

En tidlig barndom med perspektiver

Charlotte Palludan Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, Danmark

Abstrakt: Materiale fra et antropologisk feltarbejde på en skole i Barcelona danner grundlaget for artiklens analyser af hvordan materialitet dvs. bygninger, indretning, ting og sociale kroppe i samspil koreograferer en hverdag for små børn i en skolekontekst. Det vises hvordan skolen som materialitet ikke bare disciplinerer men også giver rum for, at de små børn kan manipulere med omgivelserne og profitere af samværet med større børn samtidig med at de etablerer et fællesskab blandt jævnaldrende. I analyserne tages afsæt i forfatterens antropologiske forbløffelse, vilje til at komparere med eksisterende viden om danske børnehaver samt en bestræbelse på at fremhæve det konkrete og specifikke. Artiklen er et bidrag til den aktuelle uddannelsespolitiske og pædagogiske diskussion om små børns nutidige og fremtidige forhold til skolen som institution.

Oppe på bjerget bag ved Barcelona ligger en lys og relativt ny skole. På vej op til skolen kan man se ned over byen og middelhavet. Fra skolen har man udsigt til et frodigt bjerglandskab. Skolen består af 2 toetagers bygninger, der ligger på hver sin side af en vej og er forbundet med en glasoverdækket gangbro. I det ene hus er der klasseværelser, bibliotek, musiklokale, formningslokale, it-lokale, lærerarbejdsrum og toiletter. I det andet hus er reception, administrationslokaler, lærerværelser, spisesal m. køkken samt gymnastiksal. Udenfor bygningerne og ovenpå den ene er der arealer, hvor børnene kan være i frikvartererne og i siestaen. Hver morgen, klokken lidt i 9, går ca. 200 børn i alderen 3–12 år og deres forældre ind gennem en stor gitterport henover den grusbelagte og frodige legeplads og ind af en glasdør til skolebygningen. Klokken 17 går de alle den samme vej ud igen.

Jeg fulgte i 2,5 måned de 3-årige (p3), 4-årige (p4) og 5-årige (p5). Hver klasse havde et klasseværelse. Klasseværelserne lå forbundet af toilettrum, ved siden af hinanden på 1. sal i den ene bygning. Uden for klasseværelserne var et stort gangareal, hvor der var indrettet små legeområder: et marked, en dagligstue, en frisør. Dette område udgjorde sammen med de 3 klasseværelser Parvulari¹. Parvulari kunne lukkes af fra den øvrige skole med en skydedør. Klasseværelserne

var møbleret med små borde og stole, der relativt let kunne flyttes rundt. Der var også reoler med børnenes personlige kasser, legetøj og materialer såsom maling, spil, bøger etc. I de 4-åriges og 5-åriges klasseværelser var der en tavle samt et kateder. Klasseværelserne og det fælles gangareal var udsmykket med børnenes selvportrætter, skulpturer samt vægbilleder med Gaudí-inspirerede mosaikker og andre produkter lavet af børnene.

BARNDOMMEN FINDER STED

Barndom finder altid sted i en konkret kontekst, hvor specifikke børn lever og lærer under de givne betingelser. Den tidlige barndom, der refereres til i denne artikel, er således også stedbunden. Der er tale om en skole i Barcelona, hvor små børn mellem 3 og 6 år skabte sig selv og en skolehverdag sammen med såvel jævnaldrende som større børn. Skolen var særlig i den forstand, at den blev etableret sidst i tresserne som en kritisk privatskole og var en del af den anti-frankistiske Freinet-bevægelse (Håkonsson, Jacobsen & Schou Jensen, 1983). Skolen blev siden offentlig og den eksisterende skolebygning er kun 15 år gammel, men den er fortsat rammen om Freinet-inspireret pædagogik. Det særegne ved Freinet-pædagogikken vil jeg ikke te-

mativere i artiklen. Derimod vil jeg lægge vægt på skolen i Barcelona som en specifik bygning, der i lighed med mange andre skoler huser børn med en stor aldersspredning inddelt i klasser af jævnaldrende. Et sted præget af klasseværelser og faglokaler indrettet med henblik på arbejdsomhed.

Jeg opholdt mig på skolen i foråret 2007 for at få indblik i, hvordan små børn profiterer eller begrænses, når de udfolder sig i en skolekontekst. Baggrunden for at stille dette forsknings spørgsmål var den aktuelle politiske diskussion i Danmark om tidligere skolestart og læreplaner i børnehaver. En diskussion der synes mere drevet af overordnede uddannelsespolitiske målsætninger end af ønsket om at forbedre betingelserne for små børn ud fra en indsigt i børns praksis og i barndom som fænomen og struktur. Jeg søger gennem mit forskningsarbejde generelt og i denne artikel specifik netop at bidrage med sådanne indsigter. Konkret studerer jeg børns muligheder og begrænsninger i forhold til aktivt at skabe sig selv, udvikle sig, etablere relationer og lære indenfor rammerne af de pædagogiske institutioner². Barndomssociologien der har udviklet sig gennem de seneste 15 år med den danske sociolog Jens Qvortrup (Qvortrup, 2002) og forfatterne til *Den teoretiske barndom*, englænderne James, Jenks & Prout (James, Jenks & Prout, 1999) som centrale og initiativtagende figurer, er et væsentlig grundlag for dette arbejde. Såvel erkendelsesinteresse som tilhørsforhold til barndomssociologien deler jeg med andre nordiske barndomsforskere, hvor jeg især vil nævne Peter Ø. Andersen, Eva Gulløv, Jan Kampmann, Randi Dyblie Nielsen, Kim Rasmussen, Harriet Strandell og Ida Winther, da de ligesom jeg har beskæftiget sig med de små børn i daginstitutioner (Andersen, & Kampmann, 1996; Gulløv, 1999; Nielsen, 2001; Rasmussen & Smidt, 2001; Strandell, 1994; Winther, 1999). Ingen af de nævnte har dog studeret 3–6-årige børns hverdag i skolesammenhæng, hvilket sandsynligvis er sammenhængende med at forskningen er gennemført i Norden. Som nævnt ovenfor gør de aktuelle politiske og pædagogiske diskussioner det imidlertid relevant også i nordisk sammenhæng at søge viden om små børns skoleliv.

