

Roskilde Universitet

Pandemiens påvirkning af en digitaliseret folkeskole

Et projekt om læreres brug af digitale platforme

i en hverdag præget af en pandemi

Pædagogik og Uddannelsesstudier 2020

Folke Østergård Jensen 66602, Tina Gadekjær Hansen 65483,

Julie Galsgaard Dinesen 65387, Sophie Hughes 65328

Gruppenummer: V2025049987

Vejleder: Finn M. Sommer

Antal anslag: 161.267

Indholdsfortegnelse

1. Abstract	4
2. Problemfelt	5
3. Problemformulering	6
4. De digitale platforme	7
4.1 Kommunikationsplatformen Aula	7
4.2 Læringsplatformen MinUddannelse	8
4.3 Samarbejdsplatformen Teams	8
5. Videnskabsteoretiske og metodologiske overvejelser	9
5.1 Projektskrivning i en Coronapandemi	9
5.2 Et kritisk teoretisk perspektiv	10
6. Teori	13
6.1 Narrativitet og subjektforståelse	13
6.2 Læringsforståelsen	14
6.2.1 En læringsdefinition	14
6.2.2 Læringsprocesser.....	15
6.2.3 Læringsforsvar.....	16
6.3 Acceleration og fremmedgørelse	17
6.3.1 Social acceleration.....	17
6.3.2 Teknologisk acceleration.....	17
6.3.3 Acceleration af livstempoet.....	18
6.3.4 Fremmedgørelse	18
6.3.5 Fremmedgørelse fra rummet	19
6.3.6 Fremmedgørelse over for vores handlinger.....	19
6.3.7 Fremmedgørelse over for tiden	20
6.3.8 Fremmedgørelse over for én selv og andre	21
7. Metodiske overvejelser	21
7.1 Sampling	22
7.2 Interviewrummet	24
7.3 Interviewerens forforståelse og dennes indflydelse i interviewrummet	26
7.4 Transskribering	27
7.5 Analysemetode	27
7.5.1 Hvordan går vi til analysen?.....	28
8. Analyse	30
8.1 Skolelederen Jesper	30

8.1.1	Brugerportalsinitiativet implementeres	30
8.1.2	Når én platform erstatter en anden	31
8.1.3	Når platformene ikke er kompatible.....	32
8.1.4	Kommunikation under en pandemi	34
8.1.5	Opsamling.....	35
8.2	Anja	36
8.2.1	Det kræver omstillingsparthed, men er <i>mega lækkert</i>	36
8.2.2	Aula er <i>virkelig, virkelig dårligt</i>	40
8.2.3	Når undervisningen <i>kræver tilvænning</i>	43
8.2.4	Opsamling.....	47
8.3	Marianne	48
8.3.1	Intra er en all-around platform og Aula er som en klods om benet.....	48
8.3.2	Der er et kæmpe hul omkring arbejdsplatformen.....	51
8.3.3	Så derfor er vi nødt til at gradbøje på det felt der.....	52
8.3.4	Skole-hjem-samarbejdet under Coronanedlukning	56
8.3.5	Opsamling.....	61
9.	Diskussion	62
9.1	<i>Implementeringen af brugerportalsinitiativet</i>	62
9.2	<i>Når lærerne skal lære</i>	64
9.3	<i>Aktørenes rolle</i>	68
10.	Konklusion	72
11.	Litteraturliste	74

1. Abstract

In this paper we examine how teachers in Danish public schools experienced the introduction of the digital learning- and communication platforms. Furthermore it shows the significance of these platforms, in the corporation of the teachers and the lectures they teach, before, under and after Denmark experienced the nationwide COVID-19 lockdown. This is a qualitative study that investigates how the digital platforms have influenced the teachers options for teaching due to the lockdown.

We analyze two narrative interviews with respectively one teacher teaching elementary school, and the other teaching middle- and high-school and their experiences during the pandemic with the digital platforms. It shows the complexity of what happens when the teachers worklife suddenly change, and the significance it has for their of understanding and their way of handling new learning processes. To understand this complexity the paper includes theories from Fritz Schütze, Henning Salling Olesen, Hartmund Rosa and Knud Illeris.

Moreover, in this paper we discuss what significance both the accelerating and alienating factors have for the teachers, and their way of understanding themselves in relation to these processes. Furthermore we discuss what kind of learning processes are seen with the teachers. This is argued and supported by our selected theory.

This paper concludes that the individual teachers each represent their own way of accessing the digital platforms, however they do agree that the implementation of one platform, Aula, is not desirable. The sudden changes in their work life demands certain alienating processes, which potentially will compromise their role as a teacher. In addition to this, the teachers experience different kinds of learning processes, in the form of experience and learning hindrance.

2. Problemfelt

”Vi hører en generel frustration over, at Aula ikke kan bruges til at løse opgaver omkring intern organisering og kommunikation på skolen tilfredsstillende. Det er et kæmpe problem, for hele systemets legitimitet reduceres på daglig basis for dem, der bruger det” - Dorthe Ryom Fisker, næstformand i Århus Lærerforening (Riise, 2020).

Den digitale kommunikationsplatform Aula rullede ud på 1600 folkeskoler i 90 af landets kommuner torsdag den 21. oktober 2019 (KOMBIT, u.å.). De resterende kommuner og dertilhørende skoler har efterfølgende alle implementeret Aula. En platform, som i skolesystemet erstatter samarbejds- og læringsplatformen SkoleIntra, som op til skiftet var den primære platform skolerne anvendte. Formålet med den nye digitale platform er at skabe en brugervenlig kommunikationsplatform, der understøtter trivsel og læring samt fremmer samarbejdet mellem pædagogisk personale, forældre og elever. Spørgsmålet er så, om dette formål er lykkedes?

Platformen beskyldes for at være alt andet en brugervenlig og virker ufærdig i design og arbejdsfunktioner er nedprioriteret, hvorfor personale, forældre og elever har udtrykt utilfredshed (Holst, 2019). Særligt lærerne er utilfredse med platformen, da arbejdsfunktioner, som eksisterede på SkoleIntra, ikke er at finde på Aula, hvilket gør det svært at udføre det daglige arbejde (Riise, 2020). Ikke nok med, at lærerne i 2020 skal forholde sig til en ny kommunikationsplatform, som ikke har de nødvendige arbejdsværktøjer, skal de også forholde sig til en ny måde at tilgå undervisning grundet en pandemi. For blot et halvt år efter implementeringen af Aula på de fleste af landets skoler, for nogle skoler kortere tid, lukkede Danmark den 16. marts 2020, ned på grund af COVID-19. Størstedelen af den danske befolkning blev hjemsendt og alle offentlige uddannelsesinstitutioner lukkede ned, hvilket betød, at fjernundervisning via de nye digitale platforme, og andre teknologiske redskaber, blev en akut virkelighed for elever og lærere i det danske skolesystem (Frandsen, 2020).

Ovenstående problematikker har spillet en afgørende rolle for vores valg af genstandsfelt. For, hvordan foregår kommunikationen og samarbejdet mellem forældre og skole i en tid, hvor al kommunikation foregår over en digital platform, som tilsyneladende ikke fungerer optimalt?

På den baggrund er vi interesserede i at undersøge lærernes brug og forståelse af de nye digitale platforme, da det, som genstandsfelt er et område, der er i konstant udvikling; teknologisk såvel som didaktisk. Lærerfaget og skolesystemet som helhed er af samfundsmæssig interesse, da lærerens daglige virke har indflydelse på store dele af den danske befolkning. Eftersom skolesystemets direkte berøringsflade omhandler børn, forældre og personale på den pågældende skole, samt influeres på et større samfundsmæssigt plan i form af kommunale- og nationale politiske tiltag, skiftende regeringer og interesseorganisationer.

I folkeskolens formålsparagraf står der, at folkeskolen har til formål, i samspil med forældrene, at give de danske elever forskellige kundskaber og færdigheder (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Det vil altså sige, at forældrene har medansvar i læringen. Derudover finder vi det særligt relevant at undersøge genstandsfeltet, da de digitale platforme påvirker lærerens daglige virke, i den forstand, at de skal forholde sig til teknologien og implementere den i deres undervisning. Ovenstående gør sig særligt gældende i forhold til den aktuelle Coronapandemi, som har medført en række uforudsigelige problematikker, der påvirker lærernes daglige virke.

Vores undersøgelse af de digitale platforme har videnskabelig relevans på flere niveauer: Aula er et nyere forskningsfelt, idet platformen først blev implementeret i efteråret 2019. Derudover er brugen af de digitale platforme ændret radikalt under Coronapandemien og særligt under nedlukningen fra den 16. marts til 18. maj, og også efterfølgende, hvor forældre ikke har adgang til skolerne (Bilag 3: 421-438). På baggrund af ovenstående har vi udarbejdet følgende problemformulering:

3. Problemformulering

Hvordan oplevede folkeskolelærerne indføringen af de digitale lærings- og kommunikationsplatforme og hvilken betydning har disse platforme for lærernes samarbejde og undervisning før, under og efter Coronanedlukningen?

4. De digitale platforme

I følgende afsnit vil vi introducere de tre digitale platforme som anvendes på skolen.

De digitale platforme er kommunikationsplatformen Aula, læringsplatformen MinUddannelse og Teams.

I juni 2014 indgik Kommunernes Landsforening (KL) og regeringen, i forbindelse med kommunernes økonomi 2015, en aftale om et nyt brugerportalsinitiativ. Formålet med initiativet er, at udarbejde *"[...] en fælles digital udviklingsplan for folkeskolen, der inkluderer en ny fælles infrastruktur og et kommunalt ansvar for anskaffelse af lokale løsninger, som digitale understøtter kommunikation, læring og trivsel."* (Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, & Indenrigsministeriet, 2014).

I initiativet fremgår det, at brugerportalen skal have to funktioner; en læringsplatform og en samarbejdsplatform. Hvor Aula er den nationale samarbejdsplatformen, som bruges i alle kommuner, er læringsplatformen forskellig fra kommune til kommune. Formålet med brugerportalsinitiativet er, ifølge Styrelsen for It og Læring (STIL), at:

“ [a]lle elever, forældre, pædagogisk personale og skoleledere skal gennem fællesoffentlig infrastruktur og lokale it-systemer [...] opleve en sammenhængende digital folkeskole. Det er formålet med Brugerportalinitiativet.” (Styrelsen for It og Læring, 2019).

4.1 Kommunikationsplatformen Aula

Aula er en lukket, national digital kommunikationsplatform, hvis overordnede formål er *"[...] at understøtte samarbejdet om børns læring og trivsel ved at skabe rum for god kommunikation mellem fagprofessionelle, børn og deres forældre."* (Aula, u.å. -a). Gennemførelsen af initiativet er på baggrund af et tæt samarbejde mellem KL, KOMBIT, Undervisningsministeriet, Socialministeriet og STIL (KOMBIT, 2017:2.2).

Det er KOMBIT, som er kommunernes it-fællesskab og er ejet af KL, der står for indkøb af Aula. KOMBIT udarbejdede i 2016 et udbudsmateriale, herunder kravspecifikationer for Aula. I forbindelse med dette deltog en repræsentation af pædagogisk og administrativt personale (KOMBIT, 2017:1.7). Netcompany står for udvikling, implementering, levering og drift af Aula (KOMBIT, 2017:2.3).

I uge 43 i 2019 erstattede Aula samarbejds- og læringsplatformen SkoleIntra, som har været i brug siden 1999 (KOMBIT, u.å.-a). I løbet af 2019-2020 er Aula blevet implementeret på folkeskolerne i alle 98 kommuner (Aula, u.å.-a). Vi henviser i øvrigt til bilag 6, for uddybning af Aulas designmæssige opbygning (Bilag 6).

4.2 Læringsplatformen MinUddannelse

”MinUddannelse er et værktøj der skaber sammenhæng mellem skole, undervisning og uddannelse for elever, forældre, lærere og vejledere.” (UVData, u.å.-a).

Platformen fungerer som et digitalt værktøj, hvor brugerne kan dele deres materialer og viden. Denne vidensdeling gælder både internt på skolen, men også med andre skoler i kommunen (KMD, u.å.). MinUddannelse er udarbejdet af UVData, som i 2016 blev opkøbt af den internationale organisation KMD (Riise,2016).

4.3 Samarbejdsplatformen Teams

Office365 udbydes af Microsoft og indeholder den fulde office-pakke (herunder Teams). Da informanterne anvender samarbejdsplatformen Teams beskriver vi denne. På Teams er det muligt at chatte, holde videomøder og ringe brugere imellem (Microsoft, u.å.).

5. Videnskabsteoretiske og metodologiske overvejelser

I dette afsnit præsenterer vi vores videnskabsteoretiske forståelse samt hvilke metodologiske og teoretiske konsekvenser det medfører i projektet. Vi befinder os ligeledes i en tid præget af en pandemi. Da vi ønsker, at undersøge læreres brug af digitale platforme i deres arbejde før, under og efter Corona, starter vi dette metodologiske afsnit med en redegørelse for, hvad pandemien og nedlukning har betydet for projektet generelt samt specifikt for vores genstandsfelt.

5.1 Projektskrivning i en Coronapandemi

“COVID-19 er navnet på den sygdom, man kan få, hvis man bliver smittet med ny Coronavirus. I foråret 2020 erklærede World Health Organization (WHO) COVID-19 for en pandemi” (Sundhedsstyrelsen, u.å.).

Den 16. marts 2020 blev der indført nedlukning af det meste af Danmark grundet fare for, for højt smittetryk af sygdommen: Ny Coronavirus - i daglig omtale: Corona eller COVID-19. Store dele af danskerne blev hjemsendt eller bedt om at arbejde hjemme. Elever, studerende og lærere blev ligeledes hjemsendt, hvilket betød, at de måtte finde alternative undervisningsformer, ofte teknologi medieret løsninger (Frandsen, 2020). Denne nedlukning af skoler og offentlige arbejdspladser løb frem til den 15. april 2020, hvor en delvis genåbning fandt sted (fase 1). Fra den 15. april 2020 kunne eleverne i 0.-5. klasse dermed igen komme i skole, dog med skærpede restriktioner omkring hygiejne, antal m.m. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Dette betyder derfor også, at lærerne i indskoling er tilbage på skolen med fysisk undervisning. Fase 2 af genåbningen af Danmark skete fra den 15.-18. maj 2020. Eleverne i 6.-10. klasse kunne derfor komme tilbage i skole den 18. maj 2020, dog også her i en hverdag præget af nye restriktioner omkring forsamlings og hygiejne (Regeringen, u.å.). Med genåbningen i både fase 1 og 2 betød det dermed, at lærerne skulle tilbage til fysisk undervisning igen.

Restriktionerne efter genåbning af skolerne har bl.a. betydet, at flere skoler har indført regler for adgang til skolens matrikel. Derfor må forældre ikke længere komme på skolen, hentning af børnene sker på parkeringspladser og i skolegårde, hvor der aftales særlige hentetider eller opkaldsløsninger. Dette har ligeledes gjort sig gældende for os, hvorfor vi fx. ikke har kunnet

foretage feltstudier eller udføre interviews på skolen. Således har restriktionerne også påvirket dette projekt.

Således kan vi konstatere, at den nuværende situation præget af Coronapandemien påvirker mange elementer i dette projekt, både i forhold til at finde en case, rent metodisk samt påvirkningen af det undersøgte genstandsfelt. Netop derfor finder vi det også interessant at undersøge, hvad dette har betydet for vores genstandsfelt. Da projektet således tager udgangspunkt i denne nye samfundsstruktur med en hverdag i en pandemi, finder vi det relevant at lade os inspirere af en kritisk teoretisk tilgang i projektet.

5.2 Et kritisk teoretisk perspektiv

Vi ønsker i dette projekt at undersøge, hvordan de digitale platforme har været, og er blevet, en del af læreres arbejdsliv og undervisning, særligt efter Corona nedlukning. Med et ønske om, ikke blot at undersøge dette genstandsfelt, men også kunne medvirke til at skabe ny viden er vi således inspireret af en kritisk teoretisk tankegang. Den grundlæggende forståelse her er, at man må blotlægge samfundsstrukturer, der tilbageholder menneskelig udvikling (Juul, 2012:320). Vi vil således med baggrund i Søren Juuls kapitel i antologien *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori - en indføring* (2012) gøre rede for vores forståelse af kritisk teori samt, hvordan dette har indvirkning på vores epistemologiske og ontologiske ståsted.

