

Det praktiske og det rigtige: Forbindelser mellem skolens tidsarkitektur og tidsmoral.

Stine Karen Nissen

Artiklen belyser folkeskolens tidlige organisering og indretning, og undersøger, hvordan dette sætter sig igennem i skolehverdagens moralske normer, sociale relationer og kategorier. Med afsæt i begreberne tidsarkitektur og tidsmoral peger artiklen på sammenhænge mellem skolens funktionelle og moralske dimensioner af tid – m.a.o. forholdet mellem dét, der vinder udbredelse som de mest *praktiske* måder- og så dét, der anses for at være de mest *rigtige* måder at forvalte og forholde sig til tid på. Herigennem synliggør artiklen også konturerne af en miskendt og overset, men ikke desto mindre omfattende tidssocialisering, som skolen både danner rum for- og er afsender af som statslig samfundsinstitution.

Tidsarkitektur, Tidsmoral, Tidssocialisering, Skole, Institution

Indledning

”Jeg har arbejdet med dem da de var yngre, også forældrene omkring det, der hedder behovsudskydelse... det synes jeg var meget vigtigt... at udskyde egne behov.” (Lærerinterview. 9. klasse. Bytofteskolen. 2017)

Læreren refererer i citatet her til et udbredt ideal i skolen – ’*behovsudskydelse*’ eller som det også formuleres: At kunne ’*udsætte*’ eller ’*udskyde*’ sine egne behov. Som det gælder for flere af de såkaldte tidsmoralske normer jeg belyser i artiklen, er denne idé ikke forbeholdt skolens arena, men genfindes også blandt mere bredt funderede kulturelle idealer. Hovedpointen i artiklen her er imidlertid, at en betydelig del af skolens normer, idealer og forventninger til eleverne kan forstås som moralske normer, der har med tid at gøre, og at disse i høj grad knytter sig til skolens tidlige organisering og indretning. Det er dette aspekt af skolen jeg konceptualiserer som forholdet mellem skolens tidsarkitektur og tidsmoral. Herigennem argumenterer jeg også for, at tid ikke blot fungerer som rammer, ressourcer og betingelser *for* det pædagogiske arbejde, men skal ses som en værdibærende, værdiproducerende og differentierende grunddimension *af* det pædagogiske arbejde.

Tidslogikkerne er meddefinerende for det som opfattes som rigtigt og vigtigt i hverdagen: For den pædagogiske autoritet, prioriteringer, vurderinger, kategoriseringer, anerkendelse og irettesættelse af eleverne – og ikke mindst de utallige små tovtrækkerier, der udspiller sig mellem lærere og elever, og elever imellem.

Artiklens sigte kan overordnet opsummeres således: For det første at vise elementer af skolens tidsarkitektur og tidsmoral, og koblinger imellem de to. For det andet herigennem at belyse, hvordan tid ikke desto mindre og i høj grad fungerer som en upåagtet og miskendt dimension af skolen. Og for det tredje og afslutningsvis at tegne et billede af skolen som en tidssocialiserende institution.

Metodologiske åbninger af- og med tid som optik

Analyserne der præsenteres nedslag fra her, stammer fra mit Ph.d.-projekt (Nissen, 2024). Dette projekt var drevet af en overvejende kulturanalytisk nysgerrighed på, hvordan tid tilskrives betydning i skolens hverdag, og hvilke implikationer dette rummer for skolens børn og unge. Tid har her fungeret som et overbegreb for en mangfoldighed af dimensioner, samt en prisme til at få øje på, hvordan vi ordner, regulerer og orienterer os i det sociale liv. Empirisk var undersøgelsen baseret på 3,5 måneders etnografisk feltarbejde i en 1.-, 6.- og 9. klasse fordelt på to sjællandske folkeskoler, jeg kalder Bytofteskolen og Brovangskolen. Her fulgte jeg primært elevernes veje rundt og igennem i skoledagene og tog afsæt i deres positioner for at få indsigt i skolen som institution (Lærke, 1998; Gilliam & Gulløv, 2012; Gulløv, 2017). På baggrund af deltagerobservationer, uformelle samtaler, elevproducerede ugediagrammer og spørgeark, samt i alt 34 interviews med henholdsvis elever, lærere, ledere og ressourcepersoner, blev det muligt at få øje på en lang række vidt forgrenede tidsligheder og hvordan de er forbundet med hinanden.

Med inspiration fra især Norbert Elias' historisk-sociologiske optik på tid (1992/2007) og Michael Flahertys tidsetnografi om fængsler (2022) var jeg optaget af minutiøst at registrere, hvordan tiden blev markeret og praktisk fortolket af aktørerne.¹ Med andre ord at udvikle etnografien med fokus på, hvordan skolens mennesker løbende skaber tidspraksisser i relation til hinanden, de individuelle ønsker og de fælles over-individuelle betingelser.

*1 Jeg fulgte Flahertys arbejde med analyserne fra 2017 og frem til 2022 hvor de blev publiceret i bogen: Flaherty, M. G. & Carcarel, K. C. (2022). *The Cage of Days: Time and Temporal Experience in Prison. En central pointe fra dette studie som jeg tog med mig under feltarbejdet, var en opmærksomhed på, hvad det er for en tid eleverne etablerer i relation til det tidsregime de er underlagt. Analysen af skolens tidsarkitektur handler imidlertid om at optegne de overindividuelle og dominerende tidsstrukturelle træk ved folkeskolen som institution, dvs. træk som alle skolens aktører er underlagt, om end aktørerne ikke er ens socialt positioneret inden for institutionen. Hvordan tidsarkitekturen forvaltes og fortolkes af eleverne, udfoldes ikke i artiklen her, men i afhandlingen (Nissen, 2024).**