TILSTEDEVÆRELSE SOM METODISK TILGANG

Jeg baserer min viden og denne artikels analyser på antropologisk feltarbejde, der som metodisk strategi giver unikke muligheder for at studere,

hvordan mennesker i forskellige sociale og kulturelle kontekster danner betydninger og skaber sociale processer (Gulløv & Højlund, 2003). Antropologisk feltarbejde er en overordnet betegnelse for forskellige metodiske teknikker, der tages i anvendelse i forbindelse med forskeres tilstedeværelse i felten samt deltagelse i konkrete fællesskaber og lokale praksisser. I det aktuelle feltarbejde, hvor jeg deltog i skolens hverdagsliv i 2,5 måned kombinerede jeg det at observere, lytte og mærke felten med samtaler og videooptagelser samt enkelte interview³. De sanselige oplevelser herunder observationer samt mine samtaler med børn og voksne blev nedfældet i min feltdagbog og udgør kernen i det empiriske materiale. Som i et traditionelt antropologisk feltarbejde i fremmede egne var det nødvendigt at lære de lokales sprog og det vil i denne forbindelse sig katalansk. Jeg var sprogligt set i stand til at følge med i og forstå hverdagens aktiviteter og processer, ligesom jeg kunne spørge ind til og føre samtaler med børn og voksne om samme. Mere dybdegående samtaler og deciderede interview krævede tolk og jeg lavede derfor kun få af disse og kun med lærerne. De få interview var også sammenhængende med, at sprogligt formidlede oplevelser og overvejelser ikke var hovedfokus i mit arbejde. Jeg havde derimod fokus på børn og voksnes kropslige udtryk, på materialiteten samt på relationerne mellem materialitet og de sociale kroppe. Jeg privilegerede i øvrigt, som i et traditionelt feltarbejde, ansigt-til-ansigt relationerne i det givne fællesskab medens andre typer af relationer med eventuel betydning for den lokale kontekst i mindre grad blev inddraget (Gupta & Ferguson, 1997). Dog havde jeg samtaler med lærerne om skolens historie og pædagogiske ideologi.

Den antropologiske tilgang giver mulighed for at gøre det ukendte velkendt, hvilket her vil sige at få kendskab til pædagogik og tidlig barndom, som den udfolder sig i skolesammenhæng. Jeg kunne være taget mange forskellige steder hen i verden, hvor små børn begynder i skole fra 3 års alderen. Jeg valgte Spanien, da jeg i forvejen havde kontakter i det pædagogiske miljø i Barcelona. På trods af fænomenet ikke kunne studeres herhjemme er det hjemlige nærværende i mine analyser. Dels fordi det hjemmевante og kendte har betydning for hvilke aspekter ved det fremmede, der forbløffede og synes bemærkelsesværdige (Hastrup, 1992). Dels fordi det at studere "de andre" og "det andet" giver mulighed for at spejle og med nye øjne se på hjemlige

måder at gøre daginstitution, pædagogik og barndom. Det giver med andre ord mulighed for at gøre det velkendte ukendt (Fihl & Pinholt, 1992). I denne artikel har jeg valgt at sætte det ukendte i forgrunden. Jeg formidler mine analyser af de ”de andre” og ”det andet”, medens de eventuelle konsekvenser indsigt i det ukendte kan have for forståelse og organisering af det hjemlige og velkendte alene berøres som et perspektiv læserne inviteres til at tage op.

I lyset af mit kendskab til danske daginstitutioner, der typisk har til huse i relativt små bygninger og ofte er indrettet med henblik på at danne en ramme om børns leg, bevægelse og sociale samspil (Andersen & Kampmann, 1996; Gulløv, 1999; Kampmann, 1994; Palludan, 2005) forbløffede det mig, at se hvordan børnene også fandt rum for kropslig udfoldelse og sociale mødesteder i den store skolebygning, der var indrettet til skolearbejde med mange stole og borde. Derfor synes det bemærkelsesværdigt, hvordan de små og store elever relaterede sig til hinanden og hvordan børnene i henholdsvis p3, p4 og p5 etablerede sig som tre grupper eller klasser. Dette adskilte sig fra en dansk børnehaverhverdag hvor børnene dels ikke har mulighed for kontakt til børn over 6 år. Dels snare etablerer et stort antal mindre lege- og venskabsgrupper end én samlet gruppe eksempelvis gul stues børn. Mine analyser af det empiriske materiale tog afsæt i denne forbløffelse og de dimensioner ved skolelivets materialitet og socialitet jeg fandt umiddelbart bemærkelsesværdigt.

Analysearbejdet bestod herefter i at gennemgå feltdagbogen for nærmere at identificere mønstre i relationerne mellem socialitet og materialitet; med særlig vægt på samspillet mellem arkitekturen, indretningen og de 3–6-årige børns etablering af fællesskab indbyrdes og med ældre børn på skolen. De specifikke situationer, der præsenteres i artiklen stammer fra feltdagbogen og deres formål er at illustrere de beskrevne mønstre. Videooptagelser indgik undervejs i analysearbejdet som supplerede materiale, der understøttede og genopfriskede mine sanselige indtryk. Empirien udgør forgrunden i analysearbejdet medens eksisterende forskning, teoretiske tilgange og begreber er inddraget med henblik på at åbne, strukturere og perspektivere empirien og er således forankret og begrundet i det konkrete materiale (Madsen, 2003). Ønsket har ikke været at udvikle en ny teori men at fremstille en ”thick description”, med Clifford Geertz ord, af et konkret pædagogisk sted⁴. Analysen

er afgrænset og båret frem af følgende spørgsmål:

1. Hvordan skolebygningens konstruktion etablerede en ramme for de små børns møde med større skolebørn?

2. Hvordan stedet med dets specifikke indretning og ting koreograferede børns konkrete deltagelsesformer samtidig med, at børnene manipulerede med netop indretningen og tingene, når de etablerede sig som aktive skoleelever, der orienterede sig mod hinanden?

Svarene på de to spørgsmål disponerer artiklen og bidrager på hver sin måde til at vise, at den konkrete barndom det specifikke sted var en tidlig barndom med perspektiver: Der var et synligt tidsperspektiv i det skolehverdagen havde karakter af at være begyndelsen på en langvarig periode som veldisciplinerede skoleelever, der tilhører en bestemt skoleklasse. Samtidig var der sociale perspektiver, da skolen som materiel kontekst dels gav mulighed for, at de små børn udviklede et fællesskab med store skolebørn. Dels ansporede de små børn til at etablere sig som et børnefællesskab indbyrdes.