Vi har i dette projekt valgt at benytte Hartmut Rosas teoretiske arbejde om acceleration og fremmedgørelse. Dette vil vi uddybe yderligere i vores teoretiske afsnit, men inspirationen til en kritisk teoretisk tilgang i dette projekt er inspireret af netop Rosas kritiske tilgang til teknologisk acceleration. Derudover vil den kritiske teoris evne til at placere sig mellem videnskabsteori og samfundsteori også være en vigtig faktor for dette projekt (Juul, 2012:319). Med baggrund i nedenstående argumentationskæde vil vi med den kritiske teoris funktion som normativ samfundskritik, blotlægge relevante udviklinger indenfor vores felt. Vi finder det således relevant at begå dette projekt i en kritisk teoretisk tilgang da vi oplever en folkeskole i forandring. Som nævnt i problemfeltet, er der ligeledes en bred politisk konsensus om at fremme brugen af digitale platforme i folkeskolen, hvilket kommer til udtryk ved, at det bl.a. er nævnt i folkeskolens formålparagraf (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Vi ser derfor, at folkeskolen er under forandring, da der sker en øget digitalisering for både lærere, elever og

forældre. Der ses bl.a. en øget kommunikation gennem digitale platforme. Ligeledes bør dette ses i lyset af den nuværende Coronapandemi og, hvad dette betyder for brugen af de digitale platforme. Vi har derfor den opfattelse, at disse ændringer er afgørende for folkeskolens udvikling og forandring, og finder det derfor relevant at lave en empirisk undersøgelse af, hvad dette betyder for folkeskolen som institution. Herigennem kan vi forholde os kritisk til den igangværende udvikling for dermed at kunne pege på potentielle udviklingsmuligheder. Med en empirisk undersøgelse kan vi dermed afdække, hvilken folkeskole der dannes og, hvad digitaliseringen betyder herfor. For at kunne forholde os kritisk til denne udvikling i folkeskolen og, hvad dette betyder for lærere, elever og forældre, vil vi forholde os til konkrete erfaringer som lærerne har og oplever. Dette finder vi relevant, da det er dem, der er tæt på udviklingen og bliver påvirket af det i deres hverdag. Det er derfor også dem, vi anser som eksperter på feltet og dermed også deres arbejdsliv med digitale platforme, som vi ønsker at undersøge. Herigennem vil vi således forsøge at trænge bag om overfladefænomenerne, for at kunne forklare den virkelighed, der eksisterer bagved (Juul, 2012:319).

Ved opfattelsen af kritisk teori som en normativ samfundskritik, distancerer vi os fra andre videnskabsteorier, der opfatter videnskaben som objektiv og neutral. Vi erkender, at vores forskning ikke vil være neutral, da den vil bygge på en normativ grundlagstænkning og har til formål at være kritisk (Ibid.:319-321). Vi vil selv forme vores normative ideal ud fra diverse teoretikere. Dog vil vores normative ideal være unikt for denne opgave, da det er et ideal vi selv opsætter. Vi kan derfor ikke påstå at forholde os upartiske i vores undersøgelser, da vores egne epistemologiske forståelser, danner vej for den kritiske retning vi har i projektet. Dette kommer da også til udtryk i vores analysemetode, som er præget af en hermeneutisk tilgang til empirien. Vi har primært taget udgangspunkt i antologien *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab* (2005) af Anders Siig Andersen, Bettina Dausien og Kirsten Larsen, som beskæftiger sig med Fritz Schützes arbejde med autobiografiske fortællinger som forskningsfelt. Med udgangspunkt i Schützes forståelse af den narrative interviewform og det efterfølgende analysearbejde anerkender vi, at vi som forskere, er med til at præge begge elementer igennem vores forforståelser (Andersen, Dausien & Larsen, 2005:12). Vi ser dermed, at vores videnskabsteoretiske og metodiske tilgange begge kan, og bør, forstås i accept af vores forskerroller som influerende på feltet.

Vi er gået til projektet med et ønske om at “lade feltet tale til os” som forskere. Således har vi arbejdet ud fra en antagelse om, at der måtte ske en ændring i kommunikationen mellem lærere og forældre under Corona nedlukning. Som tidligere nævnt finder vi dette relevant, da den kritiske teori kræver en empirisk undersøgelse af feltet, hvorfor vi undersøger feltet gennem lærernes oplevelser af de digitale platforme i folkeskolen, da de er “eksperterne” på feltet. Andersen, Dausien og Larsen påpeger da også, at:

“[...] autobiografiske spontanfortællinger og andre fortællinger, der har erfaring fra livsløbet som genstand, kan udgøre en vigtig kilde til viden om samfundsmæssige strukturationsprocesser (jf. Giddens 1984) og deres betydning for lære- og identitetsprocesser” (Andersen & Larsen, 2005:7).

Med udgangspunkt i en kritisk teoretisk tilgang og en forståelse af det narrative interview som autobiografiske spontanfortællinger, mener vi således at kunne undersøge vores genstandsfelt gennem lærerens fortællinger. Dermed er dette et eksempel på, at vi har “ladet feltet tale til os”, altså et projekt præget af en bottom-up approach. Da projektet, til dels, har været styret af, hvad vores informanter fortalte i deres arbejdslivshistoriske fortælling er det præget af en abduktiv proces. Vores teoretiske grundlag er derfor fundet løbende i takt med at tematikker er blevet klare i analysearbejdet. Dog har Rosas teori været en inspirationskilde fra starten af projektet.

I ovenstående har vi således gjort rede for vores videnskabsteoretiske og metodologiske ståsted i dette projekt. Vores kritiske teoretiske inspiration bliver således ikke blot brugt som en undersøgelse af feltet, men en undersøgelse af, hvordan vi kan ændre og udvikle feltet (Juil, 2012:321). Vi tilgår projektet med ovenstående udgangspunkt, da vi ikke blot forsøger at blotlægge læreres brug af digitale platforme under en pandemi, men også forsker i, hvordan det kan udvikles og forbedres.

6. Teori

I følgende afsnit præsenterer vi vores teoretiske fundament i projektet. Her tager vi udgangspunkt i Henning Salling Olesens teori om læringsprocesser og læringshindringer, samt Hartmut Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse. Vi benytter Olesens beskrivelse af, og arbejder med, læringsprocesser og hindringer, for at kunne belyse, hvad der finder sted i lærernes møde med både Coronanedlukning og de digitale platforme. Vi benytter Rosa til at belyse, hvordan lærerne oplever de accelererende og fremmedgørende processer i deres arbejdsliv. Vi starter med at definere vores forståelse af Fritz Schützes begreb *narrativitet* samt gøre rede for hans subjektforståelse. Vi finder denne definition essentiel, da det er på baggrund af dette, at vores metodiske fundament er bygget.

6.1 Narrativitet og subjektforståelse

Med baggrund i Schützes teoretiske arbejde, vil vi i dette afsnit kort gøre rede for vores teoretiske forståelse af narrative fortællinger samt Schützes subjektforståelse. Schütze anses for at være en del af den *socio-biografiske* tradition, og beskæftiger sig med identitets- og læreprocesser, samt hvordan disse kommer til udtryk i subjekters autobiografiske fortællinger. Schütze bygger således hans teoretiske arbejde på teorier om sprogbrug som social handling, da det er heri interaktionen mellem subjekt og samfund kommer til udtryk (Andersen et al, 2005:8). Således anskuer Schütze et narrativ som:

”[...] et taleforløb, hvis kerne er narrative sætninger, dvs. almindelige fremsættende sætninger, der er bundet sammen af tidsadverbialer; derudover har narrativet en indledning, der præsenterer tid, sted, situation, personer osv., og en afslutning” (Andersen & Larsen 2005:86).

Hvorfor Schütze således definerer spontanfortællinger ved ”[...] den kommunikative fremstilling af en rækkefølge af helt eller delvist erfarede hændelser over mindst én, men som regel flere tids-tærskler” (Ibid.). Schützes sproglige forståelse af narrativet kommer hermed til udtryk i hans definition af spontanfortællinger og narrativer. De sproglige handlinger ses i et fokus på specifikke udtryk og fortællingens forløb. Således består fortællinger, ifølge Schütze, af

narrative passager, som sammen er forbundet af dels evaluerende og reflektive delfortællinger (Ibid.:90). Disse narrative passager skal ikke ses som direkte udtryk for aflejrede oplevelser eller erfaringer i hukommelsen, men derimod som et udtryk for en parallel til disse erindringer: ”[...] dvs. at de i deres indhold og struktur modsvarer den måde, erfaring er aflejret i erindringen” (Ibid.:88). De er således et udtryk for informantens personlige fremstilling, sammenføjninger samt informantens erfaringsperspektiv (Andersen et al, 2005:88). Således ses Schützes subjektforståelse også ved, at subjektets sproghandlinger i spontanfortællinger, har et lærings- og identitetsarbejde. Dog påpeger Andersen, Dausien og Larsen, at disse ikke altid er gennemskuelige for subjektet, da subjektet er underlagt strukturelle samfundsnormer (Andersen et al, 2005:9). Vi vil således i dette projekt arbejde med samme subjektforståelse samt bygge vores metodiske arbejde på det teoretiske begreb: narrativitet.

6.2 Læringsforståelsen

Vores læringsforståelse er præget af uddannelsesforsker Knud Illeris’ definition af læring og læringsprocesser. Vi anerkender, at forståelsen har betydning for vores projekt, som derfor bærer præg af ovenstående. Vi vil ligeledes benytte Henning Salling Olesens teori om læringsprocesser og -hindringer i den empiriske analyse.

6.2.1 En læringsdefinition

Illeris definerer læring, som værende en uundgåelig proces, der sker gennem hele livet, hvad enten det er intentionelt eller ej. Han mener, at det er en proces, der først og fremmest finder sted hos det enkelte subjekt og fører til en ændring for subjektets forståelse af det lærte.

Læringsprocessen sker således mellem både subjekt og materiale samt subjekt og de sociale omgivelser (Illeris, 2015:17-19). Læring er dermed ikke noget, der udelukkende er bestemt af enten ydre eller indre faktorer, men derimod et samspil mellem disse, hvorfor Illeris anser læring som en del af en social og samfundsmæssig sammenhæng (Ibid.:38-39). Illeris stiller sig også kritisk overfor, hvorvidt læring altid kan opfattes positivt:

”Alt dette giver på den ene side anledning til en masse læring, der kan være med til at udvikle og berige os, men det kan samtidig være en kraftig belastning, at vi hele tiden skal følge med i disse forandringer og ændre vores tilværelse og os selv i overensstemmelse med dem.” (Ibid.:189).

Der er altså, ifølge Illeris, både positive og negative konsekvenser ved læring, hvorfor det heller ikke kan antages, at alle mennesker bestræber sig på, konstant at lære. Illeris har én forståelse af livslang læring, og stiller sig kritisk overfor den dominerende forståelse, hvorved begrebet forstås som en forventning om, at alle konstant skal følge med og lære nye ting (Ibid.:38-39).

Således har vi igennem dette projekt en læringsforståelse som Illeris: Vi anser læring som en livslang proces, der ikke altid forekommer bevidst for subjektet samt kan forstås og opleves som både berigende og belastende.

6.2.2 Læringsprocesser

I projektet benytter vi os af Olesens forståelse af, hvilken betydning læringsforhold og det sociale rum har for læring. Olesen kritiserer forståelserne af, hvad der hindrer læring, for at være prægede af, hvad de betyder i den samtid de er skabt i og dermed ikke er tilstrækkelig i den tid vi lever i nu. Vores forståelse af læringsbegreberne, er derfor baseret på Olesens nyfortolkning heraf. Ligesom Olesen forstår vi altså læring som noget, der bør betragtes ud fra det enkelte subjekts egne erfaringer, og dermed ikke opleves ens for alle (Olesen, 2017:24).

For at kunne forstå det enkelte subjekts mulighed for læring og læringsprocesser, må der først defineres, *hvordan* subjektet lærer. Ifølge Olesen lærer subjektet gennem dets erfaringer, hvorfor erfaring altså er medskabende i subjektets identitetsdannelse:

”*Erfaring* betegner [...] det at etablere en forbindelse mellem ens egen umiddelbare sanselige oplevelse og en kulturelt/sprogligt forarbejdet indsigt, som strukturerer forståelsen af den umiddelbare oplevelse.” (Ibid.:27).

Subjektet skaber, og skabes af, erfaring. Her ville Schütze mene, at denne identitetsdannelse ville ske gennem de sproglige handlinger. Schütze ser dog, ligesom Olesen, at disse dannes på

subjektets erfaringsgrundlag og -dannelse. Vi ser således, at erfaring og læring sker som en vekselvirkning; læring kan føre til erfaring, men erfaring kan også føre til læring. Vi vil her fremhæve Olesens begreb om læring i det *sociale rum*. Olesen beskriver, at læring kan foregå i alle rum, hvor mennesket udfolder sig og interagerer med omverdenen. Det er således heri at læringsrummet opstår, når mennesket involverer sig individuelt og kollektivt i dem (Ibid.:28).

6.2.3 Læringsforsvar

Det oprindelige læringsforsvarsbegreb, blev defineret som en modvillighed mod at lære, grundet subjektets egen mangel på indsigt i, hvad der er bedst for det; altså at lære. Olesen kritiserer, ligesom Illeris, antagelsen om, at alle subjekter bestræber sig på at lære, da denne antagelse også fordrer en idé om, at alle mennesker har samme interesse, og mangler derfor fokus på individets egen subjektivitet. Olesen mener, at læringsforsvar opstår, ikke kun fordi subjektet oplever modvilje (både bevidst eller ubevidst), men fordi dets erfaringer og den sociale kontekst det befinder sig i, gør at læringen ikke bliver relevant for individet (Ibid.:24).

Olesen mener, at "Læring kan være et mål i sig selv, men er det sjældent" (Ibid.:29). Læring er herved noget, der har et større formål og giver mening for subjektet og dets erfaringer. Hvis denne mening ikke finder sted, netop grundet sammenhængen mellem læringen, subjektets erfaringer og den sociale kontekst det befinder sig i, kan individet altså opleve en modvilje, hvorfor det vil være til hindring for læringen.

Vi vil således med baggrund i Olesens begrebsætning fremanalysere, hvilke læringsprocesser vi ser i vores informanternes fortællinger. Her vil vi dog pointere, at vi, som forskere, ikke kan vide, hvilke læringsprocesser lærerne reelt oplever. Derfor kan vi ikke med sikkerhed sige, hvornår vores informanter fx. oplever læringsforsvar eller ikke gør. Vi kan dog stadig, baseret på teorien, tolke på, hvad lærerne sprogligt giver udtryk for og hermed fremanalysere, hvilke læringsprocesser vi ser i deres fortællinger.

6.3 Acceleration og fremmedgørelse

Vi benytter os af den tyske sociolog Hartmut Rosas teori om acceleration og fremmedgørelse (Rosa, 2014:8). Derudover er Rosa en af de store moderne frontfigurer indenfor kritisk teori. Ved hjælp af Rosa forsøger vi, at lokalisere de accelererende og fremmedgørende processer der kommer til udtryk i vores informanternes arbejdslivshistoriske fortællinger.

6.3.1 Social acceleration

Et af Rosas mest fremtrædende begreber er *social acceleration*. Begrebet dækker over accelerationen af livshastigheden, af historien, kulturen, samfundet, det politiske liv eller af tiden selv (Rosa, 2014:19). Med begrebet forsøger Rosa at forklare de accelerationsprocesser, der finder sted i det senmoderne samfund. Rosa pointerer dog, at selvom de mange accelerationsprocesser finder sted i samfundslivet, er det ikke muligt at accelerere tiden på en meningsfuld måde. En time er en time og et døgn er et døgn, uanset om vi oplever, at det går hurtigere (Ibid.).

Rosa præsenterer tre kategorier indenfor accelerationen: *teknologisk acceleration*, *acceleration af social forandring* og *acceleration af livstempoet*. Vi vil herunder introducere kategorierne: Teknologisk acceleration og acceleration af livstempoet, da det er disse to influerende elementer vi vil fokusere på i dette projekt.

6.3.2 Teknologisk acceleration

Teknologisk acceleration dækker over tempoforøgelsen af transport-, kommunikations-, og produktionsprocesser. Den moderne teknologiske udvikling har haft indflydelse på hastigheden af disse processer, herunder den sociale virkelighed. Rosa mener, at den teknologiske acceleration har ”fuldstændig transformeret samfundets ’rum- og tidsregime’, dvs. perceptionen og organiseringen af rum og tid i samfundslivet” (Rosa, 2014:21). Den ’naturlige’ forståelse af rummet forsvinder langsomt i takt med den teknologiske acceleration, da rummene, ifølge Rosa, bliver steder uden historie, identitet eller relation (Ibid.:21). Da særligt teknologisk acceleration og acceleration af livstempoet influerer hinanden, vil dette blive uddybet herunder.

6.3.3 Acceleration af livstempoet

Rosa mener, at *accelerationen af livstempoet* er den mest iøjnefaldende facet af den sociale acceleration, da han ser, at det moderne, især vestlige, samfund har en kolossal "tidshunger" (Ibid.:26). Tiden bliver omtalt som et råmateriale, der kan opvejes og opbruges. Denne forståelse af tiden virker umiddelbart paradoksalt i forhold til den teknologiske acceleration, da denne logisk set burde indebære en udvidelse af fritiden ved at sænke livstempoet. Dog forekommer den modsatte effekt. En lang række studier peger på at folk, særligt i Vesten, føler sig tidspresset og føler, at de mangler tid (Ibid.:27). Accelerationen af livstempoet kan derfor beskrives som en "forøgelse af antallet af handlinger eller erfaringer per tidsenhed" (Ibid.:26).