Igennem samtaler og interviews forfulgte jeg yderligere en udforskning af, hvilke anskuelser, opdelinger og anerkendelse, der knyttede sig til tid og det sociale liv i skolen, og ikke mindst elevernes kropslige erfaringer med tid. Dette var med en gennemgående analytisk interesse for de sociale og kulturelle distinktioner og grænsedragninger, hvorigennem tid har- eller bliver tilskrevet betydning. Som artiklens fokus på tidsmoral afspejler, gav denne opmærksomhed anledning til en nærmere granskning af moralitetens konstituering og betydning (Fassin, 2011, 2015; Lamont, 1996, 2000). Både under feltarbejdet og i afsættet for artiklen her, er idéen om tid som en habitueret og habituerende dimension central (Bourdieu, 2000, 2005; Darmon, 2018; Elias, 2000, 2007; Tabboni, 2001; Wacquant, 2016). Formålet med at forankre analyserne i habitus og habituering som grundoptik, er blandt andet at undersøge og synliggøre, hvordan arbitrære hierarkier og normer i forholdet til tid aktivt fortolkes og aflejres i kroppe og institutioner. Artiklens fokus på skolens tidsarkitektur hviler netop på teoretiske anskuelser af, hvor gennemtrængende de institutionelle tænkemåder – lokale såvel som statslige – er for vores orienteringer, klassifikationsprincipper og normative vurderinger (Bourdieu, 1994; Douglas, 1986; Zerubavel, 1979, 1982, 1985).

Udover at tilbyde en række analytiske greb til at tilgå tid, rummer Elias' optik en forklaringsramme til at se- og forstå forbindelser mellem den individuelle, subjektive og følelsesmæssige erfaring med tid, og de ofte naturaliserede og institutionaliserede tidsopfattelser som kan iagttages i hverdagens praksisser og normer, i- og uden for skolen. Qua lange processer af øget befolkningstilvækst, urbanisering, industrialisering, social differentiering, arbejdsdeling, statsmonopolisering og nationalstatsdannelse i bestemte dele af verden, er der ifølge Elias tilsvarende opstået et øget behov for koordinering og regulering af aktiviteter, og herigennem behov for en mere integrerende, synteseskabende og abstrakt tilgang til- og opfattelse af tid (Elias, 2000, 2007). Denne type samfundsform er kendetegnet ved lange kæder af social interdependens mellem mennesker, som indvirker på selv de mindste handlinger og relationer, hvilket netop korresponderer med normer for selvkontrol over impulser, drifter og følelser (Elias, 2000: 379, 380). Jeg har trukket på denne optik, både som et analytisk redskab til at udforske, hvad der kendetegner de aktuelle distinktive træk ved skolens tidspraksisser, normer og habituerende processer, og derudover som en historiserende forklaringsramme, der rækker ud over danske folkeskolers lokale institutionelle kontekst.

Skolens tidsarkitektur

Idéen om at man som elev kan være *'bagud'* eller *'foran'*, *'langsom'* eller *'hurtig'* hviler på bestemte - om end relativt arbitrære - måder at organisere skolens børn og unge i alderstrin, årgange, klasser, skemaer og lektioner. Børns skolegang er organiseret med en række tidsstrukturer, der bidrager til at ordne, koordinere

og regulere skolens aktiviteter og mennesker. Gennem en videreudvikling af begrebet *'temporal architecture'* fra politologen Sarah Sharma (2014), har jeg optegnet dét jeg kalder skolens tidsarkitektur. Det vil her sige de dominerende og overindividuelle tidsstrukturer, tidsopfattelser og rationaler som børns skolegang i Danmark er organiseret efter, og som kan siges at danne rygrad i folkeskolen som institution. I denne optik er skolen ikke kun bygget med mursten, men med tid som bærende søjler. Tidsstrukturerne anviser de ruter, forløb, skift, opdelinger og overgange som aktørerne i- og uden for skolen kan regne med, herunder fx, hvornår et barn skal starte og afslutte skolen, hvordan man kommer fra start til slut, hvilken kalender og rytmer, der gælder her. Med andre ord, fungerer det som dét Ball et al. har kaldt en kosmologisk ordning af livet i skolen (Ball et al., 1984: 45).

Som især Elias har pointeret kan tid ikke umiddelbart ses, høres, smages eller føles, og vi skal ikke forveksle de symbolske repræsentationer af tid, såsom fx ure, med tid (Elias, 2007: 3, 12). Særligt for disse tidlige skel og skillelinjer er ligeledes, at de ikke nødvendigvis er materielt synlige ligesom vægge og lofter, men ikke desto mindre over tid institutionaliseres og tilskrives betydning *som om* de var fysiske grænser. Begrebet *'glass walls'* fra den amerikansk-israelske sociolog Zerubavel indfanger metaforisk denne type tidlige opdelinger, som principielt kunne laves om når som helst, men som mentalt kan fremstå som en objektiv realitet (Zerubavel, 1979: 2). Som når lærerne ventede med at 'starte timen' til det sekund klokken havde ringet: *"Han sætter tasken langsomt på bordet, tjekker skufferne langsomt, klør sig i nakken, går lidt rundt og venter tilsyneladende på at klokken skal ringe, så han kan starte timen."* (Feltnoter. 9.klasse. Bytofteskolen). Tidsarkitekturens glasvægge blev ikke altid opretholdt med så præcis en timing i praksis som her, men lærerne og skolepædagogerne udførte et vedvarende og omfattende pædagogisk og organisatorisk arbejde med at opretholde disse tidsstrukturer, gennem deres konstante bestræbelser på at få alle parter synkroniseret med dem.

Som de mest bærende søjler i tidsarkitekturen har jeg identificeret to sæt af tidsstrukturer, som jeg henholdsvis kalder de lineære strukturer og cirkulære strukturer. De bidrager til hele formgivningen af skolen på forskellige og dog gensidigt understøttende måder, men handler dybest set om to typer af tidsregulering til opretholdelsen af den institutionelle orden. Hvor de lineære strukturer henviser til opdelinger og inddelinger med afsæt i en opfattelse af tiden som lineær, irreversibel og fremadskridende, refererer de cirkulære strukturer til en cirkulær tidsopfattelse, hvor det sociale liv er organiseret med gentagelser i en rytmisk orden.