STEDET BRINGER BØRN SAMMEN

Arkitekten Inge Mette Kirkeby skriver i sin afhandling ”Skolen finder sted”, at arkitekturen har betydning for det sociale samvær i skolen dvs. for børnenes måder at omgås hinanden og måder at samarbejde. Kirkeby skelner mellem to forskellige retninger i det sociale, når hun belyser samspillet mellem det fysiske rum og skolehverdagen. Hun taler dels om en udadrettet socialitet, hvor mødet med ”den anden” rækker ud over et enkelt sted. Dels om en indadrettet socialitet, hvor samvær foregår som en dvælen på et givet sted. Kirkeby argumenterer for, at den fysiske formgivning understøtter eller blokerer for de to former for socialitet. Kirkeby foreslår derfor også, at vi der interesserer os for samspillet mellem børn og sted spørger: Hvordan strukturerer arkitekturen mødet med den anden? Og hvordan samler arkitekturen fællesskabet? (Kirkeby, 2006, s. 83–90). Hermed tilbyder Kirkeby et afsæt for min analyse af forholdet mellem skolen som materialitet og som fællesskab indenfor og på tværs af klassetrin.

På skolen i Barcelona, var de 3–6-årige børns klasseværelser placeret ved siden af hinanden i en særlig afdeling på 1. sal, der var konstrueret som en balkon hvorfra man kunne se ned i stueetagen. Balkoneffekten gjorde det muligt altid at

høre og fornemme resten af skolen. Samtidig kunne afdelingen fysisk adskilles fra den øvrige skole ved en skydedør, hvilket gav sociale muligheder for at dyrke Parvulari som et særligt sted, hvor børnene kunne etablere samvær og samarbejde. Den fysiske opdeling i klasser gav mulighed for at centrere det sociale samvær og samarbejdet i forhold til de grupper af jævnaldrende som hhv. p3, p4 og p5 bestod af. Adskillelsen og de muligheder den bragte blev yderligere understøttet materielt af udendørsarealerne, hvor nogle var indrettet til og forbeholdt skolens yngste elever. Arkitekturen og skolens samlede fysiske formgivning åbnede med andre ord for klassefællesskaber og Parvulari som et fællesskab forstået som et konkret og symbolsk tilhørsforhold baseret på en oplevelse af og forestilling om enshed, der som sit vilkår har en samtidig oplevelse af og forestilling om forskellighed fra andre. Eksempelvis forskellen mellem ”vi” de yngste børn og ”de andre” store børn (Jenkins, 2004)⁵. Samtidig med skolebygningen skabte betingelser for, at de små børn kunne koncentrere sig om hinanden og rette deres socialitet ind ad strukturerede arkitekturen et møde mellem små og større skolebørn og gav således også anledning til udadrettet socialitet. De jævnaldrendes fællesskab vil jeg vende tilbage til senere i artiklen efter jeg har uddybet analysen af mødet mellem de små og store børn og de former for aldersintegrerede fællesskaber materialiteten understøttede.

Min interesse for aldersintegrationen mellem 3–6-årige og store skolebørn er som nævnt sammenhængende med, at der i den danske kontekst, hvor jeg hidtil har lavet studier ikke er tradition for, at de 3–6-årige opholder sig i samme bygning som større skolebørn, men derimod i selvstændige bygninger kaldet daginstitutioner. Dertil kommer at aldersintegration ikke er et stærkt tema i den aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske debat om små børn og tidligere skolestart, der snarere fokuserer på hvilke muligheder og begrænsninger skolen rummer i forhold til etableringen af pædagogiske relationer mellem voksne og børn.

Den undersøgte skolebygning i Barcelona var konstrueret med én hoveddør som alle børn skulle ind og ud af. Hoveddøren var placeret centralt i bygningen. Fra hoveddøren gik en gang lige frem der førte over i en gangbro, hvilket var forbindelsesleddet til den del af skolen, hvor der var kantine, administration og gymnastiksal. Fra hoveddøren gik også gange til begge

sider med klasseværelser og faglokaler, samt en trappe til 1. sal. Fra trappens udløb på 1. sal udgik igen gange til begge sider. Til den ene side lå Parvulari og til den anden var klasseværelser og faglokaler. Kombinationen af denne konstruktion og af placeringen af Parvulari på 1. sal betød at de yngste børn skulle op og ned af de samme trapper og gennem de samme gange som de ældre børn. Når de små børn skulle bevæge sig til og fra skole, fra klasseværelser til faglokaler, spisesal, gymnastiksal og udendørsarealer mødte de større børn, der var op til 12 år. De små børn kunne se, høre, dufte og røre ved de større børn, når de mange gange om dagen individuelt eller på række gik ned for at have gymnastik, ned og spise, ud på toilettet, hen i musiklokalet, ned og hente noget på kontoret, ud på legepladsen, op for at sove etc.

Jeg kom ind fra legepladsen sammen med nogle af børnene fra p5. Vi stødte ind i en gruppe piger fra 4. klasse, der var i fuld gang med at danse. Dansertrinen fulgte et fast mønster og gik ud på at skille en danser fra hver gang de nåede til et bestemt sted i dansen. Musik til dansen sørgede de dansende selv for i form af sang og klap. De bevægede sig taktfast og rytmisk i højt tempo. En af pigerne fra p5 stillede sig op og fulgte koncentreret og tavst dansen i lang tid. Flere af hendes klassekammerater kom til og stillede sig op på lignende vis. Efter en tid skulle de store piger ind og spise. De gav p5 pigerne og knus og forsvandt, medens de små piger kiggede efter dem.

Når små og store børn mødtes rundt omkring på gangene, i fælleslokalerne og udendørs fik de små ikke alene mulighed for at være tilskuere og tilhørere til stedets børnekulturelle former som dans, lege, slåskampe, boldspil, måder at være venner og måder at være uvenner osv. De var også tilskuere og tilhørere til store børns måder at arbejde med og samarbejde om skoleopgaver. Dels det skolearbejde og de aktiviteter, der foregik på de fælles meget brede gange og ved udendørsarealerne. Dels det der foregik inde i klasseværelserne, da disse havde store vinduer både ud til gangene og ud til legepladsen. De store børn var objekter for små børns SKUEN og lytten, men de var også omsorgsfulde og opmærksomme subjekter overfor de små børn. De stillede spørgsmål til de smås velbefindende og tilbød omfavnelser, en hånd at holde i, følgeskab ud til toilettet, beundrende og kærlige blikke. Udover de daglige relativt tilfældige møder, var små og store børns samvær sat i system. Nogle af de sto-

re børn havde til opgave at hjælpe, når de 3-årige skulle sove til middag. Dette var praktisk muligt, da alle var i samme bygning og dermed nær på hinanden. Alle klasser og dermed alle børn fra 3–12 år deltog tillige i skolens fælles arrangementer som eks. var forårskoncert og sommerudstilling. Disse arrangementer foregik i skolens store lokaler: gymnastiksal og spisesal samt udendørs. Til disse arrangementer var alle børn, store som små, udøvende kulturproducenter, hvis udfoldelser og produkter blev studeret og bifaldt af de øvrige børn på skolen.