Selvom Rosa tilskriver sig troen på teknologiens evne til at få ting gjort hurtigere, mener han, at teknologien øger kvantiteten af hverdagslivets opgaver (Ibid.:30). Teknologien bliver således ikke en udvidelse af fritiden men, tværtimod, en hæmning af den. Den teknologiske udvikling accelerer i højere grad livstempoet fremfor at nedsænke tempoet og udvide friheden.

6.3.4 Fremmedgørelse

Rosa mener, at *fremmedgørelse* kommer til udtryk, når vi som mennesker bliver udsat for mange accelererende processer i vores liv. Rosa definerer i første omgang fremmedgørelsen som en tilstand, hvor subjekter forfølger mål og praksisser, som enten føles påtvunget eller hverken ønskes eller støttes (Ibid.:94). Rosa forklarer følelsen af fremmedgørelse som følgende:

"Vi føler os altså fremmedgjorte, når vi arbejder hele dagen indtil langt ud på aftenen, uden at der er nogen der har givet os ordre på det - og selvom vi egentlig 'gerne' vil tidligt hjem (og måske har lovet familien det)" (Rosa, 2014:94).

Der findes mange former for fremmedgørelse, men det kan kort beskrives, som hver gang subjektet gør noget 'frivilligt', det egentlig ikke ønsker. Opleves disse fremmedgørende

processer for ofte, kan subjektet ende med at glemme, hvad det egentligt var det gerne ville (Ibid.).

Den ovenstående præsentation af fremmedgørelse, kan betegnes som en overordnet definition af begrebet. Dog opdeler Rosa fremmedgørelsen i fem forskellige former, fremmedgørelse fra rummet, ting, handlinger, tid samt én selv og andre. Vi vil herunder gennemgå kategorierne. Dog vil vi undlade *fremmedgørelse fra ting* da dette relaterer sig til forholdet til og fremmedgørelsen af materielle ting og objekter, hvilket vi ikke undersøger i dette projekt (Ibid.:97-98).

6.3.5 Fremmedgørelse fra rummet

Rosa beskriver selv kernen i fremmedgørelsesbegrebet som relationen mellem subjektet og den omkringliggende verden. Som kropslige subjekter vil mennesket erfare verden ud fra ens egen placering i den fysiske verden. Ved fremmedgørelsen kan der ske en forvrængning af relationerne mellem subjekterne og verden, og ikke mindst, subjektets placering i verden. Denne forvrængning forekommer oftere i den moderne og globaliserede verden, da tiden og stedet ikke længere er indlejret i hinanden. Den sociale og den fysiske nærhed er sammenfaldende i den moderne verden, noget den øgede digitalisering særligt har haft indflydelse på. Overordnet set sker der langsomt en afkobling fra det fysiske rum. Den sociale acceleration muliggør fremmedgørelsen for det fysiske og materielle grundlag, da den hæmmer subjektets evne til at føle sig "hjemme" i verden (Rosa, 2014:96-97).

6.3.6 Fremmedgørelse over for vores handlinger

Rosa mener ligeledes, at der kan forekomme en fremmedgørelse over for subjektets egne handlinger, hvilket opstår, når det ikke er fortroligt med dem. De fremmedgørende processer der kan opstå ved accelerationsprocesser af tingsverden, er også med til at fremmedgøre menneskets handlinger. Den evige udveksling af produkter gør, at subjektet ikke har tiden eller overskuddet til at sætte sig ind i de ting, det har med at gøre. Benyttes disse ting, kan udfordringerne, som subjekter ikke har lært at kontrollere, medvirke til at besværliggøre de handlinger og opgaver subjekterne forsøger at løse. Herigennem skabes dermed en følelse af fremmedgørelse, da

handlingsprocesserne medvirker til at subjektet ikke forstår omfanget af dem.

Rosa beskriver, at den mest hyppige fremmedgørelse, som subjektet oplever over for egne handlinger, er følelsen af at gøre ting det ikke ønsker. En følelse Rosa ofte ser udbredt i det moderne samfund, da subjekter ofte er i situationer, hvor det ikke beskæftiger sig med de handlinger det finder ønskværdige eller føler det er "nødt" til det. Den sociale acceleration gør at opgavelisten konstant bliver længere, og efterlader subjekter med mindre tid til at gøre ting de ønsker (Ibid.:100-101).

6.3.7 Fremmedgørelse over for tiden

"Tidsperioden forløber hurtigt for oplevelsen, men skrumper i hukommelsen." (Rosa, 2014:107).

Således beskriver Rosa fremmedgørelsen over for tiden, som altså er følelsen af at dagen er gået hurtigt, uden at subjektet har udrettet noget. Tidens objektive tilstand (en time er 60 minutter uanset hvad), kan ikke ændres, selvom det ofte føles det sådan. Fænomenet kan beskrives som den indre tidserfaring.

Det, der gør sig særligt i den indre tidserfaring i fremmedgørende processer, er de erindringer subjekter gør sig i netop disse episoder, eller rettere, de erindringer de ikke gør sig. Rosa mener, at visse aktiviteter ikke efterlader erindringsspor for subjekter, da de ikke er relevante for liv og identitet som helhed. Ifølge Rosa er evnen til ikke at efterlade erindringsspor i givne situationer, nærmest nødvendigt i det accelererede senmoderne samfund. Subjekter engagerer sig i stigende grad i situationer, der er isoleret fra hinanden. Gennem en hel dag, kan subjektet befinde sig i handlingspraksisser, der er fuldstændig isoleret uden form for indbyrdes sammenhæng (Ibid.:108). Derfor efterlader disse praksisser og episoder ikke erfaringsspor, da de ikke er vigtige for identiteten.

6.3.8 Fremmedgørelse over for én selv og andre

Det virker oplagt, at når subjekter fremmedgøres i så mange sammenhænge som forklaret i det ovenstående, vil der også ske en fremmedgørelse fra den sociale verden. Rosa mener, at i den senmoderne verden, støder mennesket på så mange forskellige personer i et kort tidsrum, at det er helt ”overmættet” (Rosa, 2014:108). Grundet den store mængde af subjekter vi stifter bekendtskab til, er det umuligt at kunne relatere sig, eller skabe meningsfulde relationer, til dem alle (Ibid.). Dermed sker der en langsom fremmedgørelse af den sociale verden, da den sociale acceleration medfører nedsat tid til at interagere på en meningsfuld måde.

Rosa mener yderligere, at der kan forekomme en *selv-fremmedgørelse*, hvor subjektet bliver fremmedgjort over for sig selv, og kan miste selvopfattelsen. Eftersom selvopfattelsen er baseret på menneskets handlinger, erfaringer, relationer og placering i den sociale verden, vil fremmedgørelsen af disse faktorer føre til fremmedgørelsen over for selvet (Ibid.:111). De øvrige fremmedgørelsesprocesser som står beskrevet i dette afsnit, kan altså lede til en fremmedgørelse af selvet, hvis subjektet føler sig fremmedgjort i for mange sammenhænge.

7. Metodiske overvejelser

Som tidligere nævnt vil vi tage udgangspunkt i Schützes teoretiske og metodiske arbejde med autobiografiske spontanfortællinger. Vi finder dette relevante da hans teoretiske forståelse heraf baseres på, at det subjektive og samfundsmæssige skabes gennem “*sekventielle interaktionsprocesser*”, hvorved der opstår en gensidig udveksling mellem:

“[...]samfundets symbolske universer (den generaliserende anden), individernes gensidige typificering af hinanden (signifikante andre) og de enkelte individers reflektive forståelse af sig selv (selvidentitet)” (Andersen, Dausien & Larsen, 2005:13).

Således mener Schütze, at der sker en interaktion mellem både individ og samfund, hvor disse begge er afhængige af og reproducerer hinanden. Det er i denne interaktion, at samfundets orden opretholdes, men det er også i interaktionen, at individets behov for livshistoriske muligheder dannes (Ibid.).

I dette projekt lader vi os inspirere af det narrative interview, idet denne interviewform byder på mere fordybelse i det svar, fortælleren giver, end selve de spørgsmål vi, som interviewere, stiller. Ifølge Schütze er de største styrker ved den narrative fortælling, at informanten i interviewet selv vil både tolke på og organisere dennes livshistorie og de dilemmaer, der er opstået i det erfarede (Andersen & Larsen, 2005:104). Når det narrative interview tages i brug, er det altså informanten, der skaber fortællingen og ikke interviewereren. Der er her en forståelse for, at ting giver mening gennem fortællinger. Det giver informanten mulighed for selv at reflektere over forskellige pointer under interviewet, mens interviewereren, så vidt muligt, vil undgå at have indflydelse på den narrative fortælling. Derudover giver det narrative interview, informanten mulighed for at organisere sine tanker, og der kan derved opstå nye problemstillinger. Det er således, ifølge Schütze, muligt at undersøge interaktionen mellem samfund og individ med baggrund i autobiografiske spontanfortællinger (Andersen et al., 2005:13-14).

7.1 Sampling

For at kunne undersøge læreres brug af digitale platforme som pædagogisk og kommunikativt værktøj i deres arbejde, har vi søgt at få kontakt til en skole, der ville deltage i vores undersøgelse. Vi har været i kontakt med flere skoler, men alle har afvist at deltage grundet stort tidspres på grund af Coronavirus. Vi har derfor søgt i vores netværk og kom herigennem i kontakt med en skole i Køge kommune gennem en bekendt, som er pædagog på skolen. Vi har valgt at anonymisere skolen, hvorfor vi ikke har kildehenvisninger til nedenstående beskrivelse af skolen og byen den er placeret i. Skolen vi har undersøgt har lige under 700 elever og omkring 55 lærere (bilag 1). Der er klassetrin fra 0.-9. klasse og der er ca. tre spor på hver årgang. Skolen er beliggende i en stationsby i Køge kommune og, har togforbindelser til både København og Slagelse. Der er sket et stort udvikling i befolkningstallet i byen indenfor de sidste 15 år og der bor nu omkring 4.600-4.800 i byen. Der udstykkes løbende grunde i byen, hvor der bygges huse til privatboliger. Både den lokale borgerforening samt Køge kommunes byplanlægning for byen og området, søger at fremme flere boligområder og udstykninger.

Køge kommune valgte at udskyde implementeringen af Aula i kommunen til 6. januar 2020, hvor Aula ellers blev udrullet i hele Danmark i sommeren 2019 (Køge kommune, 2019). Vi har foretaget interview med hhv. skolelederen samt to lærere, én i indskolingen og én i udskolingen. Vi har således foretaget tre interview, alle online.

Vi har valgt at anonymisere både informanter og skolen. Dette for at skabe et trygt og fortroligt forum for informanterne samt i relationskabelsen mellem interviewer og informant. På baggrund heraf vil vi omtale informant 1 som Marianne (bilag 3), informant 2 som Anja (bilag 2) og skolelederen Jesper (bilag 1). Navnene på informanterne er valgt ud fra et ønske om at bibeholde det personlige præg i vores analyse, da vi mener, at nummer eller lignende kan medvirke til at upersonliggøre fortællingerne.

Interviewet med skolelederen bærer dog i større grad præg af, at vi ønskede konkrete informationer om skolens håndtering af pandemien samt de teknologiske platforme med særlig fokus på Aula. Med baggrund i dette behov valgte vi dermed at foretage et semistruktureret interview med skolelederen. Her har vi opbygget vores interviewguide med inspiration fra bogen *Interview, Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* af Steiner Kvale og Svend Brinkmanns (2015). Vores interviewguide bygger således på principperne for et semistruktureret livsverdensinterview beskrevet af Kvale og Brinkmann (bilag 5).

Interviewene med lærerne Marianne og Anja er, i modsætning til Jesper, foretaget med udgangspunkt i det narrative interview. Vi vil herunder beskrive forholdene i interviewrummet og, hvordan disse har influeret informanternes fortællinger. Vi vil ligeledes beskrive vores metodiske valg og overvejelser i interviewrummet.

7.2 Interviewrummet

Schütze opstiller tre punkter, som tilsammen udgør formen for “det gode” narrative interview. Ved første element; den *autobiografiske hovedfortælling*, er interviewerens stille, og stiller ingen spørgsmål. Det eneste intervieweren foretager sig, er at skrive noter og vise at vedkommende anerkender informantens historie, gennem fx. kropssprog og lyde. I andet punkt; *udfoldelse af det tangentielle fortællepotentiale*, stiller interviewerens opfølgende spørgsmål, ved at nævne noget som informanten kort er kommet ind på, og bede vedkommende vende tilbage til- og/eller uddybe det. I tredje punkt; den *abstraherende beskrivelse og argumentation*, stiller interviewerens spørgsmål med fokus på at få afklaret emner som ikke er blevet betydeligt afdækket. Her stilles “hvorfor” spørgsmålene, som interviewerens sidder tilbage med (Andersen & Larsen, 2005:105-106). Vi er således gået til interviewet med udgangspunkt i denne interviewteknik.

Grundet den nuværende Coronapandemi, hvor der fra regeringsside opfordres til social afstand, foretager vi vores interview online (Frandsen, 2020). Vi har spurgt informanterne om de ønskede online interview eller fysisk møde, hvor vi ville bære visir og holde afstand. Vores første informant valgte online interview. Vi valgte derfor at foretage de andre interview med samme metodiske fremgangsmåde for at sikre kontinuerlig, ensartet indsamling af empiri.

Vi valgte, at være to interviewere ved interviewene, hvor én af os var den primære interviewperson og den anden havde en observerende rolle. Vi har valgt dette, for at sikre kvaliteten af interviewet, men ligeledes for at sikre, at ingen pointer gik tabt undervejs. Med dette valg bør vi dog ligeledes være opmærksomme på, hvad det kan betyde for relationsdannelsen mellem interviewer og informant, samt det potentielle magtforhold, der kan opstå i interviewrummet. Vi valgte derfor, som en del af rammesætningen for interviewet, at italesætte over for informanten, hvem der ville være den primære interviewer, for hermed at skabe klarhed omkring rollefordeling og struktur i interviewet.

Som beskrevet indledningsvist, så bærer den narrative interviewstil præg af, at lade informantens fortælling fylde og interviewerens rolle træde i baggrunden. Vi har således udarbejdet en interviewguide, hvor der primært er ét spørgsmål:

- Kan du fortælle om din livshistorie og dit virke som lærer? (bilag 4)

Vi har indledningsvis i interview rammesat samt forklaret informanterne, hvad vi ønsker at undersøge. Herved skaber vi en ramme for vores undersøgelse, som vi samtidig forventer vil kunne præge informantens hovedfortælling. Da vi netop ønsker at belyse informantens livshistorie, bliver vores rolle som interviewer dermed også vigtig. En rolle som indebærer at opfordre informanten til at fortsætte fortællingen uden at afbryde samt gennem kropslige gestikulationer, anerkendende lyde ("hmm", "ja", etc.) eller ved at forholde sig tavse for at "tvinge" informanten til at fortsætte fortællingen (Andersen et al, 2005:11).

Eftersom interviewene er foretaget online, har vi dog oplevet tekniske vanskeligheder, ligesom et teknologimedieret interview må forventes at påvirke kommunikationen mellem interviewer og informant. Vi vil derfor kort gennemgå de elementer af interviewet, som vi vurderer kan have haft indflydelse på interviewrummet.

Vi oplevede bl.a. i det første interview, at vores tavshed og afventen blev betragtet som tekniske problemer, og var derfor nødt til at stille flere spørgsmål end vi ønskede. Vi forsøgte naturligvis at stille uddybende og meget åbne spørgsmål, som opfordrede informanten til at bygge videre på sin historie, frem for at stille spørgsmål til emner, der ikke var blevet omtalt af informanten selv. Vi forsøgte ligeledes at gøre dette med ord og formuleringer brugt af informanten. I interview 2 var vi yderligere nødsaget til at slukke for billedet, grundet netværksforbindelsen, hvilket vi må antage havde betydning for kommunikationen, da vi ikke kunne aflæse og nikke genkendende til informantens udtalelser og dermed opfordre til at fortsætte fortællingen uden nye spørgsmål. Vi forsøgte i stedet at anerkende fortællingen gennem lyde, som "mhm" og "ja". Vi stillede dog i begge interviews uddybende spørgsmål, når vi kunne fornemme, at informanten ikke umiddelbart havde mere at tilføje til sin fortælling, hvilket, ifølge Andersen og Larsen, også er den korrekte måde at gå til interviewformen på (Andersen & Larsen, 2005:104).

Med baggrund i principperne for det narrative interview var vi dermed også opmærksomme på, i interviewrummet, at lade fortællingerne "uddø" af sig selv på en ordnet og forventelig måde for både informant og interviewer, dvs. indtil *fortællekoda* (Ibid.:105). Dette gjorde sig også gældende i afslutningen af interviewet, som, i begge tilfælde, naturligt stoppede, da vi ikke havde flere spørgsmål til fortællingerne.