De lineære strukturer i tidsarkitekturen: Princippet om standardiseret progression.
De lineære strukturer i tidsarkitekturen ses gennemgående i form af det dominerende princip om børns skolegang som en standardiseret progression.

Lig mange andre skolesystemer, synes også det danske statslige skolesystem at bygge på idéen om en standardiseret og curriculum-baseret progression (Hoffstetter & Schnewly, 2013: 167), hvor børn opdeles i alder- og klassetrinsfunderede klassifikationer, positioner og identiteter, som skal følge en bestemt trinvis 'udvikling', i overensstemmelse med en bestemt rækkefølge af fagblokke og deraf i et bestemt tempo (Adam, 1990: 105; Anderson-Levitt, 1996: 67).

En væsentlig hjørnesteen i dette er den kulturelle konstruktion af alder og udvikling. Flere har peget på, at man i såkaldt vestlige kontekster anskuer barnets biologiske alder i relation til barnets kognitive og fysisk-motoriske 'udviklingsstrin', hvilket i høj grad viser tilbage til skolesystemets samfundsmæssige dominans (James & Prout, 1990; Lærke, 1998). Barndomssociologerne James, Jenks & Prout har pointeret, at udbredelsen af skolesystemer i europæiske og nordamerikanske samfund har skabt et system for afvigelse og eksklusion, som betyder, at det er strukturen i skolens standardiserede progression, og på denne baggrund også de professionelle kvalitative vurderinger af 'modenhed' mm., som bliver de afgørende vurderingskriterier i forhold til synet på barnet og tiltag i forhold til barnet (James et al., 2016: 72). Jeg vil illustrere tidsarkitekturen gennem et eksempel, som viser nogle af effekterne af disse tidsstrukturer:

KASPER – en af 9.klasses-eleverne på Bytofteskolen – var en elev, der i løbet af sit skoleforløb havde vakt lærernes bekymring. På foranledning af, at skolen for nogle år siden havde vurderet at Kaspers faglige præstationer var for lave, havde forældrene dengang igangsat en omfattende intervention målrettet hans tidsforbrug i hverdagen. Med ændringen blev hans døgn nøje afmålt og skemalagt med en opprioritering af tiden brugt på lektier, og tilsvarende en kraftig reduktion i tiden til computerspil. Da jeg besøger Kasper og 9.-klassen viser denne praksis sig dog at give problemer. Lærerne mente, at det nu havde taget overhånd, og de havde derfor sendt et brev til forældrene med en opfordring om at mindske Kaspers lektielæsning og vægte hans fritidsaktiviteter højere. Både Kasper selv og lærerne omkring ham kunne berette om det bøvlt det skabte, at han ofte var forud i timerne. For lærerne resulterede det i udfordringer med at finde særlige ekstra-opgaver til ham, og for Kasper selv betød det jævnligt en oplevelse af kedsomhed. Som han fortalte, havde han engang læst bogen færdig tre uger før tid ”og så sad jeg bare og lavede grammatikøvelser i tre uger. Og det begynder man at kede sig meget over.” (Elevinterview og lærerinterview. 9.klasse. Bytofteskolen. 2017).

Eksemplet fortæller noget om de institutionelle konstruktioner af at være bagud eller foran, og skolens og familiens arbejde med at skrue op og ned i tempoet for at få synkroniseret eleverne med årsplanen for klassetrinnet. At skolen er tidsligt bygget til, at hvert barn følger en bestemt standardiseret progression, virker til at sætte sig igennem hos de professionelle, dels i et praktisk behov for en faglig synkronitet i forhold til eleverne, og dels som uformelle vurderingskriterier i blikket på skolens børn og unge.

Et interessant begreb til at forstå tidsarkitekturens rationaler og effekter er begrebet 'chrononormativity' af queerteoretikeren Elisabeth Freeman (2010). Med idéen om, at der hersker en bestemt krononormativitet, peger Freeman på en samfundsmæssig udbredelse af bestemte normer for fx tempo og rækkefølge i menneskers liv, hvor nogle som konsekvens heraf udskilles til at være 'ude af sync' med resten (Freeman, 2010: 3). Ifølge Freeman danner krononormativiteten tilsvarende baggrund for erfaringer med- og oplevelser af tid, som netop forekommer helt naturlige for dem som privilegeres af disse. Som Bourdieu har pointeret, springer tiden typisk først i øjnene, når der opstår et misforhold mellem det forventede og det reelle udfald (Bourdieu, 2000: 208, 209). Kasper hørte til den minoritet af elever, der utilsigtet udfordrede det institutionelle behov for synkronisitet, og blev synlig i kraft af tidsarkitekturens indbyggede krononormativitet. Derimod bidrog andre elevers mere normtypiske 'udvikling' i højere grad til naturaliseringen af institutionelle tids-opdelinger og -inddelinger, og miskendelsen af deres betydning.