Skolebygningens arkitektur der indebar store fælleslokaler, fælles indgangsdør og forbindelsesgange mellem små og store børns klasseværelser, faglokaler og fællesarealer åbnede for, at de små børns hverdagsliv blev decentreret i forhold til Parvularis afgrænsede rum og faciliteter. Der var i forlængelse heraf mulighed for at decentrere hverdagslivet i forhold til bestemte sociale og kulturelle logikker og anerkendelsesmønstre samt de særlige arbejdsformer, inspirationsformer og vidensformer, der hørte Parvulari til⁶. De små børn kunne på deres vej rundt i bygningerne opsøge viden og erfaringer, samarbejdspartnere og omsorgsgivere blandt de store børn samt eventuelt positionere sig på andre måder end de havde mulighed for i deres egen klasse. De store børn kunne i kraft af deres tilstedeværelse og engagement i de yngre børn bidrage til de små børns daglige bestræbelser på at opbygge sans for det respektable og sans for at manifestere sig i såvel den specifikke skolesammenhæng som i hvad der mere bredt kunne kaldes barndommens land⁷. Lokaliseringen af de 3–6-åriges hverdag i en skole hvis fysiske konstruktion indebærer at små og store børn mødes mange gange om dagen i forskellige situationer og lokaliteter synes at tilføre den tidlige barndom en perspektivrig kvalitet, som små børn i Danmark ikke er beriget med i daginstitutionel sammenhæng. I en dansk sammenhæng reflekterer fysisk afstand mellem skole og børnehave en social afstand mellem små og store børn (Gulløv & Højlund, 2005, s. 24). I den katalanske skole gav den fysiske nærhed mulighed for et socialt udadrettet børnefællesskab med relativt stort aldersspænd, hvor små børn kan lære af store børn, hvordan man begår sig, får et tilhørsforhold og håndterer de særlige omstændigheder, der er forbundet med at være (skole)barn.

Den konkrete indsigt i en materialitet der iscenesætter et aldersintegrerende børnefællesskab illustrerer barndomssociologiens insisteren på,

at børn er værende og barndom er en periode i egen ret. En insisteren der indebar et teoretisk opgør med udviklingspsykologien som dominerede pædagogikken og tenderede til at anskue barndommen som et skridt på vejen mod noget andet: voksendom (James, Jenks & Prout, 1999). Samtidig kastes der lys over, at barndomssociologiens pointering af børn som aktører og barndommen som relativ selvstændig struktur står stærkere når synet på børn som værende suppleres af en forståelse for, at børn i lighed med voksne altid også er tilblivende eller endnu mere radikalt ”There are no human beings. There are only human becomings” (Wenzer, 2004). Små børn er ikke alene små børn, de er også i færd med at blive til, ikke som voksne men som børn. De er i færd med at erfare de særlige muligheder og begrænsninger som barndommen byder på og som de har til fælles med andre børn. Og de er i færd med at søge at skabe sig et tilhørsforhold til børns fællesskaber og børns steder. Dette blev meget tydeligt i den specifikke kontekst hvor børn i forskellige aldre var henvist til at leve deres pædagogiske hverdag i fælles bygninger, der vel at mærke var konstrueret på en sådan måde, at de ansporede til børnefællesskab på tværs af aldre. Arkitekten og skolens lærere, der i tråd med deres anti-fascistiske tilhørsforhold havde sans for kollektivitet, havde i sin tid i konstruktionsarbejdet lagt spor ud for børnenes etablering af relationer til hinanden. Uanset om disse spor var bevidste eller udtryk for habituelle tilbøjeligheder blev det i feltarbejdet tydeligt, at de var virksomme (Siegmund-feldt, 1995). De større børn på den specifikke skole var ikke bare til stede, men stod også aktivt til rådighed for de mindre børn i skolehverdagen og gjorde sandsynligvis en forskel i de små børns tilblivelsesprocesser.

DE SMÅ BØRNS ATTITUDER

Når jeg betragtede de små børns attituder og måder at føre deres kroppe forekom det sandsynligt, at de profiterede af det aldersintegrerede børnefællesskab, som var inspirerende, vejledende og omsorgsfuldt. Profitten kom til udtryk i de 3–6-åriges kroppe, der udstrålede nysgerrighed, opmærksomhed, interesse, engagement og åbenhed. Både i forhold til det sociale samvær og i forhold til de aktiviteter samt opgaver skoledagen bød på. Samtidig synes de 3–6-årige børn at være meget selvstændige og uafhængige af de voksne. De var selvhjulpne eks. når det gjaldt det at be-

væge sig på egen hånd rundt på skolen, personlig hygiejne og det at etablere socialt samvær og løse de konflikter, der knyttede sig dertil. Selvstændigheden viste sig også af og til i form af ballade. Nedenstående eksempel illustrerer en gruppe børns kompetencer på alle de nævnte punkter.

William, Maria og Monica kom ud på legepladsen, hvor jeg sad og ventede. Det var egentlig spisetid og de øvrige børn var derfor oppe i spisesalen. De tre børn fra p3 havde selv fundet vej gennem gangene og ud på legepladsen. De gik rundt og kiggede ind til de store børn, der sad og arbejdede i klasseværelserne. De gik over til klatrestativerne og klatrede lidt. De kom også lige forbi mig og sagde hej. De virkede på mange måder meget afslappede og så ud til at nyde roen, stilheden, vinden i træerne og den altid bagende sol. Der var alligevel noget ved Monicas adfærd, der tydede på, at det nok ikke var helt efter bogen. Ca. 15 minutter senere kom en af de mandlige lærere ud med alle de øvrige børn fra p3 og p4. Da han havde sendt de andre ud at lege kaldte han på Maria, Monica og William. Han sagde ikke så meget til dem, men så utilfreds ud og tog dem med op i spisesalen. Jeg gik med og da børnene havde sat sig til at spise og fået en påtale af en af de andre voksne, forklarede den mandlige lærer mig, at de tre børn var gået ned for at tisse, men i stedet for at komme tilbage til spisesalen, var de gået ud og det måtte de ikke. Børnene nød deres mad og så ikke specielt brødbetyngede ud.

