

Forslag til videre læsning

Buch-Segal, Lotte. 2015. *No Place for Grief. Martyrs, Prisoners, and Mourning in Contemporary Palestine*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Das, Veena. 2012. Ordinary Ethics. I *A Companion to Moral Anthropology*, redigeret af Didier Fassin, 279–306. Malden: Wiley-Blackwell.

Zigon, Jarrett. 2007. Moral Breakdown and the Ethical Demand: A Theoretical Framework to an Anthropology of Moralities. *Anthropological Theory*: 7 (2). 131-150.



Om forfatteren

Malthe Rye Thomsen er uddannet antropolog fra Københavns Universitet og arbejder med moderne dating- og kærlighedsliv i Danmark og Australien. Han er medforfatter på rapporten "Det jo bare Roskilde", som vejleder festivalledelsens arbejde med seksualitet og grænser, og har i den sammenhæng holdt foredrag og deltaget i podcasts om emnet.

I klasser for sig

Om skolebørns erfaringer med skolegårdszoner, fysisk afstand og klasseopdeling under COVID-19 epidemien

Af Charlotte Nørholm

Myndighedernes retningslinjer for at forebygge smittespredning ændrede danske skolebørns hverdag radikalt. I denne artikel undersøger jeg, hvordan kravet om at minimere fysisk kontakt og sikre afstand mellem børnene på en skole medførte forandringer, som skabte både fysiske, sociale og symbolske grænser for og mellem børnene.

Mandag d. 6. april gik Statsminister Mette Frederiksen til pressemøde og annoncerede skolernes genåbning. Meldingen om genåbningen kom netop som påskeferien havde indtruffet sig hos landets mere end 700.000 danske skolebørn, der efter flere ugers hjemmeundervisning med mor og far som dansk- og matematiklærer nu skulle tilbage til hverdagen på skolerne. Det var dog langt fra gensynet med hverdagen, som mødte børnene. Myndighedernes vejledning til skolernes genåbning indebar nemlig adskillige punkter, som vendte op og ned på den kendte hverdag. Foruden en række krav om at indføre omfattende rutiner for håndhygiejne og rengøring, indebar vejledningen også et krav til skolerne om at minimere fysisk kontakt og sikre afstand mellem børnene både i undervisningen og i frikvartererne. Dette krav fik stor betydning på skolerne, idet både fysiske, sociale og symbolske grænser blev trukket op, da skolen forsøgte at omorganisere de fysiske rammer og den sociale organisering af børnene.

Denne artikel handler om skolebørns erfaringer med en række smitteforebyggende tiltag på skolen under COVID-19 epidemien i Danmark. Artiklen bygger på et etnografisk feltstudie på en skole i foråret og sommeren 2020, hvor jeg fulgte genåbningen og talte med skolens børn og personale om de forandringer, som epidemien medførte. Studiet er en del af forskningsprojektet HOPE – *How Democracies Cope with COVID-19*, der undersø-

ger sammenhængen mellem myndighedernes udmeldinger, mediernes dagsorden og befolkningens adfærd. Feltstudiet indebar blandt andet daglige observationer på skolen, samtaler med eleverne samt interviews med 12 lærere og pædagoger. I det følgende vil jeg med udgangspunkt i etnografiske eksempler argumentere for, at myndighedernes vejledning til skolerne skabte nye fysiske, sociale og symbolske grænser mellem børnene på skolen.