De cirkulære strukturer i tidsarkitekturen: hverdagens sociale regularitet. Et andet sæt af tidsstrukturer – dem jeg med et samlet begreb kalder de cirkulære strukturer – består i en række overlappende rytmer, gentagelser og regularitet i forskellige størrelsesforhold, som nærmere betegnet dækker over skolens opdelinger i skoleår, uger, skemaer, dage og lektioner. I modsætning til de lineære tidsstrukturer, som i langt højere grad forekom uantastede, gav skoleskemaet anledning til kontinuerlige kampe, konflikter og taktikker lærerne og eleverne imellem. Tidskampene centrerede sig ofte om henholdsvis at udfordre eller værne om skemaets glasvægge mellem 'time' og 'frikvarter', hvilket gav præg af en høj grad af minutiøsitet i de sociale relationer mellem lærere og elever, samt eleverne imellem. Med nuanceforskelle på tværs af klassetrin gentog de samme forhandlinger sig igennem hele dagen: *Hvornår er vi færdige? Hvornår har vi fri? Hvor længe har vi pause? Må vi gå nu? Nej, I må vente. I skal lige holde den lidt længere endnu. Klokkeren er ikke x endnu. Aaiijjhh! Åårggh! Tsk!* Det var ofte de enkelte minutter, der forekom afgørende for hele atmosfæren i klasserummet såvel som for smidigheden i institutionen. Som det ses i det følgende eksempel, danner skoleskemaets glasvægge afsæt for bestemte konstruktioner af varighed og tempo, samt tidsligt funderede fortolkninger og kategoriseringer af eleverne. Her er et lille uddrag fra feltnoterne fra et typisk scenarie i spisefrikvarteret i 1.klassen:

"Nå Nora, kan du gå ud? Laurits! Ida!" Kirsten beder børnene enkeltvis og samlet om at gøre sig færdige og skynde sig. Hun siger "Guffe, guffe! Vi har lige fået lavet en gruppe med langsomspisere der? Næste gang laver vi grupper efter, hvor hurtigt man spiser". De taler videre om, hvorvidt man er langsom eller hurtig til at spise. "Om 5 minutter må man tage maden med ud". (Feltnoter. 1.klasse. Bytofteskolen. 2017)

Som mange andre lærere havde Kirsten til opgave, ikke kun at føre større elevgrupper samlet fra klassetrin til klassetrin i et standardiseret kollektivt tempo (jf. de lineære strukturer), men tilsvarende også at sørge for at børnene kom i rette tid fra lektion til lektion, ind og ud af lokalerne. Delamont & Galton (1986: 127) taler om ”*staff management of pacing*”, når lærerne skal have elever igennem året, ugen og timen. Også her er det en pointe, at tidsarkitekturen kan siges at skabe et institutionelt behov for synkronitet, som også sætter sig normativt igennem i vurderingerne af hinanden. Det er ikke kun upraktisk med elever, der ikke følger tidsstrukturernes skillelinjer, varighed og tempo, det danner også afsæt for kategoriseringer af de ’hurtige’ versus ’de langsomme’ – i dette tilfælde kategorien ’*langsomspiserne*’. Eksemplet afspejler en bredere tendens i mine iagttagelser, nemlig at skolen danner rum- og afsæt for produktionen af kategorier og identiteter baseret på tid, mere specifikt, og især tidsarkitekturen.

Skolens tidsmoral

”De skal finde danskboøgerne frem. Der er uro. Charlotte tæller ned ”10-9-8...” Hun stopper. ”Hvad foregår der dernede?” Hun venter. ”Nu skruer jeg lige bissen på. 11 minutter er der brugt af timen. Godt nok kom jeg for sent, men 11 minutter har vi brugt af timen. Det skal være mere effektivt. Vi skal skynde os lidt.” (Feltnoter. 6.klasse. Brovangskolen. 2017).

De sociale dynamikker i skolen tydeliggjorde at forvaltningen af tiden til rådighed var omdrejningspunkt for kontinuerlige små kampe. Uagtet den grundlæggende institutionelle asymmetri mellem lærere og elever, er en vigtig pointe her imidlertid også, at magtkonstellationerne ikke var entydige, og at valøren af tid deraf heller ikke var entydig, men netop omskiftelig. Fænomenet ventetid, som også indgår i eksemplet her, var et udbredt aspekt af skolelivet på disse skoler, som det i øvrigt er i mange andre institutionelle sammenhænge. Ventetid er værd at fremhæve som en særligt interessant dimension af tid idet det er illustrativt for dominansforhold og ulige betingelser (Bourdieu, 2000: 228; Sharma, 2014:79).

De mikrosociale magtkonstellationer af lærere og elever fremstod dog ikke fastlåste, men mere som dynamiske spændingsforhold. Som det også ses i det foregående eksempel, skiftede det løbende, *hvem* der ventede på *hvem*, og dette gav jævnligt anledning til irettesættelser. Tiden til rådighed ændrede således også social og symbolsk karakter: Den formelt set samme tid (målt i klokketid) kunne det ene øjeblik fx udgøre en ufrivillig byrde af ’dødtid’ som man for alt i verden gerne ville af med, og i det næste øjeblik udgøre et eftertragtet gode eller belønning, man gerne ville have mere af. Centralt for dette afsnit om skolens tidsmoral er, at der på tværs af disse dynamiske spændinger omkring tiden trådte

et helt gennemgående og markant moralsk spor frem. Uanset at eleverfaringerne med skolen varierede individuelt og situationelt, syntes disse erfaringer ikke at rykke afgørende ved de kollektivt dominerende opfattelser af 'rigtige' og 'forkerte' måder at forholde sig til tid på. Snarere fungerede tidsmoralen omvendt som en social vurderingsprisme i blikket på sig selv og andre.

Begrebet 'tidsmoral' har jeg lånt fra de svenske etnologer Frykman & Löfgren (1979), og udvidet til at undersøge nærmere, hvad det er for dominerende måder at opfatte, vurdere, føle og handle på i forhold til tid, som anses for gode og dårlige, rigtige og forkerte, eller rimelige og urimelige at forvente af eleverne. Analyserne giver et indblik i skolens vedholdende og omfattende opdragelses- og socialiseringsarbejde med at omorganisere kropslige, mentale og følelsesmæssige indstillinger til tid. I afsnittet her præsenterer jeg nedslag fra analyser, hvor jeg har indkredset en række komponenter af en moralsk orden for forholdet til tid. Skolens tidsmoral skal ses som et overbegreb for en lang række tidsmoralske normer udkrystalliseret i tre overlappende grundkategorier jeg skitserer i det følgende: 1) Timingen af kroppen, 2) At være på forkant med fremtiden, og 3) Den fornuftige brug af tiden.