Børnenes socialt udadrettede og selvstændige måder at performe i skolebygningerne var uden tvivl begrundet i flere komplekst sammenvævede forhold. Først vil jeg nævne det pædagogiske forhold i sin specifikke udgave, der indebar at lærerne havde en udpræget forventning om, at børnene var selvhjulpne, ikke krævede omsorg og var i stand til løse de opgaver og udfordringer de blev stillet overfor. En attitude der ikke bare appellerede, men egentlig også forlangte uafhængig og selvstændig performance. Derudover havde den pædagogiske struktur, der kom til udtryk som en genkendelig og ritualiseret hverdag betydning for børnenes performance. For det tredje vil jeg nævne det pædagogiske projekt, der i korte træk bestod i at gennemføre aktiviteter hvor børnene gennem arbejde med forskellige kulturelle perceptions- og udtryksformer udviklede interesse og evne for at undersøge, eksperimentere med og forme deres omverden. Jeg tænker at repetitionerne og de pædagogiske aktiviteter gav overblik og overskud men også

behov for at være udadrettet, uafhængig og selvstændighed. Børnenes familiære baggrunde og dermed de ressource de tog med ind i skolen er et forhold, der sandsynligvis også har spillet ind. Jeg har ikke lavet feltarbejde hos familierne og har derfor ikke viden om dem og hverdagslivsformerne i børnenes hjem. Jeg kan således ikke konkretisere denne dimensions betydning men blot gøre opmærksom på den. Sidst men ikke mindst vil jeg vende tilbage til børnefællesskabet som et forhold af væsentlig betydning for børnenes performance. Her er min pointe nemlig først og fremmest, at det aldersintegrerede omsorgsfulde, vejledende og inspirerende børnefællesskab, hvilket stedets arkitektur åbnede op for og gav anledning til, var en afgørende betingelse for at de små børnekroppe faktisk kunne mobilisere modet og motivationen til at manifestere sig som selvstændige og udadrettede aktører med engagement i skolens hverdagsliv.

Børnenes mod og motivation kom bl.a. til udtryk som konkrete måder at forvalte med den givne materialitet. I næste kapitel vil jeg gå tættere på samspillet mellem indretningen af rummene og børnenes måder at engagere sig og manifestere sig som individer i en gruppe. Jeg vil helt konkret gå tæt på stoles betydning for børns deltagelsesformer. I modsætning til danske daginstitutioner var skolebygningen i Barcelona domineret af stole også i de små børns lokaler. Både i klasseværelserne, i faglokalerne og i spisesalen var stole en central del af indretningen og det var meget tydeligt, at stole og børnekroppe gjorde noget ved hinanden. Stolene standardiserede børnenes kroppe og sikrede på sin vis, at børnene tog det på sig at være stillesiddende elever i klasserummet, hvilket alt andet lige optimerede mulighederne for lærernes overvågning og fastholdelse af overblik og orden. Et element som også kan genkendes i nordiske daginstitutioner (Ehn, 1983; Kampmann, 1994; Palludan, 2005). Over tid blev det dog klart for mig, at samtidig med at børnene disciplinerede sig selv udfordrede de konformiteten og for mig at se brugte deres pladser på stolene som en mulighed for at dvæle, etablere et tilhørsforhold til stedet, finde ud af det sammen og konstruere et fællesskab med deres jævnaldrende.

BØRNS DANS PÅ STOLE

Børnenes konkrete deltagende og aktive forvaltning af stolene som givet fysisk ramme tematiserer jeg som koreografier dvs. sammensætninger

og rækkefølger af detaljerede kropslige bevægelser (Smith Autard, 2004). Jeg inkluderer således både kroppe og materielle ting som elementer i koreografierne. Koreografierne opfatter jeg som uendelige og dynamiske processer, der har såvel regelmæssige som unikke træk. Det er ikke, som i en kunstnerisk danseaktivitet muligt at pege på et færdigt produkt eller at udpege koreografen. Der må derimod peges på, at såvel de involverede mennesker som den materielle kontekst er koreografer i hverdagslivets danse. Materialiteten er altså ikke bare et objekt, som mennesker gør noget med. Materialitet og mennesker indgår i et netværk, der gør noget med hinanden (Latour, 1992, 1999)⁸. I det følgende vil jeg vise, hvordan børnene dansede på stolene og hvordan deres dans var forskellig på henholdsvis klasseværelsets og spisesalens stole.

I klasseværelserne var der en stol til hvert barn. Stolene blev flyttet rundt i løbet af dagen alt efter om børnene skulle sidde i en rundkreds og tale med hinanden eller om de skulle sidde ved borde og arbejde eller om de skulle bruge gulvet til at lege på. Uanset hvor og hvornår børnene sad på stolene i klasseværelset blev deres kroppe holdt relativt i ro. Stolene, lærerne og de (skole)erfaringer børnene allerede havde koreograferede i et samspil børnene til at sætte numsen på stolen og fortrinsvis læne ryggen op af stolens ryglæn. Det var som om deres torsoer gled ind i stolens form og når torsoerne faktisk ændrede stilling eks. når børnene lagde sig ned over knæene eller lagde hovedet langt tilbage og skubbede ryggen fremad eller drejede rundt på numsen, var det kun relativt kortvarigt. Torsoerne blev umærkeligt trukket tilbage i udgangspositionen. De relativt få bevægelser med torsoerne indgik i detaljerede, varierede og langvarige koreografier, hvor børnenes arme, ben, fødder, hænder, ansigter og hoveder var i bevægelse. De siddende danse tog som regel sin begyndelse hos et af børnene og der blev så langsomt inddraget flere børn, som koreografien udviklede sig.