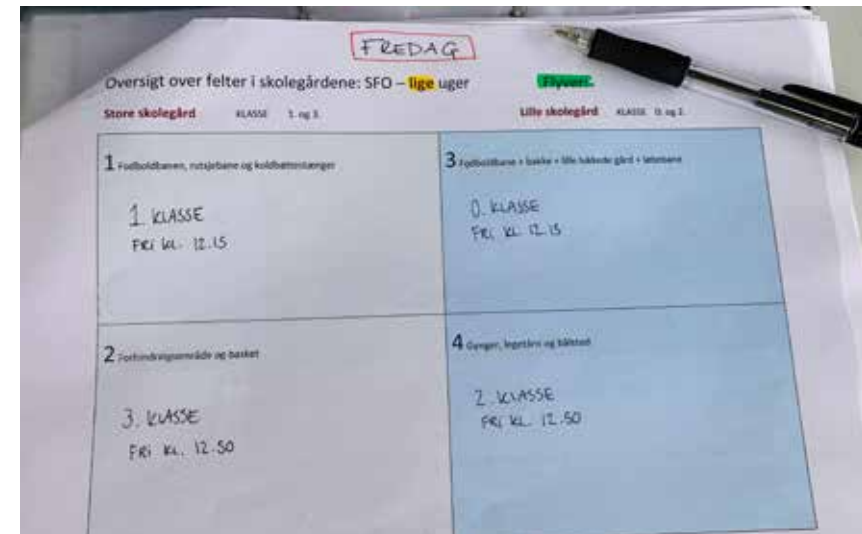
Grænser i skolegården

Nye grænser opstod i skolegården, idet skolen inddelte legepladsen i små, afgrænsede områder for at efterleve myndighedernes krav om at sikre afstand mellem børnene. Den konkrete vejledning til skolerne omkring frikvarteret indebar blandt andet en anbefaling om at indføre forskudte frikvarterer og øge voksenopsyn for at sikre, at eleverne undgik fysisk kontakt. Samtidig opfordrede vejledningen dog også til, at børnene kun skulle færdes og lege i små grupper på fem elever både i og uden for skoletiden. I håbet om at begrænse smittekæder og kontakt uden for de faste legegrupper, valgte skolen i mit studie derfor at indføre zoner i skolegården. Disse zoner blev skabt ved at trække et rødt og hvidt plasticbånd igennem skolegården og legepladsen, så der opstod fire afgrænsede områder med forskellige legefaciliteter; zone 1 med en fodboldbane, en rutsjebane og tre kolbøttestænger; zone 2 med et klatrestativ, en sandkasse og en basketballbane; zone 3 med en fodboldbane, en sandkasse og en bakke; og zone 4 med tre gynger og et legetårn. De fire områder blev derefter nummereret, mens en plan for børnenes fordeling i zonerne blev udarbejdet og ophængt i klasserne, så den kunne indgå i hverdagen på samme måde som skoleske-

maet. I modsætning til skoleskemaet, som generelt er det samme hele skoleåret, blev frikvarterplanen dog skiftet ugentligt, således at børnene skiftede zone og havde nye legemuligheder hver uge.

Antropologerne Eva Gulløv og Susanne Højlund argumenterer i deres arbejde med materialitet i danske børneinstitutioner for, at rum, indretning og arkitektur påvirker børns kroppe, da det taler til børnene og sender budskaber om, hvad det kan bruges til, og hvilken kropslig udfoldelse, der er mulig. På den måde bærer nogle rum en implicit opfordring til bevægelse, mens andre giver anledning til at holde kroppen i ro. De fremhæver eksempelvis, hvordan et tumlerum med puder og madraser taler til børnenes kroppe på en anden måde end et klasseværelse med borde og stole, mens en gymnastiksal opfordrer til løb i modsætning til en hule, som giver anledning til roligere aktiviteter. Den fysiske udformning af forskellige rum former dermed børnenes kroppe og bevægelser. På samme måde som en gymnastiksal og en hule ikke indbyder til de samme aktiviteter, inviterer de fire områder i skolegården heller ikke til de samme lege og bevægelser. I zonen med gyngerne og legetårnet opfordrer omgivelserne eksempelvis børnene til at gynges og klatre, men inviterer ikke til boldspil, idet hele området ligger i en sandkasse, som gør det vanskeligt at opstille en fodboldkamp. Omvendt inviterer området med fodboldbanen og kolbøttestængerne børnene til at løbe og bevæge sig, men indbyder ikke på samme måde til stillesiddende lege i små grupper eller par.