Timingen af kroppen: Den første og mest basale dimension handler om kroppen. Denne komponent af tidsmoralen sås tydeligst i korrigeringen og afsmagen for den ubeherskede, ikke-regulerede, ufokuserede, langsomme eller rastløse elevkrop. Dette kredsedes især om dyrkelsen af behovsudskyldelse og udholdenhed – ”I skal lllllige holde den” - og var koblet til at kunne følge undervisningens tempo og varighed – ”Ulrik, hvorfor skal du altid være sidst hver gang. Kludderhoved”. (Feltnoter. 1.klasse. 2017). Den kulturelle aflæsning af elevernes 'forstyrrende' og 'upassende' kroppe understregede en uudtalt, men fremtrædende vægt på tid som en kollektiv ressource. Det eneste værre end at spilde sin egen tid, var tilsyneladende at spilde de andres tid. Det var således ikke kun upraktisk at give efter for trangen til at spise, tisse, råbe eller hoppe på de forkerte tidspunkter, men også anset for mangel på respekt overfor fællesskabet, sin gruppe eller sidekammerat. På tværs af klassetrin satte denne aflæsning af kroppen sig også igennem i elevernes vurderinger af sig selv og hinanden:

”Josefine, hun kan holde alt ude i timerne, og så i frikvartererne slipper hun sig løs (han bevæger kroppen for at vise mig det). Hun er stille i timerne. Sådan er det ikke med mig. Jeg kan ikke holde mig til én ting ad gangen”. (Feltnoter. 6.klasse. Brovangskolen. 2017)

David, som her i citatet sammenligner sig selv med klassekammeraten Josefine, var en af de elever, som ofte endte ud i asynkrone positioner i forhold til

skolens, klassens eller gruppens tid, og han blev jævnligt konfronteret med klassekammeraters, læreres og ikke mindst sin egen irritation over disse impulser og bevægelser. Fortællingen om, at skolen er et sted, hvor børn i høj grad skal 'sidde stille' er en velkendt figur i litteratur om skolen (Bauer & Borg, 1996; Brodersen, 2019; Corbin, 1995; Gilliam, 2012; Mottelson, 2014). Med tid som prisme, bliver det tydeligt at denne velkendte figur kan forstås i relation til skolens tidslige indretning. Tidsarkitekturen ansporer ikke alene til dyrkelsen af denne kropslige timing som den mest praktiske og funktionelle elevadfærd, men sætter sig i praksis også moralsk igennem i opfattelsen af 'den gode elev'. Udover at det har den konsekvens, at eleverne over tid i høj grad synes at inkorporere dette blik som en del af et selvforhold, såsom David her, så afspejler eksemplet også en anden implikation af den tætte forbindelse mellem tidsarkitekturen og tidsmorale. De spændinger, udfordringer og konflikter som med analysen kan ses indlejret i skolens tidslige indretning, har en tendens til at blive fortolket som et spørgsmål om elevernes iboende personlighedstræk.

At være på forkant af fremtiden: Den næste kategori af tidsmoralske normer omhandler opfattelser af selve tidens tekstur og de handlemåder, der fortolkes som en fremtidsrettet, foregribende, planlæggende og i det hele taget abstrakt opfattelse af tid. Jeg kunne iagttage, at fra 1.- til 6.- til 9. klassetrin var de udstedte opgave-deadlines længere og længere, tidshorizonten gjort større og større, og forventningen om en konstant, finmasket og økonomisk tidsforfølgelse mere og mere fremtrædende. Som en lærer nærmest spidsformulerede det, da hun introducerede 6.klassen til en 'månedsopgave': "*Husk det nu. Jo ældre I bliver, jo mere skal I have styr på tiden.*". På tværs af klassetrin viste netop denne vending - at have '*styr på tiden*' - sig gennemgående som et synonym for kontrol: At have styr på sig selv, hinanden, omstændighederne – og herunder fremtiden.

Hverdagens praksisser omkring denne tidsmoral var især knyttet an til brugen af diverse tidsinstrumenter i hverdagen, såsom kalender, skema og ure. Dette handlede om at være på forkant af deadlines og mødetidspunkter mm. Muligheden for at vise sig som punktlig og pålidelig hvilede således også på en vis forudsigelighed i de institutionelle tidskrav. I kraft af nyere digitale tidsinstrumenter, redskaber og medier (aula, ugeplan, sociale medier mm.), herskede der på de højere klassetrin samtidig en væsentlig mere øjeblikorienteret tidsopfattelse, som afkrævede eleverne at de fleksibelt og løbende holdt øje med ændringer i mødetidspunkter, mødesteder, aktiviteter, og hvad de skulle medbringe osv. - en tidsmoral, som i øvrigt også var ført an af eleverne selv og deres brug og vaner fra sociale medier. Især i 9.klassen kunne man iagttage nye aftaler, der tikkede ind på telefonerne i løbet af dagen, og løb med opmærksomheden fra dele af klassen. Den østrigske sociolog Helga Nowotnys formulering 'udvidet nutid' virker brugbart til at indfange denne type skærpede tidsbevidsthed sprogligt (Nowotny, 1988: 26).

Det vil sige, at udover og samtidig med, at eleverne forventedes at udvide deres

tidshorisont mentalt – i takt med klassetrinnet - tilskyndede brugen af de digitale tidsinstrumenter også til en forkortelse af tidshorisonten: De skulle altså kunne veksle mellem både en form for tidslig nærsynethed og tidslig langsynethed, og kunne etablere forbindelser imellem de to. Elias har påpeget det høje abstraktions-niveau som afkræves for at skabe synteser imellem begivenheder og tidsbestemme dem (Elias, 2007: 61). Man kan sige, at dette afkræver en anden og mere smidig form for punktlighed, nærmere en konstant opmærksomhed på tiden. Skemastrukturens forudsigelighed og koordineringspres var af den grund på ingen måde annulleret, men eleverne på de større klassetrin kunne ikke forlade sig på denne tidsfornemmelse alene. Det kan, som den norske antropolog Thomas Hylland Eriksen har peget på, diskuteres om forudsigeligheden på den måde bliver en ny knaphed i kraft af teknologien (Eriksen, 2020, 42). En pointe her er også at påpege konturerne af en ny og mere kompleks tidsmoral, som ikke har rod i skolens historisk konsoliderede rytmer alene.