Alle børn sad på deres stole, der stod i rundkreds. Ind imellem løftede børnene deres hænder og læreren valgte et barn, der rejste sig og gik op til læreren. Barnet vendte sig om og fortalte noget det havde oplevet til de øvrige børn, der sad på stolene. Den voksne sad bag barnet og holdt om det medens hun lyttede og gentog med en lidt højere volumen, hvad barnet havde sagt. Medens denne koreografi blev etableret, løftede Sandra sit højre ben og tog langsomt skoen af. Hun løftede skoen op mod ansigtet,

medens foden hang i luften. Hun førte så armen tilbage igen mod foden, satte skoen fast på foden igen. Lagde foden op på stolesædet og spændte skoen med begge hænders fingre. Satte foden ned på gulvet og løftede det andet ben op, tog skoen af foden og på igen medens foden hang i luften. Hun brugte begge hænders fingre til at spænde skoen. Sandra repeterede forløbet og samtidig bukkede Andreas, der kunne se over på Sandra, sig ned over sine lår og førte armen og hænderne ned til sin højre fod. Han bandt sine løbesko op og tog skoen af foden. Med skoen i hånden løftede han kroppen op fra lårene og derefter skoen op på lårene. Han flyttede rundt på skoen, tog den i hænderne igen. Lagde sig ned over knæene og førte skoen ned til foden, som han igen iførte skoen. Han prøvede at binde snørebåndet samtidig med, at han rullede sit hængende hoved fra side til side et par gange. Da det var lykkedes med snørebåndet løftede han kroppen op igen og så til siden, hvor Isabella havde løftet sin venstre fod op på stolen og sad og fingerede ved sin sko, medens hun kiggede ned.

De små børn etablerede koreografier, der var parallelle⁹ og selvstændiggjorte i forhold til den koreografi lærerne stod i spidsen for. Børnene var som regel udøvende og engagerede kunstnere i begge koreografier. Så længe det var tilfældet og så længe de parallelle koreografier ikke blev ledsaget af alt for meget lyd, var der plads til flere samtidige danse i hverdagslivet. Mulighederne for at udfolde parallelle koreografier var mere begrænsede, når de senere på dagen sad ved borde for at arbejde. Det var eksempelvis ikke muligt at rotere på stolen eller at bukke sig ned over knæene uden at blive bremsede af eller slå sig mod bordet. Lærerne havde også mere vilje til at gennemtvinge arbejdets koreografi, når børnene sad ved bordene. Dette forhindrede ikke børnene i at danse på stolene og gennem detaljerede bevægelser med kroppene skabe relationer til dem de delte bord med.

Lukas havde siddet bøjet over sin tegning en tid, da han løftede hovedet og lænede hele sin krop ind over bordet. Han rakte armen frem og lod den glide ned af Marias arm og hen over hendes tegning. Han løftede hovedet bagud og kiggede over mod Maria, medens han spurgte hende, hvordan hun havde tegnet de sorte tråde på sommerfuglens vinger. Maria løftede sit hoved, grinede og løftede numsen fra stolen, idet hun lænede armen på bordet. Hun placerede numsen på stolen igen og begyndte i det samme

af gynge sine ben frem og tilbage under stolen. Svingningerne nåede over i Lukas ben og de sad længe sammen og svingede ben under bordet, medens de tegnede videre. Måske svarede Maria også på det spørgsmål Lukas havde stillet.

Materialitet kan have en hård funktionalitet, dvs. facilitere specifikke bevægelser og være styrende for koreografierne i rummet. Den kan også have en blød funktionalitet, dvs. åbne for fleksibilitet i koreografien og dermed give de involverede børn og voksne mulighed for at kontrollere kroppenes bevægelser (Kirkeby, 2006, s. 102ff). Der er for mig at se ingen tvivl om, at stolene i klasseværelset var styrende for koreografierne – både den dominerende dans, hvor lærerne var involveret i koreografien og de parallelle danse. Stolenes opstilling fastholdt børnenes kroppe på et bestemt sted og ansporede børnene til at rette deres opmærksomhed et bestemt sted hen. Samtidig satte stolenes design grænser for børnenes bevægelser. Begrænsninger, der blev mere udtalte, når stolene blev kombineret med borde. Børnene opretholdt imidlertid, på trods af materialitetens hårde funktionalitet og samspillet mellem denne og lærernes vilje til at styre, alligevel en vis kontrol over koreografierne i klasseværelset. De dansede relativt disciplineret med i den dans lærerne var primære koreografer på. Danse som både indeholdt et læringselement: blive fortrolig med forskellige udtryksformer og et socialt element: indgå i en gruppe. Samtidig etablerede børnene parallelle koreografier, som også handlede om at lære: eks. binde snørebånd og tegne sommerfugle, men ikke mindst om at skabe et fællesskab med de andre børn. Gennem de parallelle koreografier etablerede de et fælles repertoire og blev synlige for hinanden. De skabte således gensidig genkendelse og gensidigt engagement, hvilket er grobund for etablering af et praksisfællesskab ifølge Wenger (1998; hos Rønholt, 2006). Børnenes kontrol over koreografierne og muligheder for at orientere sig mod hinanden var endnu mere tydelig i spisesalen, hvor stole og borde også dominerede indretningen.

BØRNENES STED

Hver dag ved 12 tiden fulgte lærerne p3, p4 og p5 ned til spisesalen, hvor der var dækket op ved runde borde. Børnene havde faste pladser ved bordene. Når lærerne havde sagt farvel til dem og var gået ind på lærerarbejdsværelserne gav børnene sig til at spise første ret. De fik serveret

3 retter hver dag. 5–6 kvinder stod for at servere maden, rydde af bordene efter hver ret og hjælpe børnene. Kvinderne smilede til børnene, kom med korte kommentarer og fandt også ind imellem på at sige ”schy, schy, schy” eller klappe i hænderne for at dæmpe børnenes lydniveau. Det havde af og til en effekt i en kort periode. Somme tider blev enkelte børn flyttet over til et tomt bord, hvis de voksne ikke synes barnet opførte sig korrekt, men i det store hele blandede de voksne sig ikke i børnenes samvær medens de spiste.