7.3 Interviewerens forforståelse og dennes indflydelse i interviewrummet

Andersen og Trojaborgs bidrag til *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab* beskæftiger sig med Schützes videnskabsteoretiske ståsted (Andersen & Trojaborg, 2005). Her fremgår det, at Schütze ofte kritiseres for en fænomenologisk forståelse af interview-situationen. Da Schütze opfordrer til, og mener, at interviewer helt kan fralægge sig alle forforståelser og indtage en objektiviserende rolle i interview-rummet (Andersen et al, 2005:12). Andersen og Trojaborg mener, at der mangler en beskrivelse af den relation, der opstår mellem interviewer og informant, samt hvilken indflydelse den har på fremstillingen af informantens livshistoriske fortælling. Andersen og Trojaborg former derfor et hermeneutisk supplement til Schützes metodologi for at beskrive den interaktive relationsindflydelse på interviewsituationen (Andersen & Trojaborg, 2005:179).

Vi anser, ligesom Andersen og Trojaborg, interviewet som et rum, hvor forskeren vil præge interviewet med sine forforståelser og intentioner for interviewet. Vi kan derfor ikke se bort fra, at vi, som forskere, præger undersøgelsen alene ved at være en del af interviewrummet. Vi anerkender dermed, med baggrund i Andersen og Trojaborgs argumentation, at dette kan have en betydning for interviewet og dermed informanternes autobiografiske spontanfortællinger. Særligt, da vi, grundet online interview, oplevede, at vi som interviewere i større grad måtte indføre os i informantens fortælling gennem spørgsmål, som vi måske havde kunnet undgå ved et fysisk interview. Dette indgår således som en tolkningsforudsætning ved vores analyse af interviewteksterne.

Andersen, Dausien og Larsen pointerer ligeledes, at interaktionsforholdet mellem interviewer og informant bliver særligt relevant at undersøge, når analysearbejdet udelukkende baseres på transskriptionen (Andersen et al, 2005:12). Vi finder det relevant at anerkende denne hermeneutisk inspireret tilgang, hvor vores forforståelser har betydning for interviewet og det efterfølgende analysearbejde.

7.4 Transskribering

Vi har valgt at transskribere interviewene og derefter foretage vores narrative analysearbejde baseret på denne empiri. Lydfilerne er transskriberet ved brug af transskriberingsprogrammet KONCH (KONCH, u.å.). Derefter har vi rettet de transskriberede sider igennem manuelt ved endnu en afspilning af lydfilen, da programmets transskribering ikke har været fejlfri. Da vi undersøger meningsdannelsens i informantens fortællinger, har vi valgt at angive pauser, men uden tidsangivelse. Vi har ligeledes undladt at medtage tonering, udråbsord m.m. i transskriberingen eftersom vi ikke finder dette relevant i vores narrative analytiske arbejde med teksten.

7.5 Analysemetode

Vi vil i følgende afsnit præsentere vores metodeanalytiske valg i projektet. Med baggrund i Andersen og Larsen vil vi behandle vores empiri baseret på Schützes beskrivelse og forståelse af narrativ analyse (Andersen & Larsen, 2005:107-109). Dette vil vi gøre med baggrund i Schützes forståelse af autobiografiske spontanfortællinger samt hans beskrivelse af den metodiske tilgang hertil. Vi finder dette relevant, da:

”Den analyse- og fortolkningsmetode, Schütze har udviklet, bygger logisk videre på teorien om sammenhængen mellem livsløb, biografi og selvbiografisk fortælling og på det autobiografisk narrative interview som tolkningens datagrundlag.”
(Andersen & Larsen, 2005:106).

Schütze mener dermed, at analyser af autobiografiske spontanfortællinger ikke kun bør fokusere på de bevidste intentioner i fortællingen, men derimod også på de ”[...] kulturelt normerede handlingsforventninger” (Andersen et al, 2005:9). Hermed menes *forløbskurver*, hvor informanten taber sig selv i samfundsmæssige aspekter eller påvirkes heraf, hvilket ofte kommer til udtryk ubevidst (Ibid.:9). Vi vil ikke eksplicit identificere forløbskurverne hos vores informanter i analysen. Vi finder det dog stadig relevant at fremhæve, da vi senere vil diskutere udvalgte tematikker fra analysen i relation til samfundsmæssige aspekter. Heri ses ligeledes

vores kritisk teoretiske tilgang samt Schützes teoretiske grundlag om interaktionen mellem individ og samfund.

I dette projekt har vi identificeret to kollektive forløbskurver, som vil være gennemgående i vores analyse:

- Teknologiske platforme i læreres liv
- Corona epidemien

7.5.1 Hvordan går vi til analysen?

Andersen og Larsen beskriver, at Schützes analysemetode af autobiografiske spontanfortællinger tager udgangspunkt i en flerleddet analyse: Første led er en belysning af informantens livshistorie og, hvordan denne fremstilles af informanten selv. Andet led er en kritisk analyse af processtrukturerne i informantens fortælling og fortællingen som helhed (Andersen et al, 2005:14). Således har vi opdelt vores analyse i to dele: en portrættering af informanten og derefter en analyse af fortællingerne hos vores informanter. Schütze opdeler analysearbejdet med den autobiografiske spontanfortælling i fem faser: *Forløbsstrukturel beskrivelse, analytisk abstraktion, vidensanalyse, sammenlignende case-analyse og konstruktion af teoretiske modeller* (Andersen & Larsen, 2005:107). Vi finder inspiration i disse fem faser i vores analysearbejde, men er i højere grad inspireret af Andersen og Trojaborgs analyse af læringsmiljøer og livshistoriske læringsprocesser gennem *Dorthe* og *Marias* narrative fortællinger (Ibid.:157). Vi har valgt at tage udgangspunkt i denne form for analyse, hvor der fokuseres på hovedfortællingen og de tangentielle fortællinger, da vi er interesseret i at undersøge meningsdannelsen i fortællingerne og ikke nødvendigvis sætningsstrukturer og en direkte sproglig analyse.

Vi tilgår analysen af empirien med udgangspunkt i en induktiv og åben analyseproces, hvor vi tager udgangspunkt i informanternes fortælling og de tematikker, der kommer til udtryk i empirien. Vi vælger altså at foretage en mere empirisk kodning, da vores genstandsfelt og metode er med udgangspunkt i informanternes oplevelser og perspektiver. Vi søger altså at “[...]”

identificere mønstre og formulere mulige forklaringer på disse mønstre” (Kvale & Brinkmann, 2015: 255-260). Ved at være tro mod empirien vil vi lede efter meningen i informanternes fortællinger for hermed at kunne trænge bag overfladefænomenerne som kritisk teori fordrer. Således vil vi foretage det, som Kvale og Brinkmann kategoriserer som en narrativ analyse, hvor vi fokuserer på sproget og udtager meningen derfra: “Narrative analyser fokuserer på tekster mening og sproglige form; de behandler de temporale og sociale strukturer og handlingerne i interviewhistorierne” (Ibid.:290).

Vi vil ligeledes trække på vores teoretiske fundament i projektet i analysen. Det påpeges da også af Schütze, at *konstruktionen af teoretiske modeller* bør være en del af det narrative analytiske arbejde:

”Det drejer sig om at belyse vekselvirkningen mellem de biografiske sociale processer, om den tidsmæssige og saglige udløsning af den ene sociale proces gennem den anden og om deres bidrag til den samlede biografiske formning” (Andersen & Larsen, 2005:109).

Således kan samspillet mellem den analytiske tilgang og det teoretiske fundament dermed belyse informanternes livsfortællinger. Dog mener Schütze ligeledes, at det er i det kontrasterende arbejde med en tekst, der kan stå i kontrast til informanternes fortællinger, at det bliver muligt at belyse interaktionen mellem individ og samfundsmæssighederne. Denne tekst bør konfrontere interviewene, men bør dog stadig omhandle eller have samme specifikke, relevante træk (Ibid.:109). Vi vil derfor, efter kodningen af vores empiri og fremskrivelse af analysen, gennemgå denne i et kontrasterende samspil med vores teoretiske grundlag for projektet.

Gennem ovenstående analysetilgang bliver det således muligt at skabe forståelse for samt fremanalysere interaktionen mellem individ og samfundsmæssighederne, i vores tilfælde fx. lærernes teknologiske platforme. Selvom Schütze påpeger, at hvert enkelt individ både udviser almene, men også unikke træk, mener han dog at kunne vise, hvordan de samfundsmæssige rammer har betydning for individet og dets livshistorie (Ibid.:119). Således finder vi det derfor relevant at benytte ovenstående analysemetode i vores tilgang til og analyse af empirien.

8. Analyse

I det følgende afsnit foretager vi tematiske analyser af de tre informanter Jesper, Anja og Mariannes fortællinger. Vi forsøger at finde frem til nogle gennemgående tematikker i interviewet og fortolker efterfølgende på disse tematikker. Analyseresultaterne inkluderer vi i den efterfølgende diskussion, som i samspil skaber et dybere indblik i vores genstandsfelt.

8.1 Skolelederen Jesper

Jesper er skoleleder på skolen, hvor Anja og Marianne er ansat. Han har været ansat på skolen i 23 år og blev oprindeligt ansat med titlen som skoleinspektør. Han beskriver selv, at han dermed har været igennem forskellige implementeringsfaser af teknologiske platforme gennem hans ansættelsesperiode (bilag 3). Jesper har været med i implementeringen af SkoleIntra og senest MinUddannelse og Aula.

8.1.1 Brugerportalsinitiativet implementeres

Da brugerportalsinitiativet blev indført, var intentionen, bl.a., at digitaliseringen skulle øges, og lærerne skulle have mulighed for at samarbejde og vidensdele på tværs af både klassetrin og skoler. Idéen med læringsplatformene er, bl.a., at det pædagogiske personale skal kunne tilgå forløb på tværs, og lade sig inspirere af hinanden (Bilag 1:226-252).

Desværre oplever skolelederen Jesper, at denne funktion, hvor vidensdeling skulle ske igennem, ikke fungerer optimalt. Han beskriver om vidensdelingen blandt lærerne, at:

[...] det var jo meningen, at der skulle være et effektiviseringspotentiale i det jo. Jo mere du kan bare tage en andens undervisningsforløb jo mindre behøver du at forberede dig individuelt [...]

Det er en stor del af begrundelsen for stort set alle it-implementeringer. At man skal effektivisere driften på en eller anden måde, ikke? Det er ikke rigtig lykkedes.” (bilag 1:236-240).

Jesper beskriver altså, at samarbejdet decideret ikke er lykkedes. Det vil altså sige, at en af de betydningsfulde intentioner med de digitale platforme ikke efterleves tilstrækkeligt.

Aula og MinUddannelse er tiltænkt som to forskellige platforme. En kommunikationsplatform og en læringsplatform (jf. De digitale platforme). Dermed skal de to platforme understøtte to forskellige aspekter af arbejdslivet i folkeskolen. Dog opstår der en problematik idet de to digitale platforme skal samarbejde. Til denne problematik om samarbejdet fortæller Jesper, at der i takt med implementeringen af de teknologiske platforme, ikke er lykkedes at danne det ønskværdige samarbejde mellem de to platforme. Faktisk mener Jesper, at det næsten er “dømt til at være svært”, at få de to platforme til at samarbejde og arbejde sammen. At det er “dømt til at være svært”, fortæller noget om problematikken i de forskellige udbydere der er på de forskellige platforme (bilag 1:64-68).

8.1.2 Når én platform erstatter en anden

SkoleIntra var” [...] et program der var designet til skolen som institution, og det var meget... det var meget velegnet til det.” (Bilag 1:40-41). Det var altså et program, som var designet efter et opstået behov og derefter modificeret og tilpasset gennem årene. Jesper fortæller, at på nuværende tidspunkt er Aula dog ikke blevet implementeret på en tilfredsstillende måde. Modtagelsen af de nye digitale platforme, og særligt Aula, har ikke kun været positiv. Jesper beskriver en flerlaget uoverensstemmelse i modtagelsen af Aula. For på den ene side beskrives en utilfredshed og manglende forståelse for, hvorfor noget der fungerer skal erstattes. På den anden side beskriver han, hvordan de ansatte er omstillingsparate og, en indstilling generelt præget af “Så er det det, vi gør, og så bruger vi det bedst muligt” (Bilag 1:98-103). Spørgsmålet er, som han også selv beskriver, hvor frivillig den omstillingsparathed er, for som ansat skal man tilpasse sig. Det tyder på at Jesper altså også har en forståelse for, at livslang læring til en vis grad er en selvfølge. Han går selv ind til Aula med et både optimistisk og skeptisk blik, men giver udtryk for at ville tilpasse sig den nye platform. Udover en, mere eller mindre, tvungen omstillingsparathed, opstår utilfredsheden og problematikken med skiftet fra SkoleIntra i, at der skiftes fra én platform, som er udviklet af, og til, skolen, til tre forskellige platforme, med hver deres interesser.

Selvom Jesper ikke kan give et indblik i de enkelte læreres livsverden, kan hans fortællinger forklare hvorfor utilfredsheden med Aula har været så stor. Forklaringen kan nemlig ligge i at

Aula virker som et påtvunget indgreb i lærernes hverdag. Ifølge Rosa kan fremmedgørelse opstå, når subjekter føler sig påtvunget at forfølge mål og praksisser de ikke ønsker eller støtter (jf. Fremmedgørelse). Først og fremmest har overgangen fra SkoleIntra til Aula virket meget pludselig for mange af lærerne. Hvor Aula var et system der langsomt blev integreret i arbejdslivet over 18 år, er Aula en platform der meget hurtigt blev den primære kommunikationsform. Medarbejderne er altså nødsaget til at tage platformen i brug, da den er essentiel for deres arbejde. Dog opfylder platformen ikke de ønskværdige krav, og lærerne bliver således “tvunget til” at benytte sig af en platform som de egentlig ikke bryder sig om eller ønsker at benytte. Selvom Jesper mener, at lærerne har forholdt sig åbne og omstillingsparate til de nye platforme, har implementeringen af Aula ikke mødt positiv modtagelse, noget Jesper mener, skyldes den manglende indsigt i feltet fra udbydere bag platformen.

8.1.3 Når platformene ikke er kompatible

Platformenes manglende evne til at spille sammen, synes at karakterisere en stor del af utilfredsheden. Dette kan beskrives ved en særlig detalje i platformene, nemlig at der er tale om forskellige udbydere (jf. De digitale platforme). Det er derfor oplagt at undersøge om der opstår et problem, når det er to forskellige platforme, med hver deres udbyder og underleverandører.

Ifølge Jesper opstår der yderligere problemer, idet KMD, som står for MinUddannelse, udbyder yderligere platforme, som heller ikke arbejder sammen med platformene. Han beskriver, at de modsatrettede interesser fra udbydere kommer særligt til udtryk gennem den manglende kompatibilitet blandt de digitale platforme. For hvis KMD, som har MinUddannelse, har udviklet et program, så er det vel uomtvisteligt, at de har større interesse i, at få elever, pædagogisk personale og forældre over på den platform, frem for Aula, som de ikke ejer. Dog opstår problematikken så de ved, at deres interne platforme heller ikke nødvendigvis taler sammen, og at Aula er en national platform, som er vedtaget ved lov (Bilag 1:73-79). Ud fra Jespers interview, synes det i høj grad at være de forskellige udbyderes uensartede interesser, der er skyld i det manglende samarbejde mellem platformene. Det manglende samarbejde resulterer i platforme, der virker dårligt integrerede i arbejdet og skaber derfor negative reaktioner fra lærerne. Desuden stammer den negative reaktion også fra en følelse af “pres”, da de forskellige

platforme er blevet inddraget fra udefrakommende udbydere, og virker som en pludselig omstilling af hverdagen. Selvom Aula har været undervejs i længere tid, virker implementeringen pludselig, og lærerne er nødt til at forholde sig omstillingsparate. Selvom Jesper mener, at de egentlig også har gjort dette, har det manglende samarbejde mellem platformene resulteret i de dårlige oplevelser af platformene, og særligt Aula. Generelt finder Jesper det udfordrende at de forskellige platforme ikke virker kompatible. Det manglende samarbejde mellem udbydere resulterer i en lang række platforme der ikke understøtter hinanden. Jesper forklarer at problematikken i aktørstrukturen opstår ved at brugerne af Aula, altså skolerne og lærerne, ikke har tilstrækkelig indflydelse på de forskellige platforme. Jesper forklarer dette som:

”Men altså i det kommunale system prøver vi så at fortælle om vores frustrationer og de ting, vi oplever er uhensigtsmæssigt. [...] Og så siger vi det til vores skolechef. Jamen han gør jo, hvad han kan. Han siger det så til sin direktør, og han møder jo så sine skolechefkollegaer fra kommuner på Sjælland. Og de prøver så at analysere lidt. Så er vi så over i problemet, at nu sidder de så meget langt væk fra undervisning, så de forstår ikke hvad det er vi snakker om. [...] Så vi gør, hvad vi kan. Men i virkeligheden har vi ikke stor indflydelse.” (Bilag 1:262-281).