Da jeg spurgte en af 9.klassens lærere om hun kunne se forskel på elevernes forhold til ugeplanen, svarede hun: ”*Dem, der har tjek på ugeplanen er også dem, der har forstået formålet med skolen.*” Udsagnet illustrerer en bredere funderet symbolsk dimension af funktionaliteten ved disse tidsinstrumenter. Elevernes tidslige ageren i skolen syntes at signalere former for respekt og engagement i skolen, eller mangel på samme. Både hvis man spurgte for lidt og for meget til, hvad der skulle ske, kunne det fortolkes som manglende selvstændighed og engagement i skolen: ”*Hør nu her, det står i planen!*” Hvor nogle elever i 9.klassen – fx Kasper – ikke virkede til at have inkorporeret denne form for tidsbevidsthed, men derimod tog notits af alle irettesættelserne, hver gang han havde glemt at ’*tjekke ugeplanen*’, havde andre – såsom fx klassekammeraten Josefine – taget ugeplanen til sig i en grad så det følte skamfuldt og nærmest utænkeligt for hende ikke at orientere sig grundigt og hyppigt: ”*Når man har læst alle fem dage, så skal man lige have den igen.*” Flere af pigeleverne i 9.klassen beskrev i det hele taget hverdagspraksisser, der gik ud på at være på forkant af-, koordinere-, foregribe- og derigennem direkte skabe sig en ’*rar*’ og ’*god*’ skoledag.

Den fornuftige brug af tiden: I forlængelse af de foregående facetter af tidsmoralen jeg har beskrevet, handler den tredje og sidste kategori om moralske normer for, *hvordan* tiden bruges.

På tværs af klassetrin rangerede idéen om det produktive og tidsoptimerende menneske højt. Med andre ord, et menneske, som af sig selv forstår at prioritere, disponere, allokere og forvalte tiden på måder, der aflæses som ’*fornuftige*’ og ’*forsvarlige*’. Som i det følgende uddrag fra 9.klassen, fik eleverne typisk tildelt større mængder af selvforvaltet tid, jo højere klassetrin der var tale om, og dette rummede både tillid og forventninger:

Klaus deler opgave-ark ud til klassen. Imens siger han: ”Og I

tager bare en pause og får noget luft, hvis I har brug for det. Og I styrer selvfølgelig selv tiden.” ”Hvor lang tid har vi?”, spørger Molly. ”Så lang tid du synes er forsvarligt”, svarer han og smiler til hende. (Feltnoter. 9.klasse. Bytofteskolen. 2017)

Lærerne så det som en del af deres pædagogiske opgave, at eleverne udviklede en evne til at forvalte tiden selv, ved ”at give mere og mere slip”, som læreren Nanna formulerede det. På Bytofteskolen startede de, med blandt andet tidsforvaltningen for øje, op allerede i 5. klasse med at forberede eleverne til ’den store projektopgave’ i 9. klasse. Betonningen af, at det var vigtigt at vise tillid til skolens børn og unge var konsekvent også en ledsager til bekymringen for at de kunne ”komme til at bruge tiden forkert”. Det gjaldt først og fremmest arbejdsprocesserne omkring udstedte opgaver, lektier og projekter, men indbefattede også forvaltningen af pauser, frikvarterer og fritid og forestillinger om, hvad der blev anset for sundt og afbalanceret – fx at man burde gå udenfor i frikvarterne, selv når man qua klassetrinnet har fået lov til at blive inde i klassen. Også eleverne holdt øje med, hvem der gjorde hvad. Hvad der regnedes for at være ’forsvarligt’ var der således ikke en enkel adfærdskode for. I et interview beskrev Niklas fra 9.klassen, at han nu havde lært at bruge tiden bedre. Nu her i udskolingen handlede det om at ”bruge den tid man har” og med fokus på ”kvalitet over kvantitet”.

”Mig og Thor, vi konkurrerede altid om at være hurtigst færdig... helt op til tredje. Men så sagde de altid til skolehjem-samtalerne: ’Det handler ikke om at være hurtigst, det handler om at være bedst.’” (Elevinterview. 9.klasse. Bytofteskolen. 2017)

Niklas’ tilbageblik på ændringer i lærernes forventninger illustrerer at ’den fornuftige brug af tiden’ optrådte som en mere kulturelt sammensat form for skolepræstation. Det var tydeligt i undervisningen, at hurtighed og tempo på ingen måde var annulleret som anerkendelsesværdig tidsnorm, men at dette lige såvel kunne trumfes af idealer om grundighed, fordybelse og fokus. Moraliteten omkring tidsforvaltningen trådte særligt tydeligt frem i kraft af sin modpol - ’spildtid’ og ’tidsspilde’.

Disse ord var udbredte emiske termer blandt både lærerne, skolepædagoger og eleverne for det indiskutabelt negative scenarie, som alle konstant var i risiko for enten at blive ramt af- eller være skyld i. Også når nogle af eleverne på forskellige måder direkte forhalede undervisningen, blev det på de højere klassetrin sprogligt konstrueret som at spilde sin egen eller andres tid. Thor, Niklas og andre af drengeeleverne i 9.klassen beskrev den praksis de kaldte at lave ’bevidst tidsspilde’ eller ’at trække pausen’:

”Nogle gange laver man bevidst tidsspilde. Hvis nu der er ... lads os sige 10 minutter til pause ... så kan man godt lige trække den lidt, fx snakke om, hvad du har lavet i weekenden. Det gør vi tit.” (Gruppeinterview. 9.klasse. 2017).