Lydia fra p3 spiste spaghetti med tomatsovs. Hun bukkede sig helt ned over tallerknen og førte gafflen med spaghetti og sovs op til munden. Da maden var kommet ind i munden og tomatsovsen på kinderne løftede Lydia gafflen højere op og svingede den rundt et par gange før hun førte den ned igen og gentog bevægelserne. Efter nogle omgange førte hun gafflen over til sidemandens gaffel og de slog dem mod hinanden et par gange. Derefter fortsatte de med at føre gafflerne op og ned mellem tallerken og mund. På et tidspunkt lagde de gafflerne og Lydia tog fat i dugen og tørrede sig om munden med den. Denne bevægelse forplantede sig til de andre ved bordet, der førte dugen mod deres munde, tørrede og lagde dugen ned igen. Samtidig var de 5 lidt større børn fra p4 ved bordet ved siden af i fuld gang med at tale med hinanden. Deres ansigter var meget levende: munde, øjne, kinder og næser bevægede sig i et detaljeret og komplekst forløb. Nogle hænder blev løftet og blev viftet med, andre hænder blev brugt til at føre kniv og gaffel. En af pigerne slog begge hænder i bordet og tallerknerne hoppede lidt. Børnene grinede. En dreng lænede sig bagud på stolen og fik den til at vippe. Han sad på den vippende stol og svingede med benene, medens de andre kiggede på ham og en af de voksne kvinder først hentede alle de tomme tallerkner og siden kom tilbage med yoghurter. En pige rejste sig op og åbnede sin yoghurt. Hun rakte armene ind over bordet og tog de andres yoghurter en efter en, åbnede dem og satte dem tilbage til ejerne. Hun satte sig ned igen og spiste i takt med de øvrige ved bordet.

Som illustreret ved ovenstående uddrag fra feltdagbogen inkluderede de 3–6-årige børns dans på stole langt flere ting i spisesalen end i klasseværelserne. Gaffler, glas, tallerkner, duge, gardiner, brød etc. blev sat i bevægelse samtidig med kroppene. Dansene var også langt mindre direkte under indflydelse af voksne og deres koreografiske initiativer. Det var nærmest som om

børnenes koreografier blev de dominerende og de voksnes aktuelle koreografi, der havde det at sidde stille på stolene og spise som tema blev den parallelle koreografi. Spisesalens små stole og borde, fremstod snarere som en gestus, der kom de små børnekroppe i møde, end som repræsentanter for en styrende materialitet. Fornemmelsen af gestus blev understreget af arkitekturen i spisesalen, der i den ene ende havde et stort buet vinduesparti med hvide gardiner. Gardinerne var ofte trukket lidt for, for at skærme for solen og blafrede i vinden, når vinduerne var åbne. Det skabte yderligere lethed i det lyse rum. På mange måder var materialitetens funktionalitet således blødere i måltidets rum end i klasseværelserne. Materialitetens blødhed blev i mine øjne forstærket af den omstændighed, at lærerne ikke var til stede. En detalje der slog mig fordi den stod i skærende kontrast til de mange måltider i danske daginstitutioner jeg har deltaget i, hvor de voksne manifesterer sig som meget synlige aktører, der faciliterer samtaler og bestemte koreografier omkring spisebordet (Palludan, 2005). Som tiden gik, hvor jeg så og hørte børnenes dans på stole, synes jeg i højere og højere grad, at spisesalen, hvor børn lyttede til børn og hvor børn af hele deres krop talte sammen, uden voksnes mellemkomst, fremstod som et sted med demokratiske potentialer, hvorved jeg forstår et sted, hvor de enkelte aktører både har mulighed for at gøre sig tydelige og faktisk bliver set og hørt. Dansene på stole have mimetiske kvaliteter, der netop er udtryk for, at de involverede er synlige for hinanden og forholder sig til hinanden (Gebauer & Wulf, 2001). Disse danse var betinget af et netværk af kroppe og stole. Stole der både i klasseværelse og spisesal ordnede børnenes tilstedeværelse således, at de samlede sig og rettede deres opmærksomhed mod hinanden. Jeg kan ikke overse og vil ikke nedtone de hårde og styrende sider af et rum, der er indrettet med mange stole. Der er for mig ingen tvivl om, at stolene og deres dominante plads i klasseværelser, faglokaler og spisesale indebar, at børnenes kroppe blev tilpasset til et langt liv ved arbejdsborde og frokostborde i uddannelsesinstitutioner og på arbejdspladser. Frem for at uddybe dette har jeg derimod peget på, at børnenes kroppe ikke bare blev tilpasset de tog også over, fandt på og relaterede sig til hinanden gennem bevægelse. Skolens indretning og ting i særlig grad stolene var materiel medspiller, når børn der tilfældigvis var kommet i samme skoleklasse, aktivt forvaltede omstændighederne og

blev til som en gruppe, der manifesterede sig visuelt, taktilt og auditivt som et symbolsk og konkret fællesskab.

I en dansk sammenhæng har forskningsbaserede pædagogiske diskussioner om små børn og institutioner anskuet som fysiske rum ikke mindst haft børns behov for og ret til personligt rum og ”privacy” som centralt omdrejningspunkt (Kampmann, 1994). Mit feltarbejde på den specifikke skole i Barcelona gav ikke mulighed for en tættere forståelse af dette behov eller børns måde at forvalte denne ret, da fænomenet personligt rum og ”privacy” knapt eksisterede. Feltmaterialet gav derimod mulighed for at dreje diskussionen mod et andet perspektiv på forholdet mellem materialitet og små børns muligheder for udfoldelse. Analysen understreger nemlig hvordan det fysiske rum, i en særlig konstruktion og med bestemte ting i spil, aktivt kan indgå i et netværk der understøtte børns muligheder for at etablere et socialt og fælles rum for dem som en gruppe i egen ret.

AFSLUTNING

Det er oplagt, at livet på den specifikke skole i Barcelona havde fremtiden og tilpasningen til samfundets krav som pejlemærke. Skolens konstruktion med klasseværelser, faglokaler og kantiner samt ikke mindst dens indretning med stole og borde, der bidrog til at disciplinere børnenes kroppe til at begå sig på skolebænke, i uddannelsesinstitutioner og på arbejdsmarkedet vidner om dette. Samtidig ansporede den samme skolebygning med dens indretning og ting til fællesskab, hvilket åbnede mulighed for andre perspektiver som samhørighed, samarbejde og solidaritet børn imellem. Skolens konstruktion med mange forbindelsesgange og fællesrum udgjorde det nødvendige fundament for, at de små børn kunne blive del af et børnefællesskab på tværs af aldersgrupper. Det aldersintegrerede fællesskab bød på viden, erfaring og omsorg i forhold til at begå sig, få et tilhørsforhold og håndtere de særlige omstændigheder barndommen og livet som skoleelev indebærer. Dette var i mine øjne en væsentlig forudsætning for det mod og den motivation hvormed de små børn på selvstændig og udadvent vis kastede sig ind i skolens liv og i etableringen af et fællesskab med jævnaldrende. Fællesskabet blev på særlig vis skabt med de enkelte klasseværelser og spisesalens indretning med stole og borde som ramme. Det blev nemlig konstitueret som et dansekom-