Det røde og hvide bånd, som skolen brugte til at markere de fire zoner, forandrede på mange måder skolegårdens rum. Det sribede bånd var allerede kendt blandt eleverne på skolen, da det tidligere blev sat op, når skolen skulle lave ombygning eller



I forsøget på at minimere fysisk kontakt og sikre afstand mellem børnene valgte skolen at opdele skolegården i fire zoner og fordele børnene i de forskellige områder. På en ophængt plan i klasserne kunne børnene orientere sig om, hvor de skulle holde frikvarter.

reparationer. Sidst børnene havde set det farvede bånd var derfor blot et par måneder tidligere, da området omkring skolens rutsjebane skulle repareres og var midlertidigt 'ude af drift'. Det farvede bånd krævede derfor ikke megen forklaring; det blev indført i skolegården og inddelte legepladsen i tilgængelige og utilgængelige områder. På den måde blev plasticbåndet en form for grænsedragende objekt, som formede bestemte muligheder og begrænsninger for bevægelse hos børnene. Selvom grænsen med plasticbåndet ikke var uigennemtrængelig – faktisk kunne børnene blot træde henover den – blev den respekteret og overholdt, for eksempel i et frikvarter, hvor drengene Otto, Axel og Villads spiller smørklat.

Otto og Villads kaster bolden imellem sig, mens de forsøger at undgå, at Axel får fat i den. Efter længere tids anstrengelser hos Axel svigter Ottos boldøje, og fodbolden ryger forbi Villads, som nu må ud på en løbetur. Han løber efter bolden men stopper brat, da han når det rød-hvide bånd, som markerer grænsen til den anden zone. Han kigger opgivende efter bolden. Villads er meget opmærksom på, at han ikke må krydse grænsen, og han venter tålmodigt på, at børnene på den anden side opdager bolden, som triller rundt i deres område. En dreng på den anden side stopper bolden, da den triller forbi, og kigger forvirret rundt i skolegården. Hvor kom den bold fra? Villads vinker med armene og hopper ivrigt for at få drengens opmærksomhed. Heldigvis får drengen øje på Villads og sparker bolden tilbage til den anden zone, så drengene igen kan genoptage legen.

Det er tydeligt, at Villads respekterer det røde og hvide bånd som en grænse for sin bevægelsesfrihed i skolegården. Han er bevidst om, at grænsen ikke må krydses, men at det kræver en alternativ strategi for at få bolden tilbage. Dette tilfælde er dog langt fra det eneste sammenstød med grænsen i skolegården. Et andet eksempel finder vi, når børnene leger fangeleg og må overgive sig eller erklæres 'selvdød', fordi de løber ind i eller træder over grænsen. Båndet og de forskellige zoner former børnenes muligheder og begrænsninger for bevægelse og leg i skolegårdens rum; de kan ikke længere bevæge sig frit og bruge hele legepladsen, men må tilpasse deres lege og bevægelser inden for de afgrænsede områder.

Grænser for social interaktion

Myndighedernes retningslinjer for at minimere fysisk kontakt mellem børnene og sikre god hygiejne satte også nye grænser for børnenes sociale interaktion. Et eksempel på dette finder vi i børnehaveklassen, hvor børnene ofte dyrker deres venskaber ved at låne legetøj af hinanden og give hinanden små gaver i form af tegninger eller papirklip. Det sidstnævnte fænomen er særligt udbredt blandt pigegruppen, hvor farvestrålende tegninger med venskabelige hilsner ofte fylder både kasser og skoletasker.