Han oplever, at problemet opstår i de mange led som man skal igennem, hvis man gerne vil lave nogle ændringer i platformene. De forskellige aktører og udbydere har deres egne interesser, ofte økonomisk, og det problematiserer hele processen. Da de faktiske udbydere og aktører befinder sig meget langt fra undervisningen og det rigtige problem, opstår der en manglende forståelse for uhensigtsmæssighederne i de forskellige platforme. Der opstår således uoverensstemmelse mellem brugere og aktørerne, da de forskellige parter har forskellige interesser. Brugerne mangler den nødvendige indflydelse for at kunne lave de nødvendige justeringer, og derfor har så stor en del af brugerne fundet Aula udfordrende (Bilag 1:262-281).

Denne uoverensstemmelse synes at virke frustrerende for Jesper. På den ene side mener han, at Aula har nogle mangler, og at disse frustrerer hans ansatte i deres arbejde. Samtidig har Jesper indset, at han selv og den øvrige del af skolen, ikke har stor, hvis overhovedet nogen, indflydelse på platformen. Jesper udtaler, at: ”Det skulle ikke bare have nogle konsulenter fra Kommunernes

Landsforening, som sad og lavede det hér!” (Bilag 1:279-280). Han mener altså, at det burde have været nogle af brugerne der havde designet platformene.

Denne følelse af ubetydelighed kan sammenlignes til en følelse af fremmedgørelse. En følelse af ubetydelighed og manglende indflydelse, vil naturligvis føre til en følelse af at ens handlinger er ubetydelige. Denne tanke kan relateres til Rosas fremmedgørelse over for egne handlinger, da disse føles ubetydelige og derfor meningsløse.

8.1.4 Kommunikation under en pandemi

Corona har ændret i måden hvorpå Jesper og ledelsen har skullet kommunikere med medarbejdere og forældre. Jesper påpeger, at der er forskel på at være i ledelsen eller være lærer under Coronapandemien. Her fremhæver han de lovmæssige retningslinjer for, hvad han må informere om, der gør, at man må “balancere på en knivsæg i kommunikationen til forældrene”(Bilag 1:139-140), da han må sørge for at kunne opdatere forældrene på en lovpligtig og forsvarlig måde (Bilag 1:139-141). Jesper giver ligeledes udtryk for, at han må balancere mellem udmeldingen af beskeder og respekten for de personfølsomme oplysninger. Der ses således en balancering mellem skabelsen af tryghed ved videregivning af information over for tilliden til skolens håndtering af Coronapandemien (Bilag 1:141-149). Jesper giver udtryk for, at skolen har været heldig, da der ikke har været nogle Corona tilfælde på skolen, men er klar over, at det “ligger lige ude på den anden side af grænsen” (Bilag 1:149) . Det lader til, at Jesper er fuldt bevidst om den situation der udspiller sig omkring ham.

Da Jesper bliver adspurgt om Aula generelt som platform har ændret i måden han kommunikerer på, forklarer han, at selvom han ikke mener at Aula har ændret i kommunikationsvanerne på institutionen, er det noget de har talt om i kommunen i relation til implementeringen. Det virker faktisk som om, at de i kommunen har forberedt sig på at der ville ske en ændring i måden der ville blive kommunikeret på. Der er dog ikke sket en ændring fra SkoleIntra til Aula, hvilket Jesper mener bl.a. skyldes kommunens motto: ”kort er godt”. De forsøger altså i kommunen at undgå lange beskeder med mange fagudtryk, for ikke at skabe en massestrøm af beskeder (Bilag 1:121-127). Jesper beskriver yderligere om deres brug af Aula, at:

“Der er så meget, der kan gå galt, og det her med kommunikation bliver jo sådan... Ja, digitalt båret. Det kan godt være farligt. Så jeg vil ikke sige, at det er Aula programmets skyld, at vi taler om kommunikation, og hvordan vi gør det. Det er noget, vi er nødt til at øve os på, i hvert fald som lærer og som skole.” (Bilag 1:130:134).

Udover ”kort er godt” har de en regel på skolen om at have en ”second opinion” på de mails, der bliver sendt til forældrene. Denne regel har de, ifølge Jesper, for at være sikker på, at man ikke udtrykker sig uforståeligt. Jesper mener, at dette er nødvendigt da ”[d]er er så meget, der kan gå galt, og det her med kommunikation bliver jo sådan... Ja, digitalt båret” (Bilag 1:131). Selvom Jesper mener, at der ikke er sket et skift i kommunikationsvanerne efter implementeringen af Aula, mener han dog, at der ved digital kommunikation generelt, er en risiko for at blive misforstået. Noget han mener, at de som skole skal øve sig på.

8.1.5 Opsamling

Jespers interview giver et unikt indblik i de implementeringsprocesser, der har fundet sted ved brugerinitiativplatformen og Coronanedlukningen. Jesper har stået i spidsen for at implementere Aula og de øvrige platforme på hans skole. Dette er sket i samarbejde med kommunen, KL, KMD m.fl. Jesper har derfor et indblik i de bagvedliggende faktorer i implementeringen af de forskellige platforme, da han har indsigt i de politiske og økonomiske faktorer som præger feltet. Samtidig befinder Jesper sig selv i praksisfeltet, da han dagligt benytter sig af de platforme, og er i nær kontakt med hans ansatte som platformene er henvendt til. Herved får Jesper et indblik i begge felter, hvilket også kommer til udtryk gennem hans interview.

Jesper forklarer, at der blandt hans personale er utilfredshed omkring Aula, og italesætter selv platformens problematik. Han mener, at utilfredsheden opstår ved den manglende kompatibilitet mellem de digitale platforme. Dette ser vi som fordring til fremmedgørende processer hos lærerne, da platformen virker påtvungen fra aktører som ikke befinder sig i arbejdsfeltet. Følelsen af påtvungenhed kan medføre en fremmedgørelse overfor sine egne handlinger, da man foretager handlinger i en påtvunget systempraksis. En praksis man egentlig ikke ønsker at forfølge. Jesper har indsigt i de ansattes utilfredsheder med platformene, men kan ikke handle efter det, da han ikke har den tilstrækkelige indflydelse. Han fortæller endvidere, at strukturen er

en kompleks struktur, hvor flere aktører og faktorer spiller ind.

Han mener desuden, at kompatibiliteten forsvinder, da det er forskellige udbydere med forskellige interesser. At det er forskellige udbydere, der står bag platformene, medfører også en anden problematik. Da Aula og MinUddannelse, modsat SkoleIntra, ikke er udviklet af skolelærere, mangler platformene den nødvendige forståelse for faget. Samtidig har de faktiske brugere ikke tilstrækkelig indflydelse på platformene, da de mange aktører ikke har indsigt i brugernes hverdag.

Med Jespers brede indblik i implementeringen af brugerinitiativsplattformen, får vi et indblik i de accelererende- og fremmedgørende processer som, ikke kun lærerne, men også Jesper selv, har været udsat for. Sammen med analysen af de yderligere interview, kan dette indblik hjælpe os hen imod en bredere forståelse af de problemer som folkeskolen står over for.

8.2 Anja

Vi vil i følgende afsnit analysere interviewet med informanten Anja. Først tegner vi et portræt af informanten og vi vil herefter analysere fortællingerne.

Anja er på interview tidspunktet 39 år gammel. Hun bor på landet på Midsjælland med sin 6-årige datter, hvortil hun flyttede fra sit gamle hjem på Amager i København. Oprindeligt er hun fra Nakskov på Lolland. Anja har været uddannet lærer siden 2004, da hun var 22 år gammel. Under hendes fire år som lærerstuderende arbejdede hun som vikar, hvor hun især på sit sidste år arbejdede mange timer. På Lolland har Anja både arbejdet på en efterskole og en stor udskolingsskole. Hun har efterfølgende arbejdet på en skole i København før hun fik en stilling på den nuværende skole. Anja er klasselærer i en 9. klasse på 25 elever og dermed lærer i udskoling. Her er hun en del af et naturfagsteam og et selvstyre team.

8.2.1 Det kræver omstillingsparthed, men er *mega lækkert*

Anjas fortælling om brug af digitale platforme under nedlukning er præget af, at eleverne er selvhjulpne. Af Anjas fortælling fremgår det således, at hendes fokus har været på at skabe en

fælles platform for hende og eleverne, hvor undervisningen har kunnet fortsætte, næsten som før Coronanedlukningen. Det har betydet, at Anja har skulle sætte sig ind i disse nye digitale platforme sammen med hendes kollegaer:

“Ja, men altså på vores skole har vi ikke brugt Teams fx. før Corona. Vi har haft uploadede dokumenter til Onedrive, og har arbejdet i delte dokumenter og kilder i det hele taget. Men den første dag vi ligesom blev sendt hjem, der sad et par kollegaer og mig, jeg tror vi var en 3-4 stykker, som begyndte at sidde, og simpelthen undersøge hvordan fungerer det her teams. Altså hvordan får vi faktisk nogle kundskaber, som kan gøre, at det giver mening... [...] Så der brugte vi noget tid på det der med at vende skærmen, og styre skærmen, og hvordan slukker på lyden her, og hvad sker der så på billedet? Og hvordan får vi delt? Og hvordan får vi sat skærmen op og låse skærmen?” (Bilag 2:22-30).

Anja og hendes kollegaer oplever altså, at Coronanedlukningen har skabt et behov for at sætte sig ind i disse digitale platforme, som de ikke har brugt før. Anja fortæller ligeledes, at de tilgik dette i fællesskab, hvor de sammen sætter sig ind i, hvordan systemerne kan benyttes i undervisningen.

Gennem en række retoriske spørgsmål i hendes fortælling, fremhæver Anja således, at hun og kollegerne har haft fokus på de praktiske forhold på platformene. Anjas tilgang er præget af, at hun føler et behov for at sætte sig ind i systemerne *før* de præsenteres for eleverne, hvilket uddybes efterfølgende (Bilag 2:27-28). I ovenstående eksempel taler Anja om den digitale platform Teams (jf. De digitale platforme). Anja viser gennem størstedelen af interviewet en stor optimisme og tro på de digitale platforme. Her fremhæver hun særligt MinUddannelse som et nyttigt redskab i hendes undervisning, både generelt og under Corona. Anja påpeger, at hendes kollegaer kan finde platformen besværlig, hvilket hun ikke er enig i. Hun mener, at trods andre kollegaer finder det forvirrende, at den er nyttig, og uddyber:

”[...] det afhænger også rigtig meget af, hvordan man går til tingene. Jeg ved godt at der er andre kolleger, som stadigvæk synes at, selvom vi har haft det et par år efterhånden, at det dér med MinUddannelse, det er lidt svært, altså... [...] Og det synes jeg ikke, det har været. Jeg synes faktisk, tværtimod, at så havde vi jo det ene

kompedium, nærmest, efter det andet. Og nu har vi det liggende digitalt. Og ikke noget med, årh... der var lige én der glemte at fik lagt en ny kopimappen eller noget. Altså det ligger. Det er mega lækkert. Og det er et virkelig godt arbejdsredskab for mig. Altså MinUddannelse.” (Bilag 2:106-114).

Det er tydeligt, at Anja er begejstret for MinUddannelse, dette ses særligt i hendes opsummerende kommentar ”mega lækkert”. Hun udfolder endda denne pointe ved at uddybe forklaring af, hvad hun mener med ”mega lækkert”, at det er ”et virkelig godt redskab”. Ligeledes ses hendes begejstring over at gå fra manuelle kompendier til, at alt materialet nu er samlet på en digital platform. De manuelle kompendier bliver sat i relation til glemsomhed, når ”én” glemte at lægge noget materiale i kompendiet. Dermed står den analog funktion; kompendiet i skarp kontrast til MinUddannelse i Anjas fortælling, som hun fremhæver meget positivt. Således bliver MinUddannelse et digitalt værktøj som Anja ser som arbejdsfremmende.

Anja fremhæver hendes kollegaer som synes, at det kan være svært at navigere i systemet, men inkluderer dem samtidig i hendes positive fortælling herom. Dette ses ved hendes brug af ”vi” i ovenstående citat, hvilket kan henvise til hendes specifikke team, hvor ”andre kollegaer” kan henvise til kollegerne uden for hendes team. Hun erkender samtidig, at implementeringen af de forskellige platforme, samt Coronapandemiens pludselige indflydelse på hverdagen, har gjort processen omfattende og, at dette har krævet en indsats:

”Så hele det her. Det kræver da noget omstillingsparathed, altså en vilje til at sige: ‘okay, vi skal simpelthen have det bedste ud af det’ ” (Bilag 2:34-36).

Anja ser dermed et behov for at kunne være omstillingsparat i Coronanedlukningen, for overhovedet at kunne håndtere det skifte af både setting, men også undervisningsfladen. Med formuleringen ”så hele det her” kan hun sprogligt henvise til både hendes fortælling om de digitale platforme, men ligeledes til hele situationen, hvor pandemien har været ”skyld i” en stor række ændringer for lærernes hverdag. Hvorfor Anja konkluderer, at dette må kræve omstillingsparathed fra både hende selv samt de kollegaer, som ikke synes at MinUddannelse er ”mega lækkert”.

Benytter vi Rosa for at få et dybere indblik i Anjas fortælling, bliver det tydeligt at der er sket en teknologisk acceleration på skolen, med implementeringen af de forskellige platforme. Dog synes der ikke have været nogle negative accelererende konsekvenser på Anjas hverdag, da hun faktisk mener, at de teknologiske platforme har gjort hendes arbejdsliv nemmere. Noget Anja mener, skyldes hendes omstillingsparathed.

Ifølge Rosa vil den teknologiske acceleration føre til en transformation af tidens og rummets tidsregime (jf. Social acceleration). Dette gør sig også gældende ved de digitale platforme. Den 'naturlige' forståelse af klasseværelset bliver langsomt transformeret, da rummet får mindre betydning for hverdagslivet som lærer og elev. Kommunikationen sker ikke længere ansigt-til-ansigt i klasseværelset, men over Aula, og opgaver bliver ikke længere vekslet i klasseværelset, men over MinUddannelse. Langsomt mister klasseværelset effekten som det har stået tilskrevet i så mange år. Anja forklarer også denne transformation af undervisningsrummet. Ved nedlukningen af landets folkeskoler, var Anja i stand til at føre vellykket fjernundervisning over Teams, som har fungeret næsten lige så godt som før nedlukningen. Derudover omtaler hun, hvordan opgaver og kompendier bliver udleveret digitalt over MinUddannelse. Da Anja finder disse ting positive, kan det siges, med hjælp fra Rosa, at der sker en transformation af forståelsen af rummets betydning for undervisningen.

De teknologiske accelerationsprocesser der bliver beskrevet af Anja, synes at hjælpe i lærernes arbejde og hverdagsliv. Det kan derfor siges, at de teknologiske processer som beskrevet i dette afsnit, har den ønskværdige virkning, da de kan optimere hverdagslivet blandt lærere og elever.

Anjas tilgang til Coronanedlukningen og den dermed nytvungne ændring af undervisningsformen, sker i en sparring med hendes kollegaer, hvor de trækker på tidligere erfaringer, for at få den nye undervisningsform til at fungerer. I samarbejdet med hendes kollegaer opstår der dermed et socialt rum, hvor læringen flytter sig fra et rum til et andet for at skabe nye erfaringer, der kan bruges i situationen med Coronanedlukningen. Der opstår således et læringsrum ved, at Anja og hendes kollegaer skaber ny læring og erfaring og bringer dette videre til deres undervisning, som ligeledes kunne kaldes et socialt rum og potentielt set et læringsrum. Olesen påpeger, at læring sjældent er et mål for sig selv og netop dette ser vi her hos Anja. Hun opnår sandsynligvis ny læring, når hun sætter sig ind i undervisningsmulighederne af

de forskellige platforme. Hun gør det dog ikke bare af nysgerrighed, men simpelthen for at sikre, at hun stadig kan undervise sine elever, til trods for nedlukning.

8.2.2 Aula er *virkelig, virkelig dårligt*

Anja viser stor begejstring for MinUddannelse. Selvom begejstringsniveauet for Aula ikke når samme højder, kan hun godt se potentiale i nogle af Aulas elementer. Dog fremhæver hun særligt usikkerheden omkring Aulas brugerflade som problematisk:

”Men det er sådan lidt problematisk... At det ikke ligesom kører i det der styresystem. [...] Så derfor så igen, så sætter vi, sætter vi flere på, i håb om at ellers... Så er vi nogle gange lige ude i at sende to beskeder i håb om, at vi så er sikre på de kommer frem. Altså nogen, hvor der skal lidt hurtigt reageres.” (Bilag 2:257-260).

