spille fodbold på fodboldbanen• Man må spille volley/basket på volley/basketbanen• Der må kastes med sne på dette område om vinteren
Træer	<ul style="list-style-type: none">• Man må gerne klatre i træerne i hyben (<i>et bestemt område</i>)• Man må IKKE klatre i træerne over bænkene og på cykelstativerne
Hyben (<i>et område med hybenbuske og træer</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Man må gerne lege i hybenbuskene• På grund af vejrlig må de voksne forbyde børnene at være der. Man må ikke være på cykelstien eller cykelparkering
Mooncar	<ul style="list-style-type: none">• Mooncars kan bruges hele dagen og <u>kun</u> på asfalten (ikke i hyben eller på fliser). I skoletiden har den lærer, der låser skuret op ansvaret for oprydning og aflåsning.
Kæppe	<ul style="list-style-type: none">• Må godt bruges ude• De må ikke komme med ind!• Hvis de bruges uhensigtsmæssigt, kan de forbydes.
Foran centerafdelingen	<ul style="list-style-type: none">• Må man ikke være i skoletiden.• Må man godt være i SFO-tid, dog inden for synsvidde.
Storkereden	<ul style="list-style-type: none">• Må man max. være fire personer i. Man må ikke springe af i fart, da man kan ramme kanten.

Legetårnet	<ul style="list-style-type: none"> • Må man ikke springe ned fra.
Legehuset	<ul style="list-style-type: none"> • Må man ikke sidde på taget af.
Murene	<ul style="list-style-type: none"> • Man må ikke være på murene.

Andre regler

Garderoben	<ul style="list-style-type: none"> • Sko SKAL skiftes til indesko. • Hæng tøj på plads og hold orden. • Er ikke en legeplads.
Generelt	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen mobiltelefoner. • Elektroniske spil må ikke spilles i skoletiden. De må være i tasker, I SFO er det de voksne, der vurderer om de må bruges. • Ingen løbehjul. • Ingen rulleskøjter.
Frikvarter	<ul style="list-style-type: none"> • Kl. 9:30 må man spise inde eller gå ud. • Kl. 9:45 må alle være ude. Man må dog være inde når det regner. • Kl. 11:35 - 11:45 spiser læreren med sin klasse. • Kl. 11:55 Alle skal ud efter maden - dog undtagen i regnvejr.

Ordensregler for mellemtrinnet

Frikvarter	<ul style="list-style-type: none"> • Alle skal være ude fra klokken 9:50 og kl. 12:00 - det sidste kvarter. • Alle bliver i klassen og spiser med sin lærer kl. 11:35 - 11:45. • Terrassen er til rolig leg og hygge, man må ikke sidde
------------	--

	<p>på muren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der må spilles "mur" i gryden (<i>ved hallen og svømmehallen</i>). • Der må spilles med tennisbolde på muren (indgang ved sløjde). • Man må ikke lege på trapperne ved terrassen. • Øvrigt boldspil og vilde lege foregår på sportspladsen. • Vi passer på vores udendørs fællesområder og følger stierne. • Max. fire børn i storkereden. • Alle elever skal gå hjem, når deres sidste time slutter. • Alle tager hensyn og passer på hinanden.
--	--

Ordensregler for udskolingens

Frikvarter	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne har i frikvarteret mulighed for at opholde sig følgende steder; i klassen, foran fysik, <i>deres</i> fællesrum, kantinen, biblioteket samt skolegården og sportspladsen. • Ved ophold inden døre opfører man sig efter almindelige omgangsformer. • Havedøre må kun benyttes som udgangsdør i perioden fra 1. april til 1. oktober. • Ingen elever må i skoletiden forlade skolens område uden en lærers tilladelse. Dog må 9. klasserne forlade skolens område i 12-frikvarteret. • Boldspil foregår på de dertil indrettede baner. • Musik i frikvarteret, kun ved moderat lydstyrke (anlægget kan inddrages). • Stolene er kun til at sidde på - ikke til leg. • Ingen må sidde i vindueskarmene. • Man må kun gå og stå på gangene. • Hvis gårdvagterne vurderer, at reglerne ikke overholdes må eleverne opholde sig udenfor i frikvartererne.
------------	---

It rum	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen mad og drikkevarer ved computerne. • Ingen voldsomme bevægelser. • I tilfælde af musik, skal det være på et niveau som alle kan holde ud - og gerne det samme musik. • I tilfælde af at disse regler bliver brudt, eller det bliver konstateret at tiden her oppe går til pornografiske sider eller til at chikanere andre på nettet, kan karantæne træde i kraft. • Ophold i computerrum, bliver uden lærernes overvågning, da vi burde være gamle nok til at færdes selv. • Downloading af programmer, musik og videoer er forbudt! • Fælles ansvar for, at lokalet er ryddet pænt op, når et forlades.
Hallén	<ul style="list-style-type: none"> • Udendørssko er ikke tilladt. • Bolde der bruges i hallén skal være rene. • Der må ikke leges med lyset. • Mad og drikkevarer må ikke medbringes i hallén. • Hallén leveres tilbage i samme stand, som da man kom. • Den lille sal må ikke benyttes. • Alle skal have forladt hallén fem minutter inden det ringer. • <u>Ved overtrædelse af ovenstående regler, bliver tilbuddet trukket tilbage.</u>

Bilag 4: Resultat-ark SPACE test

SDU

Navn:

Klasse:

Skole:

Dato:

Id nr.:

G

1

Vægt: _____, _____ kg Højde: _____, _____ cm

Livvidde: _____, _____ cm

2

Sprint-test: _____ sek.

Håndstyrketest 1: _____ kg Håndstyrketest 2: _____ kg

3a

Sørensen ryg-test: _____ min. _____ sek.

3b

Ryg-funktion: _____

4

Starttid: _____

Sender nr: _____

Andersen konditionstest:

(Antal baner á 40 m: _____ + antal ekstra meter: _____ meter)

I alt løbet: _____ meter i alt

Resultat-ark for fysiske test i projekt "Space – rum til fysisk aktivitet"

Navn: _____

Klasse: _____

Dato: _____

1 Vægt: _____, _____ kg Højde: _____, _____ cm
Livvidde: _____, _____ cm

2 Sprint-test: _____ sek.
Håndstyrketest (bedst ud af to): _____ kg

3 Sørensen ryg-test: _____ min. _____ sek.

4 Andersen konditionstest (løbetest): _____ meter



SYDDANSK UNIVERSITET

space
-rum til fysisk aktivitet