Citatet eksemplificerer, at eleverne øjnede- og greb smuthullerne – de fandt måder at strække og bøje tidsstrukturerne kvalitativt uden at destabilisere dem. Dét jeg vil fremhæve i denne sammenhæng, er imidlertid deres måde at anskue dette på. Uanset at tidsarkitekturen og de tidsmoralske normer ikke var lig med praksis, var det tydeligt at moraliteten satte sig igennem i vurderingerne aktørerne imellem. Blandt 6.- og 9. klasses-eleverne sås en mere udbredt opdeling af den sociale verden i nyttig og unyttig tid. Selvom lærerne og pædagogernes tildeling af *'fri tid'*, *'fri leg'*, *'frikvarter'* og *'pause'* i første omgang altid blev budt jublende velkommen, var det for flere af eleverne også ledsaget af en ambivalens omkring tidsforvaltningen. De udtrykte det også som vigtigt at *'lave noget'* og *'lære noget'*, *'så man kan få en uddannelse'*, *'få et godt arbejde'*, *'blive klog'* eller *'blive rig'*. Og denne binære opdeling af den sociale verden i forhold til nyttig og unyttig tid, gik tilsvarende igen i en modstilling mellem den tid man selv forvaltede og den tid 'de voksne' styrede, samt tid brugt med vennerne overfor tid brugt på uddannelse. Kaldstanken i den protestantiske etik som Max Weber (2018) har fremanalyseret, forekommer stærkt genkendelig her, men dog erstattet med uddannelse som imperativet i forgrunden. Med afsæt i Elias forstår jeg dette som et tillært skisma i forholdet til tid, der ikke alene former deres forhold til skolen, men også forholdet til sig selv.

De forskellige komponenter fremanalyseret under begrebet tidsmoral baserer sig bredt set på et ideal om selvregulering. Hele opdragelsen af elevernes forhold til tid afspejler i høj grad det Elias har beskrevet som et stadigt større behov for indarbejdelsen af en selvreguleret, akut og disciplineret sensitivitet i forhold til tid (Elias, 2007:7). I skolen gælder dette i korte træk en socialt sensitiv timing kombineret med en minutløs og samtidig fremtidsorienteret indstilling- og trang til at kende tiden og udnytte den optimalt. Hvor flere af disse moralske dimensioner kan ses i direkte relation til tidsarkitekturen, er der også tale om andre, nyere og samfundsmæssigt mere bredt funderede tidslogikker, som rækker ud over skolens særegne institutionelle logikker, men som gøres virksomme i regi af skolen.

Et sidste aspekt jeg vil pointere i forhold til skolens tidsmoral er, at de tidsmoralske normer så at sige oftest 'gemte sig' under dækbegreber. Begreberne *'modenhed'*, *'selvstændighed'* og *'ansvarlighed'* var typiske termer anvendt til at beskrive netop disse idealer og forventninger til eleverne. Lærernes anskuelser syntes i høj grad at blive formuleret i kategorier for iboende personlighedsmæssige karaktertræk, og dette hvilede på nogle kvalitative vurderinger af børn og unges udvikling og progression. Ifølge Elias forudsætter netop dét at blive genkendt

og anerkendt som 'voksen' i et samfund, at man har tilegnet sig et apparatur af selvregulering, som stemmer overens med det pågældende samfunds institutionaliserede tidsopfattelser (Elias, 2007: 10). At de tidsmoralske normer optræder i form af personlighedsmæssige- og mere generiske moralske termer betyder, at de miskendes som forhold, der har at gøre med den tidlige indretning af skole og samfund, og herunder de anerkendelsesværdige opfattelser og handlemåder i forhold til tid. I dette lys kan skolen ydermere ses som ikke blot en statslig og lokal arena for en generel tidssocialisering, men også som et socialt rum, hvormed der sker en legitimering og transformering af kulturelle normer til personlige evner, som så igen nyder anerkendelse i skolesystemet (Bourdieu & Passeron, 1979).

Afrunding

At dét, der opfattes som de mest praktiske måder at gøre tingene på, også kan udmønte sig i opfattelser af, hvad der er de mest rigtige måder at gøre tingene på, er koblingen mellem skolens tidsarkitektur og tidsmoral et godt eksempel på. Tidsarkitekturens opdelinger og inddelinger rummer i sig selv en krononormativitet med konstruktioner af den 'rette' (=standardiserede) progression, tempo, rækkefølge og varighed, som ansporer til de professionelle kategoriseringer af elever som værende '*bagud*' eller '*foran*', '*hurtige*' eller '*langsomme*'. Tidsarkitekturens rationaler og principper genspejles i stor udstrækning også i skolens moralske orden for tid. Opdragelsen til en minutios og socialt sensitiv tidsfornemmelse i samklang med institutionens kollektive tempo, sekvensering og varigheder vidner om et gennemtrængende institutionelt behov for synkronitet, men kan også forstås i tilknytning til et mere bredt funderet kulturelt ideal om selvregulering. Også den moralske valorisering af den nyttige, produktive, voksenstyrede 'arbejdstid' overfor den unyttige, selvforvaltede 'frie tid' rummer ikke blot historisk forankrede rationaler, men direkte paralleller til tidsarkitekturens opdelinger, fordelinger og klassifikationer af tid. Idéen om tid som en individuel ressource, som kan spildes, understøttes i skolens arena. Men endnu mere gennemsyrende for den institutionelle og moralske orden synes at være opfattelsen af tid som en kollektiv ressource. Dette understreger billedet af skolen som en kontekst kendetegnet ved, at parterne her i høj grad er afhængige af hinandens fornemmelse for tid.