Anja beskriver, hvordan hun finder ”det” problematisk. Da hun forinden dette citat har talt om Aula, så antager vi dermed, at dette går på Aula. Anja beskriver således, at for at ”vi” er ”sikre på de kommer frem” vælger de at fremsende *flere* beskeder med samme indhold, for at kunne garantere at beskeden kommer frem. Her må der antages, at ”vi” dækker over lærerne og/eller skoleledelsen. Det kan dog også være et udtryk for Anja selv, som inkluderer hendes kollegaer i denne fortælling for at understrege problematikken hun ser ved styresystemet. Ifølge Olesen er al læring noget der sker i en kollektiv proces, hvilket også kan være en forklaring på, at Anja tillægger sine kollegaer så stor betydning. Tidligere har Anja beskrevet Aula som ”virkelig, virkelig dårligt” (Bilag 2:179). Anja finder dermed visse af Aulas funktioner problematiske, idet nogle beskeder er forsinkede, mens andre slet ikke dukker op. Det besværliggør samarbejdet og kommunikationen mellem alle parter; lærer til lærer, lærer til elev og leder til lærer, hvilket skaber frustrationer for Anja. Hun beskriver løbende igennem hendes fortællinger, hvordan hun og skolen (ses med brug af ”vi” og ”vores”) og har derfor fundet andre løsninger:

”Meget af vores informationer har faktisk også kørt over Teams fra ledelsen af. Hvor vi simpelthen har et team på skolen, og der har man så nogle mapper, og lagt de forskellige ting derind. I stedet for at have dem i Aula” (Bilag 2:334-336).

Her beskriver Anja, helt lavpraktisk, hvordan de har løst problematikken på skolen i forhold til opbevaring og deling af dokumenter på tværs af organisationen. Anja forklarer, at de har valgt at opbevare disse på Teams ”i stedet for Aula”. Med denne formulering bliver det således tydeligt i Anjas fortælling, at det er et aktivt valg fra skolens side, at fravælge Aula til trods for, at denne funktion er tilgængelig på platformen. Det efterlader Aula mere eller mindre overflødig, når det kommer til det kollegiale samarbejde. Aula er tiltænkt som et kommunikationsværktøj mellem både lærer, ledelse og forældre (jf. De digitale platforme). Anja reflekterer selv over, hvad der kan være skyld i disse problematikker hun oplever ved Aula:

”Det har jeg altså oplevet nogle gange, og det kan jeg også høre, at der er flere kollegaer, som oplever at der ligesom, om det er noget opdatering der gøre det... Det tænker jeg, at det nok er” (Bilag 2:255-257).

Her henviser Anja særligt til problematikken som vi tidligere har nævnt, hvor beskedfunktionen i Aula fejler og de derfor vælger at fremsende beskederne gentagne gange. Det ses dermed, hvordan Anja forsøger at retfærdiggøre, på systemets vegne, hvorfor beskedfunktionen ikke altid virker som den bør. Anja ”skyder skylden” på opdateringer af systemet og medierer dermed også på systemets vegne. Det ses ligeledes, hvordan hun fremhæver pointen som vigtig, ved ikke blot at tale om egne oplevelser, men også referer til at ”flere kolleger” har oplevet det. Hvor Anja tidligere har beskrevet den usikkerhed der er i beskedsystemet, hvor beskederne ikke kommer frem, nævner hun ligeledes besværet ved beskedsystemet og funktionen, hvor modtagere sættes på beskederne:

”Sådan nogle arbejdsgange, hvor jeg synes, der bliver meget sådan noget dobbelttjekken hele tiden. End hvad der før har været. Og det. Ja det er jo altid godt at dobbelttjekke. Men nogle gange kan man også dobbelttjekke for meget. Og så kommer der lidt for meget pligt, og lidt for meget... Altså det er 10 sekunder her og dér hele tiden” (Bilag 2:275-278).

Anja oplever altså Aulas beskedssystem som usikkert, både i forhold til om beskederne overhovedet kommer frem, men ligeledes fordi systemopbygningen skaber forvirring, hvorfor hun føler, at hun bliver nødt til at ”dobbelttjekke” før hun sender beskederne. Hun medierer dog også denne udtalelse ved at afbryde sin forklaring og udtaler ” Ja det er jo altid godt at dobbelttjekke”, selvom hun også synes, at det kan blive en ”pligt” eller ”lidt for meget”. Ordet ”pligt” konnoterer her noget negativt, altså noget Anja ikke har lyst eller gider. Dette begrundes Anja ved at henvise til det tidsspild, der ligger i handlingen at ”dobbelttjekke”. Den digitale platform kan dermed ses som et vigtigt værktøj i Anjas hverdag, fx. MinUddannelse, men kan ligeledes være skyld i øget tidspres som ved Aula, hvor det hurtigt bliver til ”10 sekunder her og dér”.

Anja beskriver generelt Aula som skyld i tidsspild og ”virkelig, virkelig dårligt”, hvorimod MinUddannelse og Teams derimod fremhæves af Anja som vigtige værktøjer i hendes virke som lærer. Anja fremhæver dog funktionen ”Følsomme oplysninger” i Aula, som en positiv egenskab (Bilag 2:260-267). Hun forklarer yderligere, hvorfor hun finder netop denne funktion brugbar:

“Jamen altså, nogle gange så står vi jo med at skal lave nogle underretninger... Eller skal korrespondere med min ledelse omkring indkaldelse til netværksmøder. Eller det kan være en elev som har ytret nogle ting, og dem har vi faktisk mulighed for, synes jeg, lidt bedre at kunne dele med hinanden den vej. Gennem den her 'følsomme oplysninger' ” (Bilag 2:366-369).

Hun finder således ”følsomme oplysninger” relevant, da funktion bliver brugbar i hendes kommunikation med kollegaer, ledelse eller forældre om følsomme emner. Her fremhæver Anja bl.a. at det kan være nødvendigt, når det specifikt vedrører en elev fx. når der skal arbejdes med eller gives besked om en underretning¹. Hun forklarer, at hun ”lidt bedre” synes om at benytte denne funktion, når hun skal dele oplysninger med andre. Dette kan skyldes den usikkerhed hun i forvejen forbinder med Aula og beskedfunktionen heri. Både den usikkerhed hun oplever ved, om beskederne kommer frem til modtageren, men også faren for at sende følsomme oplysninger til uvedkommende.

¹ En underretning kan defineres som “En underretning er en henvendelse om bekymring for et barns eller en ungs trivsel og udvikling” (Ankestyrelsen, 2020)

De digitale platforme spiller således en stor rolle i Anjas fortællinger og, som det fremgår af ovenstående, gør hun sig mange overvejelser over brugen af dem. I hendes fortælling bliver det ligeledes tydeligt, hvordan hjemsendelsen i Coronanedlukningen havde en betydning for hendes brug af og tilgang til disse digitale platforme.

Hvor det tidligere afsnit beskrev de positive teknologiske accelerationsprocesser, synes dette afsnit, at beskrive de aspekter af den teknologiske acceleration der kan karakteriseres som negative.

Anja er tydeligvis utilfreds med Aula. Hun mener, at hun bruger lang tid på at dobbelttjekke alting, da platformen ikke virker optimalt. Dette mener Anja fører til et tidsspild. Rosa ville beskrive denne proces som en acceleration af livstempoet. Aula, og de digitale platforme generelt, burde medføre en udvidelse af fritiden, da kommunikation og andre opgaver burde kunne udføres på mindre tid. Dog forekommer den modsatte effekt, da Anja bruger lang tid på små praktiske udfordringer, hvilket hun selv beskriver som et tidsspild. Den teknologiske acceleration fører således til en acceleration af livstempoet, da digitale platforme resulterer i en hæmning af de kommunikative processer, og dermed i en hæmning af fritiden. Noget de digitale platforme burde optimere.

8.2.3 Når undervisningen *kræver tilvænning*

I vores tidligere analyseafsnit: Det kræver omstillingsparathed, men er *mega lækkert*, fremgår det af Anjas fortælling, at "[...] på vores skole har vi ikke brugt Teams fx. før Corona" (Bilag 2:22). Hermed kan vi konstatere, gennem Anjas fremlægning, at de ikke har benyttet den digitale platform Teams før Corona nedlukning i modsætning til både Aula og MinUddannelse. I det tidligere analyseafsnit kan vi samtidig konstatere, at hun og nogle andre kollegaer, sammen, fandt ud af, hvordan Teams fungerer rent praktisk, samt hvordan dette kunne benyttes i deres undervisning (Bilag 2:22-23). Senere i Anjas fortælling fremgår det, hvordan hun er gået til fjernundervisningen under Corona nedlukning over for eleverne som på daværende tidspunkt gik i 8. klasse:

“Jeg sendte et link. [...] Jeg sendte en beskrivelse... En video hvor jeg havde optaget mig selv til eleverne, fordi jeg tænkte: ‘hvordan får jeg vist eleverne, at det er dét her jeg vil have dem til. Jeg skal have dem til at gå ind og åbne Onedrive. Og Jeg skal have til at åbne Teams.’ Så jeg lavede sådan en, det var så Pernille, min tidligere kollega og mig, der simpelthen tænkte: Okay. Vi laver en drejebog her. Hvordan skal vi? Hvordan skal vi lave en 'how-to-video' for simpelthen at få dem i gang. For de var jo sendt hjem. Jeg kan ikke have 25 elever over telefon på én gang. Hvis jeg så skal have fem ad gangen, eller én eller anden chat eller... Ej det... Og så blev det lige pludselig også: ‘jamen hvis jeg skal gøre det, så er vi ude i noget Messenger eller et eller anden, og så får vi blandet noget privat og arbejdsrelateret’. Så det var sådan en 'how-to-videoen', hvordan kommer vi ind her?” (Bilag 2:177-189).

Anja forklarer, at hun sendte et link med en beskrivelse samt en video af, hvordan eleverne kunne tilgå Teams (gennem Onedrive) og MinUddannelse. Her ses således en tilpasning fra Anjas side i hendes tilgang til undervisning. Det faktum, at undervisning nu skal foregå via en digital platform betyder, at hun må forberede eleverne, før de overhovedet kan påbegynde selve undervisningen. Dette løser Anja, og hendes kollega Pernille, ved at lave en ”drejebog”. Anja fremstiller hendes tvivl om, hvordan hun skal håndtere den nye situation med fjernundervisning. Dette ses ved hendes tænkte eksempel som stilles som et spørgsmål: ”hvordan får jeg vist eleverne, at det er dét her jeg vil have dem til”. Den teknologimedierede undervisning kræver dermed en tilpasning og indgår i en ny forståelse af, hvad undervisning er for Anja. Det kommer til udtryk i Anjas fortælling, at hun, efter nedlukning er ophævet, har benyttet sig af disse nye erfaringer i hendes efterfølgende undervisning. Her har hun udviklet en form for *hybridundervisning*, når elever er hjemsendt grundet mistanke om Corona (indtil de kan fremvise negative testresultater):

“Men det kræver tilvænning og noget med at introducere dem til noget med de her... Ja, muligheder, der er i programmet. Indtil vi ligesom fik det helt oppe at køre. Og det er faktisk... Vi kører det stadigvæk. Så hvis der er nogen der er hjemme pga. en Coronatest, så har de faktisk mulighed for at kan ringes op. Selvom at vi er heroppe i undervisningen. Det er ikke alle lærere her, der kører det. Jeg

kører det! Og det synes jeg faktisk virker rigtig godt. Jeg har haft elever med i. Til at lave forsøg inde i naturfagslokalet over computeren. Og det er jo lidt spøjst, for de får jo selvfølgelig ikke det hele med. Og selvfølgelig går der noget tid med ligesom at rigge til, så de kan se ordentligt, og de kan se mig, eller se tavlen og... Men jo flere gange vi gør det, jo hurtigere går det ligesom, og jo nemmere bliver det. Så ja, og eleverne er virkelig, virkelig gode til at tage ansvar for hinanden også, og hjælpe os i det. Giv mulighederne til dem, ikke?" (Bilag 2:53-62).

Anja beskriver, at hybridundervisningen "kræver tilvænning" samt, at der har været en indlæringskurve, hvor de har skullet finde ud af, hvad der fungerer bedst i undervisningen samt for eleverne der er med via Teams. Anja forklarer, at det ikke er "alle lærere her, der kører det". Med "det" menes hendes løsning med hybridundervisning. Hun fortsætter herefter med udtalelsen "Jeg kører det!". Udtalelsen bliver sagt som en understregning af, at hun har valgt denne løsning og heri ligger der en stolthed alene i det faktum, at udtalelsen understreges så tydeligt, hvilket blot understreges af hendes opbyggende kommentar: "Og det synes jeg faktisk virker rigtig godt". Hun runder fortællingen af ved at forklare, at det stadig er en læringsproces, hvor både hun og eleverne lærer, hvad der fungerer bedst. Dette ses i hendes brug af "vi", som benyttes i en kontekst, hvor hun forklarer om selve undervisningen, derfor må vi formode, at det er eleverne der henvises til. Samtidig har hun dog i ovenstående citat tidligere omtalt "vi" i forbindelse med hendes kollegaer (herunder Pernille). Her ser vi dog, at dette "vi" omhandler Anja selv og eleverne. Anja omtaler da også eleverne i ovenstående citat, hvor hun fremhæver deres evne til at tage "ansvar for hinanden" og "hjælpe". Dette bakker hun op ved et spørgsmål til interviewer, hvor hun søger bekræftelse i hendes udsagn om, at eleverne skal have "mulighederne". Altså muligheden for at tage ansvar og hjælpe. Netop elevernes ansvar og, hvordan de har påtaget sig dette under Coronanedlukningen, er gennemgående for Anjas fortælling (Bilag 2:48-53). Her beskrives eleverne med initiativrige, ansvarsfulde og hjælpsomme:

"Jamen, det har fordi at det egentlig også, tror jeg, have været et ønske for eleverne at følge med. Jeg har haft elever der sagde: 'jamen jeg har jo ikke noget, og jeg skal vente de her to ekstra dage' eller sige 'jamen lovgivningen siger at du ikke må...' 'jamen kan jeg så ikke bare...' Så det har egentlig været en form for at imødekomme deres ønske.

[...] Men for eleverne giver det rigtig god mening at have den mulighed. [...] Så har de faktisk mulighed for, især her i 9. klasse at faktisk følge med i, hvad det er, der sker her og man ikke sidder alene med tingene derhjemme, eller skal over sms, eller ja, Messenger med én af klassekammeraterne. Men at man rent faktisk kan få en lærerrespons. Det betyder faktisk rigtig meget for dem. Så det er egentlig på baggrund af elevernes ønske, at jeg gør det” (Bilag 2:66-80).

I ovenstående citat henviser Anja til scenarier, hvor eleverne er hjemsendt grundet Coronatest og dermed kan deltage i undervisningen, altså det vi har kategoriseret som hybridundervisning. Anja argumenterer for, at denne løsning er relevant, da hun oplever et udtalt behov fra eleverne, hvilket hun fremhæver igennem en række tænkte spørgsmål. Anjas tænkte spørgsmål starter alle med ”jamen”, hvilket indikerer en indsigtelse eller et modargument eller et svar på et scenarie. Hun argumenterer ligeledes for relevansen af denne hybrid-løsning ved, at eleverne ellers ”sidder alene med tingene derhjemme”. Anja beskriver ligeledes, at alternativet til denne hybridundervisning er, at eleverne selv skal finde løsninger på andre digitale platforme med deres klassekammerater, hvilket hun ikke finder passende da dette ikke giver en ”lærerrespons”. Således fremhæves samarbejdet mellem hende som lærer og eleverne og, hvad dette betyder for tilgangen til undervisningen i en tid præget af Corona (Bilag 2:48-53).

Det ses således, hvordan Anja er gået ind i skiftet fra fysisk undervisning til teknologi medieret undervisning med en nysgerrighed. Hun har benyttet sig af sparring med hendes kollegaer for at finde på løsninger til en god undervisning og inddraget eleverne ved at fremstille et hjælpemiddel: drejebogen, som skal guide eleverne til denne nye undervisningsform. I denne forbindelse fremhæver hun særligt elevernes ansvarsfuldhed og samarbejdsvilje.

Anja beskriver ovenfor, hvordan nye erfaringer under Coronanedlukningen har ført til en ny tilgang i undervisningen efter genåbningen. Her har hun skabt en ny læring i brugen af Teams og tilbyder nu en form for hybridundervisning til hjemsendte børn. Det er således lykkedes hende at danne en forbindelse mellem tidligere erfaringer og hendes umiddelbare, nye oplevelse af Teams, hvilket har betydet en ny forståelse og tilgang til programmet. Det ses dermed, at Anja formår at inkorporere de digitale platforme i en sådan grad, at det bliver en forholdsvis naturlig del af hendes undervisning.