I sit berømte værk 'Gaven' beskriver den franske antropolog Marcel Mauss gavegivningens sociale betydning. Han beskriver blandt andet, at en gave ikke kun er et materielt objekt, men at gaver har en symbolsk betydning, som ofte rækker langt ud over deres monetære eller brugsmæssige værdi. Ifølge Marcel Mauss udgør gavegivningen faktisk grundlaget for sociale relationer og fællesskaber, idet udvekslingen af gaver skaber bånd mellem grupper eller individer, hvor sociale relationer etableres, bekræftes og vedligeholdes. Som antropologen Tom Hall skriver i sit studie omkring udveksling blandt hjemløse unge i England: "friends make gifts, and gifts, in turn, make friends". At give hinanden gaver eller udlåne sit legetøj bekræfter dermed børnenes venskab over for hinanden. Samtidig indebærer gaven dog også en forventning om, at modtageren senere vil gengælde gaven ved at udlåne sit legetøj eller sende en tegning den anden vej. Når Ella har nyt legetøj med i skole, er det derfor ikke alle pigerne i klassen, som får lov til at låne eller røre legetøjet. Tværtimod er det kun udvalgte børn, hvor Ella ønsker at markere den sociale relation, og hvor hun forventer at få gengældt tjenesten på et senere tidspunkt. På denne måde etablerer, bekræfter og vedligeholder børnene altså deres sociale relationer gennem simple udvekslinger af legetøj og tegninger.

Den nye regel på skolen om, at børnene ikke må dele eller berøre de samme genstande skabte derfor også en udfordring, da Kaja en dag rejste sig for at give Ella en gave.

Kaja rejser sig fra sin plads og lister hen til Ellas bord. Hun lægger forsigtigt en regnbuefarvet tegning med teksten "til Ella fra Kaja" på bordet. Pigerne smiler til hinanden. Læreren Eva kigger op og ser nu, at Kaja har forladt sin plads. "Hvad laver du?" Spørger hun undrende. "Jeg skulle bare give en tegning til Ella", forklarer hun. Eva nikker forstående: "Åh, hvor er det sødt af dig, Kaja, men det må vi jo desværre ikke, når der er COVID-19".

Den nye regel udfordrer den vanlige sociale praksis med at give gaver og skaber en både symbolsk og social grænse. I en tid, hvor børnene ikke må dele legetøj og har begrænsede muligheder for at lave legeaftaler efter skoletid, bliver den lille gaveudveksling med tegningerne særlig betydningsfuld for Kajas evne til at dyrke venskabet med Ella. Den manglende mulighed for at opretholde relationen gennem gavegivningen skaber et dilemma, hvor Kaja skal tage stilling til, om hun vil bryde reglen og smugle tegningen hen til Ella eller finde en ny måde at bekræfte venskabet med Ella. I situationen vælger Kaja at acceptere lærerens anvisning og vender misfornøjet tilbage til sin plads, da hun ikke ønsker at Eva skælder ud eller sanktionerer med de berygtede streger for dårlig opførsel, som udløser en skrivelse til forældrene. Da vi kommer tilbage fra frikvarteret afslører en lydløs samtale mellem pigerne dog Kajas egentlige valg.

Da frikvarteret er slut kommer Ella tilbage til sin plads. Her finder hun til sin store overraskelse Kajas tegning. Hun kigger over på Kaja, som sætter en finger for munden og signalerer, at det er en hemmelighed. Ella smiler og skynder sig at gemme tegningen under sin mappe.

Grænser i skoleklassen

Myndighedernes vejledning til skolernes genåbning medførte som benævnt tidligere, at skolen måtte ændre de fysiske rammer. I stedet for at bruge hovedindgangen til skolen, skulle børnene eksempelvis bruge brandtrapperne ved klasselokalerne som ind- og udgange og efterlade forældrene ved fortovs-kanten. I klasselokalerne forsvandt den velkendte opstilling i hestesko, idet bordene nu efter sundhedsmyndighedernes retningslinjer blev opmålt og placeret med to meters afstand til sidekammeraten. Da klasselokalerne ikke havde kapacitet til at huse skoleklasser, hvor børnene sidder med denne afstand, blev det nødvendigt at opdele skoleklasser i mindre grupper, fordelt i flere lokaler. På skolerne betød det, at børnene vendte tilbage til små hold i nye lokaler, idet alle skolens rum blev taget i brug og indrettet med den nye bordopstilling. Nogle børn vendte derfor ikke tilbage til et klasseværelse men mødte til undervisning i billedkunstlokalet eller gymnastiksalen. Selvom opdelingen i hold primært opstod som en praktisk foranstaltning,



Myndighedernes retningslinjer for skolernes genåbning medførte blandt andet, at bordene i klasselokalerne skulle opstilles med to meters afstand. Af denne grund måtte skolen tage alle lokaler i brug, og enkelte klasser fik dermed billedkunstlokalet og gymnastiksalen som 'klasseværelse'.

der skulle løse problemet med afstand i klasselokalet, trak den samtidig en grænse inden for skoleklassen, som fik betydning for børnenes sociale organisering og kollektive identitet.