Den tidsmoral som fremelskes i skolen opridses et godt stykke ad vejen konturerne af en behovsreguleret og tilpassningsdygtig mennesketype, men ikke blot en passivt afventende en af slagsen. En konventionel form for punktlighed rækker ikke i mødet med forventningen om en umiddelbart mere kompleks og sammensat tidsbevidsthed. Især med de digitale tidsinstrumenters indpas i skolen dyrkes samtidig et langt mere fleksibelt, foregribende, fremtidsorienteret og tidsoptimerende menneske, som helst mærker og tjekker tiden konstant. Tidsmoralen er vel at mærke ikke lig med den konkrete praksis, men den har implikationer for den måde, hvorpå elever, lærere og pædagoger orienterer sig, anerkender og vurderer hinanden, og dette indvirker på produktionen af

forskelsmarkører og de erfaringer børn og unge gør sig med skolen. Ingen børn undgår at blive ramt af skolens tid, men implikationerne synes at ramme nogle børn og unge hårdere end andre. Tilsvarende privilegerer skolens tidsarkitektur og tidsmoral nogle mere end andre. Den tidssocialisering som skolen både danner arena for- og er afsender af, rummer således både kollektivt, statsligt og kulturelt dominerende måder at anskue og opdele verden på, og differentierede erfaringer med disse strukturelle og moralske tidsbetingelser som skolen udgør.

I kraft af at fungere som stærkt institutionaliserede og naturaliserede tidsopfattelser miskendes disse forhold imidlertid typisk som noget, der har med den tidlige indretning og moralske normer at gøre. Her står en pointe fra Mary Douglas stærkt: ”*The individual tends to leave the important decisions to his institutions while busying himself with tactics and details*” (Douglas, 1986: 111). Kampe om tiden er der masser af, men de grundlæggende overvejelser over indretningen af samfundets institutioner forekommer at være langt mere fraværende.

Stine Karen Nissen, ekstern lektor, DPU, Aarhus Universitet

Litteraturliste

- Adam, Barbara. (1990). *Time & Social Theory*. Polity Press.
- Anderson-Levitt. (1996). Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and US. Classrooms. I: Levinson, B.A., Foley, D. E. & Holland, D. C. (Red.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Ball, S., Hull, R., Skelton, M. & Tudor, R. (1984). The tyranny of the 'devil's mill': time and task at school. I: Delamont, S. (Red.), *Readings on interaction in the classroom*. London, New York: Methuen.
- Bauer, M., & Borg, K. (1986). *Den skjulte læreplan*. Unge Pædagoger.
- Bourdieu, P., & Farage, S. (1994). Rethinking the state: Genesis and structure of the bureaucratic field. *Sociological theory*, 12(1), 1-18.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford University Press
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori: indledt af tre studier i kabylsk etnologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, M. (2019). *Forstyrret og forstyrrende: Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Corbin, A. (1995). *Time, Desire and Horror. Towards a History of the Senses*, Cambridge. Polity Press
- Darmon, Muriel. (2018). Drafting the 'time space'. Attitudes towards time among prep school students. I *European Societies*. Vol. 23. Nr. 3. Pp. 525-548.
- Delamont, S., & Galton, M. (1986). *Inside the Secondary Classroom*. Routledge.
- Douglas, Mary. (1986). *How Institutions Think*. Routledge.
- Elias, Norbert. (1939/2000). *The Civilizing Process*. Blackwell Publishers
- Elias, Norbert. (1992/2007). *An Essay on Time*. University College Dublin Press
- Eriksen, T., H. (2020). *Øjeblikkets tyranni*. Tiderne Skifter.
- Fassin, D., Bouagga, Y., Coutant, I., Eideliman, J. S., Fernandez, F., Fischer, N. & Roux, S. Y. (2015). *At the Heart of the State*. Pluto Press.
- Flaherty, M. G. & Carcarel, K. C. (2022). *The Cage of Days: Time and Temporal Experience in Prison*. Columbia University Press.

- Freeman, Elizabeth. (2010). *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Duke University Press.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar. (1979). *Den kultiverade människan*. Gleerups.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus universitetsforlag.
- Gulløv, E. (2017). Institution - formaliserede fællesskaber. I: *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber* (red.) Eva Gulløv, Gritt B. Nielsen og Ida Wentzel Winther. Hans Reitzels Forlag.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: 'School Form' and 'grammar of Schooling' as Reagents. *European Educational Research Journal*, 12(2), 166-175.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2016). *Theorizing childhood*. New York.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociology of childhood*. Falmer Press, London.
- Lamont, M., Schmalzbauer, J., Waller, M. & Weber, D. (1996). Cultural and moral boundaries in the United States: Structural position, geographic location, and lifestyle explanations. *Poetics*. 24, 31-56.
- Lamont, M. (2000). *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Harvard University Press.
- Lærke, A. (1998). Om at vente og ikke vide. Tid og disciplin i en engelsk primary school. *Antropologi*, (38), 29-39.
- Mottelson, M. (2014). Undervisningens tid. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2014(2), 16-21.
- Nissen, S. K. (2024). "Styr på tiden". *En kulturanalytisk undersøgelse af de upåagtede tidsligheder i skolen*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Sharma, Sarah. (2014). *In the Meantime. Temporality and Cultural Politics*. Duke University Press.
- Tabboni, S. (2001), The Idea of Social Time in Norbert Elias. *Time & Society*. 10 (1), 5-27.
- Wacquant, Loïc. (2016). Habitus: En koncis genealogi og anatomi. *Praktiske Grunde. Nordisk Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 1(2), 5-14.
- Weber, M. (2018). *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Lindhardt og Ringhof.

Litteraturliste

Zerubavel, E. (1979). *Patterns of Time in Hospital Life*. University of Chicago Press.

Zerubavel, E. (1982). The standardization of time: A sociohistorical perspective. *American journal of sociology*, 88(1), 1-23.

Zerubavel, E. (1985). *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. University of California Press.