8.2.4 Opsamling

Selvom der i Anjas fortælling kan lokaliseres flere accelererende processer, synes accelerationerne ikke at resultere i nogle fremmedgørende elementer. Generelt forholder Anja sig optimistisk til de digitale platforme, hvor hun er specielt begejstret for MinUddannelse. Trods hendes utilfredshed med Aula, opstår der ikke decideret fremmedgørende processer i arbejdet, men blot nogle accelererende processer. Anja håndterer dog de forskellige accelerationer meget roligt, og mener, at det er nødvendigt at forholde sig omstillingsparat i sit arbejdsliv for at tilvænne sig de nye platforme og indspark i hverdagen. Dette gælder også i kommunikationen og samarbejdet med kolleger. Én ting gør sig særligt gældende i Anjas fortælling, nemlig rummets betydning for undervisningen. Her ses det, hvordan Anja formår at danne en forbindelse mellem flere af de sociale rum, hvilket netop fordrer ny læring. Som Rosa beskriver, medfører den intensiverede sociale acceleration en transformation af rummets tidsregime. Rummet mister således langsomt sin identitet, historie og relation (jf. Social acceleration). Denne transformation kommer i flere omgange til udtryk i Anjas fortælling. Tidligere beskrev vi de digitale platformes indvirkning på klasselokalets forsvindende betydning. Anjas fortælling om den succesfulde undervisning under nedlukning understøtter kun denne hypotese, da flere elever har fulgt succesfuldt med i undervisningen uden at være til stede. Klasselokalet mister dermed langsomt sin identitet og relation til omverden, da dens nødvendighed i undervisningen bliver udvisket.

Anja oplever i sit møde med både Aula og Corona forskellige læringsprocesser. Hun tilpasser sig i høj grad de nye restriktioner, i form af digital undervisning, og i takt med, at hun bliver mere komfortabel med de digitale platformes funktioner, danner hun også nye erfaringer. Måden hun går til udfordringerne på, er både præget af hendes egne livserfaringer og de sociale forståelser der er omkring hende.

8.3 Marianne

Vi vil i følgende afsnit analysere interviewet med informanten Marianne. Først tegner vi et portræt af informanten og vi vil herefter analysere fortællingerne.

Marianne er på interviewtidspunktet 55 år gammel. Hun har været lærer i omkring 25 år, og har været ansat på skolen i omkring 13 år. Begrundelsen for, at Marianne har været så længe på skolen, omhandler hendes positive opfattelse af ledelsen. Marianne har arbejdet på andre skoler tidligere, hvor ledelsen og måden at tilgå ansatte var årsagen til skiftet i arbejdsplads.

Marianne er lærer i indskoling, og er på interviewtidspunktet lærer for 2. klasse.

8.3.1 Intra er en all-around platform og Aula er som en klods om benet

I Mariannes fortælling beskriver hun, hvordan SkoleIntras længere implementeringstid havde en positiv betydning for hendes tilgang til platformen. Hun fortæller at:

“Intra blev udviklet i nogle af de første år. Og jeg synes egentlig at det kom stille og roligt. Jeg opdagede sådan gradvist Intras styrker. Der er også mange ting jeg aldrig nogensinde har brugt på Intra. Men det blev så opdateret. Og jeg synes det, for mig, har fungeret super godt som en all-around-platform.” (Bilag 3:5-8).

Marianne beskriver implementeringen af SkoleIntra, som noget der ”kom stille og roligt”, hvilket indikerer, at hun langsomt havde tid til at erfare, hvordan platformen fungerede. Når Marianne beskriver, hvordan hun gradvist opdagede “Intras styrker”, er det et udtryk for, hvordan hendes brug af SkoleIntra, er en opadgående erfarings- og læringsproces. I denne proces udfolder SkoleIntras funktioner sig langsomt for hende, hvilket vi tolker som en positiv oplevelse hos Marianne. Når Marianne bruger et ord som ”supergodt” til at beskrive, hvordan SkoleIntra fungerede, og yderligere beskriver den som en all-around platform indikerer det en vis glæde omkring platformen.

Marianne beskriver overgangen fra SkoleIntra til Aula som et "[...] clean cut, og så måtte vi finde ud af det. Og vi havde jo fået at vide, at det var brugervenligt, så det måtte vi jo regne med." (Bilag 3:21-23). Tesen om Aulas brugervenlighed, er Marianne også hurtig til at afkræfte, da hun beskriver, at:

"[...] Brugerfladen er ... hvis jeg skal være meget flink vil jeg kalde den ringe. [...] Og det synes jeg er frustrerende [...] men en almindelig besked, hvor man skal finde 'send' og 'annuller', eller sådan noget. Der skal du jo til at rykke op og ned og fra side til side, og det synes jeg faktisk er ringe af et nyt system [...] så kan det være svært at finde den oprindelige tråd. Det er meget ikke-brugervenligt synes jeg. Faktisk er det ret frustrerende. Der er nogle gange, hvor jeg må sige, at jeg faktisk ikke kan finde den tråd. Jeg kan ikke finde beskeden. Selvom den er en uge eller to uger gammel, og det er en jeg bliver bedt om at forholde mig til. Jeg kan ikke finde den, og når jeg ikke kan finde den, så kan jeg ikke se hvad den oprindelige besked indeholder. Det kan godt være en klods om benet synes jeg. Med alle de ting man skal huske, og så er der lige noget man glemmer, og det synes jeg sgu er frustrerende." (Bilag 3:25-44).

Citatet illustrerer Mariannes frustration, som er en gennemgående tendens i hendes fortælling om de digitale platforme, og kalder Aula decideret ringe. Til at beskrive, hvordan platformen fungerer, bruger Marianne bl.a. udtrykket "ikke-brugervenligt", hvilket er modsat det, som hun fik at vide, at Aula ellers ville være. Udover at beskrive platformen som ringe og ikke-brugervenlig, kommer der også en stor frustration til udtryk gennem fortællingen. Frustrationen bundes i en ulogisk opbygning af en ny digital platform, hvor hun bl.a. påpeger, at hun "skal finde 'send' og 'annuller'".

Marianne beskriver ligeledes, at hun bliver frustreret, når hun ikke kan finde de beskeder hun leder efter, og beskriver det endda som "en klods om benet". At Marianne ikke kan finde de oprindelige besked tråde, som ikke nødvendigvis er gamle beskeder, påvirker også hendes

arbejde, da hun oplever at skulle fortælle, at hun ikke kan finde de beskeder hun forventes at forholde sig til. Samtidig kan hun heller ikke se, hvad beskederne indeholder, hvilket yderligere påvirker hendes virke som lærer. Aulas designmæssige opbygning bliver dermed, i Mariannes arbejdslivsfortælling, en hindring for at udføre sit arbejde, idet beskederne forsvinder for hende i systemet. Mariannes frustration over de digitale platforme bliver tydeligere gennem fortællingen. Aula synes at skabe en lang række problematikker i Mariannes hverdag, hvilket komplicerer hendes arbejde som lærer. Dette kan være et eksempel på en række accelerationsprocesser der bliver fremmedgørende.

Ifølge Rosa opstår fremmedgørelsen, når mennesket bliver udsat for accelererende processer. Marianne bliver, gennem Aula og de øvrige platforme, udsat for en række teknologiske accelerationer, der virker frustrerende for hendes arbejde. Ifølge Rosa er der tale om fremmedgørelse fra sine handlinger, da accelerationen gør, at hun ikke føler sig komfortable ved sine egne handlinger. Det er særligt de teknologiske processer, der forårsager denne fremmedgørelse, da subjektet er tvunget til at benytte sig af teknologi som det ikke har tiden til at forstå (jf. Fremmedgørelse). Netop dette fremkommer af Mariannes fortælling. Aula er, modsat SkoleIntra, blevet implementeret meget hurtigt, og Marianne er dermed blevet kastet ud i platformen. Fremmedgørelsen opstår altså i det faktum, at hun er nødt til at benytte sig af Aula, selvom hun ikke gider.

I overgangen fra SkoleIntra til Aula beskriver Marianne altså en læringsproces, idet hun formår at skabe en sammenhæng mellem hendes umiddelbare oplevelse af Aula og hendes erfaringer. Denne læringsproces baseres på hendes tidligere erfaringer med SkoleIntra, hvor hun kommunikerede med forældre, elever og kollegaer. På den måde viderebringer Marianne altså sine egne erfaringer i måden hun tilgår og oplever Aula. Marianne forholder sig uforstående i forhold skiftet fra en, for hende, velfungerende platform til en ikke-velfungerende platform. Dét, at Marianne forholder sig kritisk tolker vi som et læringsforsvar. At Marianne egentlig var tilfreds med SkoleIntra kan medføre, at hun ikke kan se, hvorfor Aula er relevant for hendes

virke som lærer. Ovenstående kan samtidig påvirke hendes tilgang til, og forståelse af, den digitale platform.

Det kan altså tolkes som, at Aula og dennes funktioner, for Marianne, blot bliver en ubetydelig læringsproces, da platformen erstatter en, for hende, velfungerende platform.

8.3.2 Der er et kæmpe hul omkring arbejdsplatformen

Da Aula blev implementeret, overtog platformen den kommunikative funktion fra SkoleIntra og læringsplatformsdelen blev erstattet af MinUddannelse. Dette medførte, at arbejdsværktøjsdelen forsvandt, hvilket Marianne fortæller således:

[...] Men det som der skete, oplevede jeg, når man skrottede Intra var, at Intra jo var en arbejdsplatform som var udviklet igennem mange år, og da den var væk var der mange ting som ikke decideret er kommunikation mellem lærere og forældre, men ting man stod og manglede akut. Vi kunne ikke se hvem der skulle være vikarer nogle steder [...] Man kunne godt gå ind og skrive på sit eget skema, med en vikarnote til vikaren. Men kan ikke se om man selv skulle være vikar i andre klasser [...] Når vi skal ud at have gårdvagter fx. så i Intra lå der en side hvor man kunne se hvor, hvornår og hvorhenne man skulle være gårdvagt og der røg beskeder ud [...] hvis nogle var syge og man skulle være gårdvagt i stedet for dem. [...] Det er ikke eksisterende i Aula. Det skal det selvfølgelig heller ikke være hvis det er en kommunikationsplatform. Men der er nogle andre steder hvor det bare forsvandt. Der er et kæmpe hul omkring arbejdsplatformen. Hvor man bare må sige, at der simpelthen er nogle steder hvor der er ting man ikke kan placere, fordi de passer ikke ind på MinUddannelse, de passer ikke ind i Office365 og hvis de så heller ikke passer ind i Aula, hvor skal vi så gøre det? Så er vi sat tilbage til, at nu skal vi gøre det på papir [...]” (Bilag 3:66-82).

Marianne beskriver, hvordan arbejdsplatformen forsvandt med SkoleIntra. Selvom Marianne gør opmærksom på, at hun godt ved, at Aula primært er en kommunikationsplatform, udtrykker hun alligevel, hvordan der er funktioner på de digitale platforme der ”manglede akut”. Dette er til stor gene for Marianne, da hun bl.a. ikke kan se, om hun skal dække ind for sine kolleger ved sygdom. Hun beskriver den manglende funktion som ”et kæmpe hul omkring arbejdsplatformen”. Der er ikke blot tale om en mindre funktion der mangler, men derimod et vigtigt arbejdsredskab der ikke længere eksisterer. I forlængelse af dette, kommer Mariannes frustration yderligere til udtryk, idet hun stiller spørgsmål til, hvor hun skal placere ting der ikke passer ind på nogle af de digitale platforme. Hertil påpeger hun at ”så er vi sat tilbage til, at nu skal vi gøre det på papir”. Denne reference til at være ”sat tilbage”, må nødvendigvis henvise til en tid før de digitale platforme, hvor tilgangen til undervisningen var mere analog. Denne udtale er altså en indirekte kritik af de digitale systemer, idet at det er nødvendigt til at gå tilbage til analoge redskaber som papir.

At Marianne er nødsaget til at gå tilbage til at printe papir og uddele kopiark, er et klar tilbageskridt i den teknologiske verden. Belyser vi det med Rosa, kan denne proces beskrives som en acceleration af livstempoet, på baggrund af manglende teknologiske kvaliteter i platformene. Marianne bliver dermed nødt til at bruge tid på at printe visse dokumenter, da de ikke er til at finde på platformene. Dog bliver der ikke sat flere timer af til de ekstra opgaver der nu skal udføres, og Marianne er dermed nødsaget til at udføre flere opgaver på den samme mængde tid.

8.3.3 Så derfor er vi nødt til at gradbøje på det felt der

Når Marianne kommunikerer med forældrene, skal det foregå over Aula, eller andre former for lukkede netværk. Dette sker på baggrund af GDPR-lovgivningen (Datatilsynet, u.å.).

Kommunikationen med forældrene foregår altså på flere forskellige platforme, hvortil Marianne forklarer:

“Altså det er typisk sådan at hvis jeg skal. Altså almindelige ting kan jeg skrive i MinUddannelse i ugeplanen. Hvis jeg vil være mere sikker på at de læser det, så

sender jeg det også som besked i Aula. Eller: vil du være venlig at hjælpe dit barn med at få pakket penalhuset [...]” (Bilag 3:152-155).

Marianne benytter sig altså af Aula når det drejer sig om vigtige beskeder, som hun mener, at forældrene skal læse. Hun beskriver, at hun er mere sikker på at forældrene læser beskederne, når de bliver sendt over Aula end kun fremgår i ugeplanen på MinUddannelse. Faktisk lader det til at hun forventer at beskederne bliver læst, når de bliver sendt over Aula. Derudover fremgår det af citatet, at Marianne mest sender beskeder, som er generelle påmindelser til forældrene. Marianne gør sig ikke blot tanker om Aulas indflydelse på det gode samarbejde, men også på, hvordan hun generelt kommunikerer med forældrene, særligt når det er følsomme emner. På Aula findes funktionen ‘følsomt indhold’ (jf. De digitale platforme). Når denne funktion er slået til, fremgår beskeden både hos afsender og modtager som følsomt indhold. Til dette beskriver hun:

”[...] Jeg ville stadig, hvis det er lidt tungere, fx. møder med et barn eller sådan lidt knas i det, så ville jeg stadig tage telefonen og ringe til dem. Så det er stadig i den sådan lidt lette kategori det bliver kommunikation til dem der. [...] Så kan man slå en funktion til der hedder ‘følsomt indhold’, og så skal forældrene logge på med NemID, og for mit vedkommende skal jeg logge ind [...] og det kan jeg kun på min arbejdscomputer. Der skal jeg ind via et bestemt link. Så kan man så skjule nogle ting. Men normalt ville det være i en telefonsamtale jeg ville sige sådan noget. Så jeg synes det er nogle meget enkle ting som man bruger Aula til. Der hvor det en gang imellem bliver lidt følsomt er når man kommunikerer med ledelsen om nogle børn. Det er der jeg synes jeg har brug for ‘følsomheden’ så at sige, og lukke ned for at nogle kan hacke sig ind og finde information.” (Bilag 3:157-168).

Marianne beskriver, hvordan hun differentierer i kommunikationen, alt afhængig af indholdets tyngde. Hvis det er lettere emner, anvender Marianne Aula som kommunikationsled mellem hende og forældrene, men hvis det er følsomme emner, vil hun, selvom der findes en ‘følsomt indhold’ funktion på Aula, stadig foretrække at ringe frem for at skrive. Marianne er dog selektiv

i sin brug af funktionen ‘følsomt indhold’, da hun gerne benytter den i kommunikationen med ledelsen (hvis det vedrører et specifikt barn). Vi antager, at dette specifikke valg må skyldes et krav fra ledelsen, da hun nemlig ligeledes begrundet hendes valg med at ringe til forældrene da ”nogle kan hacke sig ind”. Dette valg sker ligeledes med en respekt for elevernes privatliv og tarv. Når Marianne fortæller om sin bevæggrund for at ringe frem for at skrive, forklarer hun:

”[...] det er simpelthen for at kunne forklare mig og for at kunne lægge et behageligt tonefald i, og fratage dem muligheden for at læse noget ind i som de egentlig ikke behøver at bekymrer sig om.” (Bilag 3:176-186).

Marianne forklarer hendes bevæggrund for, at hun vælger at ringe, og på den måde bryde reglerne, frem for at skrive en besked på Aula, handler om tonefald og dét at fratage forældrene muligheden for at kunne misforstå det hun siger. Marianne beskriver yderligere i denne sammenhæng, ”[...] at dét her, det er venligt ment, og det er et samarbejde. At det er derfor jeg ringer. Fordi vi vil hinanden det bedste.” (Bilag 3: l. 181-182). Hun påpeger, at det altså handler om det gode samarbejde, og intentionerne bag. Hun pointerer dog, at når det kommer til det kommunikative aspekt i samarbejdet skal hun være bevidst i sine ordvalg, og uddyber:

” Der skal jeg jo være sådan knivskarp på hvad jeg siger og ikke siger [...] Altså i princippet, sådan som jeg hører det, så hører jeg egentlig at man ikke må. Men til gengæld så hører jeg også, at vores ledelse siger, at hvis vi skal have et positivt samarbejde, så kan man ikke bare lave det skriftligt. [...] Det er det vigtigt for mig, og for skolen, for at have et godt samarbejde med forældrene, at de varsko ud, så de ved, at vi sender en underretning, fordi at der er noget, vi er bekymrede for. [...] Hvis det ikke er kommunikeret ud, og forældrene tror at det er en kontrolforanstaltning, så får vi ikke et godt samarbejde. Så derfor er vi nødt til at gradbøje på det felt dér. Og det er hele skolen, der gør, der har valgt at gøre det. Hele vores skole, [...] Det ville være en dårlig ledelse, synes jeg, som ikke tillod

det. Men altså som sagt: skriftlige beskeder. Jeg sender aldrig sms'er til nogen. [...] Det er kun Aula." (Bilag 3:482-497).