Antropologen Frederik Barths klassiske teori om, at etniske grupper definerer sig gennem etablering og vedligeholdelse af grænser snarere end kulturelt indhold, har sammenvævet identitetsdannelse og grænsedragning. Han påpegede blandt andet, at grænser udadtil definerer en gruppes identitet indadtil, så gruppens identitet skabes i relation til andre grupper. Samtidig påpegede Sociologen Richard Jenkins i sit arbejde med kollektiv identitet, at gruppens ligheder og forskelle i forhold til andre grupper definerer, hvad den er og ikke er, samt hvem den inkluderer og ekskluderer. På den måde hænger inklusion og eksklusion uløseligt sammen, idet den kollektive identitetsproces indebærer en fortolkning af ligheder og forskelle, som er med til at definere en gruppe som et 'os' over for et 'dem'.

Selvom skoleklasserne ikke officielt blev splittet op i forbindelse med genåbningen, har adskillelsen dog alligevel gjort indtryk på eleverne: "Det er faktisk lidt ligesom at gå i to forskellige klasser. Altså lidt ligesom de også har på andre skoler, ikke? Altså hold 1 er B-klassen og vi er A-klassen. Altså

egentlig går vi jo stadig i den samme klasse, men det føles bare ikke helt sådan, når vi ikke må være sammen med de andre. Så er det mere bare sådan os på hold 2 og dem på hold 1." Som pigen Karoline her beskriver, medfører opdelingen i hold, at den kollektive identitet som én fælles klasse krakelerer. Formelt set går alle børnene stadig i den samme klasse, men i hverdagen opleves det som om, de tilhører forskellige klasser. I en skoleklasse bygger den kollektive identitet netop på den ide, at børnene er i samme klasse og bruger tid sammen. Det er derfor heller ikke overraskende, at der på samme måde som ved parallelklasser opstår en skelnen mellem 'os' og 'dem', når vi opdel skoleklasser i nye hold. Den kollektive identitet, som bundede i at være elev i 1. klasse, bliver nu erstattet med en ny identitet, der handler om at tilhøre hold 1 eller 2. Derved opstår to nye mini-fællesskaber med hver deres kollektive identitet, som står i modsætning til hinanden og opleves som et "os på hold 2 og dem på hold 1". På den måde har børnene ikke blot oplevelsen af at være delt i hold, men også at være i 'klasser for sig'.

Den sociale organisering under epidemien bliver dog særlig interessant, idet børnene ikke indgår i de samme grupper i skole- og SFO-tiden. I sko-



Efter genåbningen fik børnene undervisning i håndhygiejne og håndvask på skoleskemaet. De nye rutiner for håndhygiejne medførte blandt andet, at skole måtte installere håndvaske i skolegården.



I 0. klasse lavede de tidligere kalenderen sammen hver morgen. Siden genåbningen og frem mod sommerferien klassen var klassen dog opdelt, og kalenderen hang derfor som et minde om dagen, hvor klassen sidst var samlet.