pagni, der af stolenes placering og udformning blev ansporet til at rette sig mod hinanden og som tog denne ansporing op i form af bevægelser med kroppene, der havde mimetisk kvalitet og etablerede gensidig opmærksomhed og involvering i gruppen. Såvel de aldersintegrerede som klassespecifikke fællesskaber samlede børn der både havde livsvilkår: barndommen og specifikke hverdagslivsbetingelser: skolekonteksten samt tilværelsen som elev til fælles. Det ligger desværre udenfor denne undersøgelses muligheder at svare på, hvordan børnene oplevede børnefællesskaberne og deres materielle kontekst og hvilken rolle disse fællesskaber spillede i børnenes bestræbelser på at håndtere, få indflydelse på og manipulere med barndommen og det pædagogiske forhold som fælles vilkår og betingelse. Sådant indsigt kræver dels en større kompetence i det lokale sprog og dels et længe-revarende feltarbejde. De primære kræfter i det feltarbejde og den analyse som denne artikel bygger på var 1. den antropologiske forbløffelse samt komparation og 2. min kropslige tilstedeværelse og den mulighed for sanselig indsigt i, systematisk opmærksomhed mod og samtaler om hverdagslivets detaljer og kompleksitet som følger heraf. I nærværende beskrivelse af forholdet mellem materialitet og socialitet har jeg søgt at fastholde disse kræfter og den specifikke skole i Barcelona som omdrejningspunkt i bestræbelsen på at understrege, at en nuanceret diskussion af hvordan små børn kan begrænses og profitere af et liv i en skole kun giver mening, hvis den opholder sig ved det konkrete og har sans for kontekst.

NOTER

1. I Barcelona rummer grundskolen *Parvulari*: 3–6 år og *Primaria*: 6–12 år. Derefter flytter børnene skole for at gå i *Secundaria*: obligatorisk 12–16 år og ikke-obligatorisk 16–18 år.

2. Tidligere har jeg lavet langvarige feltarbejder i danske børnehaver. Se Palludan (2005) og Palludan (2007).

3. Se også Anderson (2000); Gilliam (2008); Gulløv (1999) og Højlund (2002) for tilsvarende antropologisk tilgang til pædagogisk forskning.

4. Etnografisk viden, som den jeg søger at etablere med denne artikel, er altid knyttet til et konkret sted geografisk og socialt (Gupta & Ferguson, 1996). Etnografisk viden udmærker sig således ved sin sans for sammenhænge mellem steder, sociale praktikker og

kulturelle former og bygger ikke på en forestilling om universel og generel viden.

5. Se Jenkins (2004, kap. 8) for en nærmere teoretisk diskussion af community begrebet.

6. For nærmere indsigt i sociale logikker og anerkendelsesmønstre i små børns institutioner henvises til Gulløv (1999); Nielsen (2001) og Palludan (2005). For nærmere indsigt i den specifikke Parvularis pædagogiske former og sociale samt kulturelle dynamikker henviser jeg til Palludan (2009).

7. Respektabilitetsbegrebet er hentet hos Beverley Skeggs, der skriver om det respektable, at det organiseres omkring en kompleks samling praktikker og fremstillingsformer, som definerer passende og antagelige former for opførelse, sprog og udseende. Det respektable knyttes derforuden til de der har legitimitet og status i en social sammenhæng Skeggs (2000).

8. Inspireret af Latours (1992) hybridbegreb med hvilket han ligestiller humane og ikke-humane aktører i et netværk af socialt liv. Latour minder os om, at ting er uafhængige aktører, som vi deler livet med.

9. Se også Egger (1986) for eksempler på parallelle koreografier i skolen.

LITTERATUR

- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legkultur*. København: Munksgaard.
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Gyldendal.
- Egger, G. (1986). Skolens koreografi. *Kvan: et tidskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 6 (Hæfte 18).
- Fihl, E., & Pinholt, J. (1992). *Livsformer og kultur: Antropologi i praktisk anvendelse*. København: Akademisk Forlag.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog: Spil, ritualer, gestik*. København: Gyldendal.
- Geertz, C. (1973). *The interpretations of cultures*. USA: BasicBooks.
- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft: Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels.

- Gupta, A., & Ferguson, J. (1997). Discipline and practice: The field as site, method and location in anthropology. I A. Gupta & J. Ferguson (Eds.), *Anthropological locations: Boundaries and grounds of field science*. Berkeley: University of California Press.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske project: Om forbløffelse*. Gyldendal.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner*. København: Gyldendal.
- Håkonsson, E., Jacobsen, D., & Schou Jensen, K. (1983). *Ferrer og Freinet i Catalonien* (Rapport nr. 5). Århus: Danmarks Lærerhøjskole, Afdelingen i Århus.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.
- Kampmann, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of few mundane artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping technology/Building society: Studies in sociotechnical change*. Cambridge, MA: MIT press.
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. *The Editorial Board of the sociological Review 1999*. Oxford: Blackwell.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Nielsen, R. D. (2001). *Livet i barnehagen: En etnografisk studie av socialiseringsprocessen*. Trondheim: NTNU, Norsk senter for barneforskning.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2007). Ændrer loven børns hverdag? I J. Olesen (Red.), *Når loven møder børns institutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2009). Saglighed eller personlighed: Sproglig praksis er stemt. I L. Holm & H. P. Laurson (Red.), *En bog om sprog: I daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Siegmundfeldt, B. (1995). Om at bygge skoler, bestemme skrift og varetage hygiejne som udtryk for samme habitus. I K. A. Petersen (Red.), *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Skeggs, B. (2000). *At bli respektabel: Konstruktiner av kön klass*. Göteborg: Daidalos.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. I F. Mouritzen & J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Rasmussen, K., & Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.
- Rønholt, R. (2006). Kroppen som fortæller: Om "det som viser sig" blandt børn i idrætstimer. I L. Engel, H. Rønholt, C. Svendler Nielsen & H. Winther (Red.), *Bevægelsens Poetik: Om den æstetiske dimension i bevægelse*. København: Museum Tusulanums.
- Smith-Autard, J.M. (2004). *Dance composition*. London: Black.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: Aktivitetsprofiler og förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, E. (2001). *Community of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenzer, J. (2004). The deterritorialization of the being child. In H. Brembeck, B. Johanson & J. Kampmann, (Eds.), *Beyond the competent child*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Winther, I. W. (1999). *Et ekstra hus: Perspektiver på fleksible daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Manuscript received in October 2008

Sent to reviewers in October 2008

Accepted for publication in January 2009