letiden bliver klassen delt og tilbringer dagen i forskellige lokaler og skolegårdszoner med navnene 'hold 1' og 'hold 2'. Selvom holdene bor tæt på hinanden – i mange tilfælde dør om dør – ser de sjældent hinanden i skoletiden. Anbefalingen om at begrænse kontakt mellem holdene betyder nemlig, at børnene på hold 1 og 2 bruger forskellige døre, vasker hænder på forskellige tidspunkter og holder frikvarter i forskellige zoner. Til trods for, at hold 1 har lavet de samme aktiviteter og spiser frokost på den anden side af væggen, har hold 2 altså ikke set dem hele dagen. I SFO-tiden samles klassen dog grundet praktiske omstændigheder igen i én zone under navnet '1. klasse'. I modsætning til skoletiden er det nemlig ikke muligt at indføre forskudte SFO-tider og fordele holdene i forskellige zoner. Når børnene får fri fra skole, samles og blandes børnene på hold 1 og hold 2 derfor i én zone, hvor de leger og spiser sammen som ét samlet hold, nemlig 'hold 1. klasse'. Ydermere opstår der grundet praktiske omstændigheder omkring lukketid endnu en gruppe under navnet 'SFO-børn', hvor de børn, som bliver afhentet sent, nu samles og blandes i en eller to zoner på tværs af både hold og klasser. I løbet af en almindelig skoledag indgår børnene altså i forskellige grupper, som udelukkende afhænger af de fysiske rammer muligheder og begrænsninger. I denne proces navigerer børnene i hverdagen ved at definere sig selv og blive defineret af andre i forhold til en række sociale grupper, som aktiveres på forskellige tidspunkter.

Denne form for social organisering trækker blandt andet paralleller til antropologen Edward E. Evans-Pritchards studie af det politiske system blandt Nuerne i Sudan, hvor en stamme er underinddelt i primære, sekundære og tertiære segmenter. En primær gruppe er et segment af stammen, mens en sekundær gruppe udgør et segment af en primær gruppe og en tertiær gruppe udgør et segment af en sekundær gruppe. De forskellige grupper overlapper hinanden og et individ har derfor tilhørsforhold flere steder, som aktiveres på forskellige tidspunkter. På samme måde som Nuerne har skolebørnene også tilhørsforhold flere steder og indgår i forskellige segmentære grupper afhængigt af situationen. Skolen kan her sammenlignes med en stamme, hvor børnene eksempelvis oplever et særligt tilhørsforhold til skolen, når de konkurrerer mod andre skoler. Inden for skolen findes tre primære grupper; indskoling, mellemtrin og udskoling, som adskiller de små (SFO-børn), de mellemstore og de store børn. Inden for disse grupper findes så sekundære grupper i form af skoleklasser som 1. klasse over for 2. klasse, mens tertiære grupper inden for klasserne eksempelvis udgøres af pigegruppen over for drengegruppen – eller under COVID-19 restriktionerne de nye hold. På denne måde har skolebørn allerede erfaring med at klassificere sig selv i relationen til andre og indgå i fleksible fællesskaber. Under epidemien fik de forskellige grupper dog pludselig en særlig stor betydning, da de indgik i et system, som definerede, hvem der måtte være sammen og krydse zonerne i skolegården på bestemte tidspunkter.



Da børnene vendte tilbage til skolen, pyntede de klasselokalerne med papirklip og regnbuer, som under COVID-19 epidemien hurtigt blev et symbol på håb.

Konklusion

Myndighedernes vejledning til skolen om at forebygge smittespredning medførte en række ændringer i skolens fysiske rammer og omgangsformer, som ændrede børnenes hverdag radikalt. Et plasticbånd blev trukket gennem skolegården for at skabe zoner og skabe en fysisk grænse, som blev afgørende for børnenes bevægelser og leg. Samtidig satte reglen om ikke at have fysisk kontakt eller dele genstande en social og symbolsk grænse for børnenes interaktion og udveksling, idet de ikke længere kunne bruge legetøj og tegninger som et tegn på venskab. Derudover skabte kravet om af-

stand mellem borde i klasselokalet også en ny grænse inden for skoleklassen, som medførte at klassens kollektive identitet krakelerede og skabte to nye mini-fællesskaber på de nye hold. Myndighedernes retningslinjer ændrede hverdagen på skolen og formede, hvem børnene måtte være sammen med, hvornår de måtte være sammen, og hvordan de måtte være sammen.

Alle fotos er taget af forfatteren.