Her beskriver Marianne, hvordan ledelsen støtter hendes kommunikative valg, når det kommer til håndteringen og formidlingen af følsomme emner. For Marianne, og ledelsen, er skole-hjem-samarbejdet vigtigt, hvilket også betyder, at de er "nødt til at gradbøje på det felt dér", som refererer til kommunikation til forældrene over telefon. Når ledelsen påpeger, at et positivt samarbejde "ikke er et, man kun kan lave skriftligt", så må de mene, at der er forskel på måden der kommunikeres skriftligt versus mundtligt. På den måde tillægger de den mundtlige og fysiske kommunikation mere værdi, eller varsomhed, end den skriftlige. Mariannes fortælling beretter om et skærpet fokus på kommunikation, når det drejer sig om underretninger til kommunen, hvortil hun understreger, at det handler om det gode samarbejde. Dette samarbejde fordrer, at de særligt følsomme sager bliver kommunikeret så klart og tydeligt som muligt. Dette betyder, at Marianne selv fortæller, at hun skal være "knivskarp på hvad jeg siger og ikke siger". Det drejer sig altså om, at kommunikere ud, så forældrene forstår alvoren, men ikke "tror at det er en kontrolforanstaltning". For Marianne handler det grundlæggende om det gode samarbejde, hvor begge parter vil hinanden det bedste.

Marianne forsøger med den verbale kommunikation at skabe dybere relationer til forældrene, og dermed skabe et bedre skole-hjem-samarbejde. Noget både hende selv og ledelsen finder nødvendigt. Ved at afvige fra den digitale og skriftlige kommunikation, afviger Marianne indirekte fra nogle fremmedgørelsesprocesser, da hun skaber en relation til forældrene, særligt ved følsomme informationer og episoder. Ved fremmedgørelse over for andre, bliver massekommunikationen og mængden af relationer så overvældende, at det er umuligt at skabe meningsfulde relationer til dem alle (jf. Fremmedgørelse).

Denne fremmedgørelse over for andre afgrænser Marianne sig fra, da hun netop forsøger at skabe meningsfulde relationer til forældrene. Dette mener hun gør skole-hjem-samarbejdet bedre.

At Marianne aktivt fravælger Aula i hendes kommunikation med forældrene, hvad angår følsomme oplysninger, ser vi som et udtryk for, at hun trækker på tidligere erfaringer omkring kommunikation. Hendes erfaring baseres på, at følsomme emner bedst kommunikeres gennem tale, da misforståelser dermed undgås. Når Marianne fravælger en funktion, der er designet til netop dette formål, tolker vi det som et udtryk for erfaringer om det gode skole-hjem-samarbejde.

8.3.4 Skole-hjem-samarbejdet under Coronanedlukning

Af Mariannes fortælling fremgår det, hvordan hun anerkender forældrenes betydning for fjernundervisning under Coronanedlukningen, da, som hun selv beskriver det, børnene er for små til selv at have ansvaret og kunnen på de digitale platforme (Bilag 3:267-268). I sin fortælling beskriver Marianne, hvordan hun har gjort sig mange overvejelser i forhold til, hvordan hjemmeundervisningen kunne foregå i samspil med forældrene:

”[...] Da vi lukkede ned den første uge, bad jeg dem faktisk slet ikke om at arbejde på computer. Der skrev jeg bare en ugeplan og prøvede lige at lodde, hvor meget kan de egentlig nå derhjemme de der forældre. Fordi mange af dem skulle jo også arbejde samtidig med... [...] Så jeg tænkte: Okay, altså hvis jeg ovre i skolen kan dét her, så skal jeg jo nok ikke bede forældrene om at nå dobbelt så meget. Og det var der mange, der egentlig satte stor pris på [...] Så brugte vi [...] et eller andet på det program, der ligger på Skoletube, hvor man selv kan selv lave en lille bog. Og der gjorde jeg det, at [...] jeg lavede en bog, som handlede om hele ugen i de fag jeg havde. Og på hver side af den bog, altså der var en side eller to, der hed mandag. Og så lå de opgaver, som de skulle lave dér.” (Bilag 3:246-258).

Marianne anerkender, at forældrene ikke har samme kapacitet og muligheder for at undervise som læreren har, og derfor har hun tilpasset sin undervisning ud fra dette. Marianne beskriver, hvordan hun har måtte tilpasse undervisningen til de digitale platforme og måtte bruge de

muligheder, der var tilgængelige på fx. Skoletube². Her har hun valgt at udvikle en bog til eleverne for en hel uge ad gangen. Mariannes argumentationsform i hendes brug af de digitale platforme, i undervisningen under nedlukning, beror altså særligt på en anerkendelse af, at forældrene her skal spille en større rolle i undervisningen end sædvanligt. Således ligger der i hendes argumentation en legitimering af hendes eget virke som lærer, samt en anerkendelse og differentiering mellem hendes rolle og forældrenes. Ligeledes ses en legitimering af hendes rolle i relation og anerkendelse af elevernes evner i forhold til de digitale platforme og deres alder:

” [...] Altså en gang imellem så læste jeg deres læsebog op for dem, og de kunne læse med i [...]. altså i den der type opgaver, så var det vigtigt for mig at lave en instruktion, som børnene selv kunne bruge. Men alligevel fandt jeg ud af, at forældrene var nødt til at guide børnene i gang, fordi de også skulle finde ind på det der program. Det gik heller ikke helt nemt for sig vil jeg sige. Men det har det været meget sjovt at stille dem opgaver i en bog, hvor at det også gik ud fra de forældre og de familier kunne lave opgaverne, når de havde tid. De var tilgængelige fra jeg havde udgivet dem, så var de tilgængelige for dem hele tiden. Så hvis man ønskede at lave et mandagssæt om tirsdagen, så kan man gøre det. Og ønskede man at lave hele molevitten om mandagen, så var det det, man gjorde. Eller hvordan det nu passede [...]” (Bilag 3:258-273).

Marianne beskriver, hvordan hun specifikt har tilrettelagt opgaverne så børnene selv kan lave dem hjemmefra. Selvom opgaverne kan løses af børnene selv, så beskriver Marianne dog samtidig, at forældrene må hjælpe. De digitale platforme bliver således, i Mariannes fortælling, en hindring for den egentlige undervisning og samspillet mellem lærer og elev, da forældrene, trods tilrettelagt undervisning, bliver nødt til at spille en rolle. Samtidig åbner de digitale platforme for en mulighed for fleksibilitet, da Marianne anerkender forældrenes rolle og samtidig

² Skoletube er en online platform, som har til formål at skabe og producere i 22 online værktøjer (LærIT ApS, 2020)

giver dem mulighed for, at lave lektierne, når det passer ind hos familierne. Forældrenes rolle i undervisning under Coronanedlukningen bliver altså betydelig. Hvor ovenstående fortællinger går på undervisningen af eleverne og dermed nødvendigheden for og anerkendelse af forældrenes rolle heri, så fremhæver Marianne ligeledes, hvordan hun løbende har kommunikeret med forældrene direkte:

“Jeg har oplevet det i meget fint. Fordi hver gang jeg havde udgivet en ugeplan, der skrev jeg faktisk en ugebesked på Aula, og bad dem om at melde tilbage: har mængden af opgaver været passende? Har det været for lidt? har det været for meget? Er der nogen, der har brug for ekstra opgaver? Og der var de faktisk meget obs. De fleste af dem var meget obs. på at give besked om, hvad gør vi hvis vi har brug for noget mere? eller der var andre ting. Jeg tænker lidt mere på de generelle ting, altså sådan: hvordan foregår det nu hos jer og er der noget vi skal hjælpe med?” (Bilag 3:284-289).

Marianne beskriver, hvordan hun bruger Aula som digital mediator til kommunikation med forældrene. Hun nævner ugebrevet flere gange, hvori Marianne beder om respons fra forældrene om opgavernes karakter og om, hvorvidt mængden af online materiale er passende. Ved hjælp af retoriske spørgsmål fremhæver Marianne hendes pointer omkring forældrenes brug af Aula som beskedsystem. I disse sproglige formuleringer ligger der ligeledes en legitimering, eller at Marianne ræsonnerer sig frem til, hvorfor hun oplever denne ugebesked som vigtig: Forældre giver hende feedback på arbejdet på baggrund herpå. Hun beskriver ligefrem dette ugebrev som “[...] forældrenes livline til skolen [...]” (Bilag 3:312). Dette bliver vigtigt at fremhæve for Marianne, og hun nævner netop denne formulering to gange i samme fortælling. Altså, bliver den digitale platform Aula essentiel og vigtig i relationen mellem lærer og forældre, hvilket kommer til udtryk i hendes ordbrug: *livline* som konnoterer sikkerhed, vigtighed og yderst væsentlig. Hun medierer dog senere denne udtalelse ved at påpege:

[...] men jeg oplever det ikke som en livline på den måde. Jeg oplever den som en platform, hvor jeg bare giver nogle enkelte beskeder om noget, som eventuelt vil gøre det

nemmere for barnet og nemmere for mig, og måske nemmere for forældrene. [...] Jeg synes egentlig bare, at det er en almindelig besked platform. Og det er jo selvfølgelig også det den var tiltænkt. Det synes jeg. (Bilag 3:313-322).

Disse ugebeskeder samt Aula som digitale platform får således en stor rolle under nedlukning for skole-hjem-samarbejdet. Da fase to af genåbningen, som betød en delvis genåbning, trådte i kraft betød det, at landets skoler gradvist åbnede op (jf. Videnskabsteori). Dog var, og er, en af foranstaltningerne for genåbningen af skolerne, at forældrene ikke må komme ind på skolens område når de afleverer om morgenen, og kun må afhente i skolegården (Bilag 3:421-438). Marianne beskriver denne foranstaltning som:

” [...] en virkelig, virkelig, virkelig, virkelig super god ting, som Corona har været skyld i [...] Det har jo så ingenting med Aula at gøre. Det har været virkelig godt, synes jeg. Og rart! Jeg synes også, det er rart at der ikke render forældre rundt i tide og utide, med én eller anden madkasse de har glemt [...]” (Bilag 3:468-471).

Marianne udtrykker en svær begejstring for tiltaget med, at forældrene ikke må komme ind på skolen og aflevere om morgenen. Når Marianne beskriver det som ” en virkelig, virkelig, virkelig, virkelig super god ting” cementerer hun derved sin begejstring ved at opremse det samme ord flere gange, for virkelig at få os til at forstå, at det er en god ting. Samtidig bruger hun et adjektiv som ”super” til yderligere at understrege, at foranstaltningen er positiv for hende. Hun påpeger ligeledes, at denne positivitet ikke har noget med Aula at gøre, men derimod har noget med hendes undervisning at gøre, idet forældrene ikke kommer ind og forstyrrer. Samtidig beskriver Marianne, at undervisningen kan gå i gang til tiden, modsat før, netop fordi forældrene ikke forstyrrer (Bilag 3:446-448).

Dog fremhæver Marianne også, at Aula blev vigtig *fordi* det ikke var muligt at kommunikere ansigt til ansigt med forældrene: “[...] - og det var jo så Aula” (Bilag 3:331). Ved at bruge udråbsordet “jo” og “så” ligger der samtidig en nægtelse i udtalelsen. For Marianne var brugen af

Aula en sidste udvej eller en nødvendighed grundet omstændighederne, ikke fordi systemet nødvendigvis var egnet hertil.

Selvom Marianne fremhæver Aula som essentielt værktøj i kommunikationen under Coronapandemien, fortæller hun ligeledes, at hun ikke kan "[...] mærke det i antallet af beskeder dagligt. Det kan jeg ikke" (Bilag 3:443). Efterfølgende forklarer hun yderligere, at hun mener, at dette i højere grad skyldes forskellen mellem klasserne og dermed forældregrupperne (Bilag 3:460-464). Hun påpeger ligeledes, at der kan være forskel mellem indskoling, hvor hun er lærer og udskoling, hvor eleverne er ældre og beskederne dermed kan gives direkte til dem og dermed uden om forældrene. Dette ses ligeledes i hendes fortælling om forskellen mellem tilrettelæggelse af undervisning i indskoling versus udskoling:

“Jeg ved, at dem, der har haft de store børn. Jeg ved at nogle af dem har lagt de timer, som man har sagt: okay, vi har to matematiktimer her. [...] og så skulle børnene logge sig på. [...] Og der ved jeg, at mine, de der små børn, der kunne jo heller ikke regne med, at forældrene lige kunne logge på kl otte, hvis det var det. Så derfor valgte jeg den anden løsning som var lidt mere fleksibel, så de både kunne høre min stemmen, men også ligesom lave opgaverne når det passede ind i deres dagligdag.” (Bilag 3:273-282).

Marianne henviser her til, at hun har optaget videoer og lavet bøger med opgaver til en uge ad gangen, som har været tilgængelig for børn og forældre. Med baggrund i børnenes alder, har Marianne indrettet sin undervisning mere fleksibelt og med hensyn til forældrene, i forhold til, hvad hun oplever lærerne i udskoling har gjort. Med denne formulering tegner Marianne således en klar forskel mellem indskoling som afhængig af forældre og dermed med et udtalt behov for fleksibilitet. Overfor udskoling, som hun oplever i større grad, kan fortsætte undervisningen som den plejer, da den kan fastholde “to matematiktimer her”, hvor “her” henviser til faste tidspunkter på dagen.

Marianne tilpasser sig altså nedlukningen, på den bedste måde hun kan. Hun giver udtryk for, at hun i højere grad end normalt, gør brug af kommunikationen med forældrene, hvilket kan tyde på, at den læringsproces der sker her, er at Marianne sammenbringer nogle af de forskellige rum. Grundet nedlukning, kan det siges at der skabes nogle nye sociale rum, som Marianne danner i fællesskab med de forældre hun kommunikerer med over de digitale platforme. De sociale rum opstår netop i den samtid de skabes i, og er altid foranderlige, og i dette nye sociale rum, synes det at både Marianne og forældrene alle involverer sig individuelt og kollektivt. Derudover er de sociale rum også før individets påvirkning, dannede på forhånd i forhold til andre forhold. I dette tilfælde må de andre forhold være nedlukning, da dette nye sociale rum, sandsynligvis ikke havde været nødvendigt, hvis ikke skolen var nødsaget til at lukke ned.

8.3.5 Opsamling

Mariannes portrættering af de nye digitale platforme er præget af en større frustration. Hun beskriver, hvordan de digitale platforme er besværlige og ulogiske, hvorfor vi synes at kunne konstatere et læringsforsvar hos Marianne.

Der synes at være flere sociale accelerationsprocesser i Mariannes fortælling. Mest iøjnefaldende er de teknologiske processer, der præger hendes hverdag. De teknologiske accelerationsprocesser består af de mange nye platforme, og særligt den hurtige overgang fra SkoleIntra til Aula.

Marianne beskriver, hvordan hun bruger længere tid på at forberede sig, da platformene ikke længere understøtter hendes undervisning tilstrækkeligt. Dette kan ses som en acceleration af livstempoet, da Marianne er nødt til at bruge mere tid på at arbejde uden om de teknologiske platforme, for at få hendes hverdag til at fungere. Teknologien har dermed ikke haft den ønskværdige virkning på Mariannes hverdag, da de i højere grad reducerer hendes fritid frem for at udvide den.

Mariannes dybe frustrationer kan yderligere tydes som fremmedgørende processer af hendes arbejdsliv. Mest fremtrædende er Mariannes fremmedgørelse over for sine egne handlinger, da hun beskriver, at hun benytter sig af en række teknologiske redskaber gennem hendes hverdag. Hun er dog nødsaget til fortsat benytte sig af de teknologiske værktøjer, da de er en del af

hverdagen som hun ikke kan undvige fra. Dermed føler Marianne sig fremmedgjort overfor sine egne handlinger, da hun føler, at hun er nødt til at foretage handlinger som hun egentlig ikke ønsker. Mariannes fortælling om de digitale platforme fyldt med ambivalenser, idet der både er positive og negative funktioner og forhold ved implementeringen og brugen af platformene.

Marianne ser umiddelbart ikke en stor ændring i kommunikationen med forældrene efter skift af platform eller under nedlukning. Hun er derimod selektiv i hendes brug af platformen i kommunikationen, af hensyn til personfølsomme oplysninger eller følsomme emner, som hun mener bedre kommunikerer via telefon. Ved nedlukning tilpassede Marianne undervisningen til forældrenes tid og ikke børnene, da hun, som lærer i indskoling, oplevede at børnene har brug for voksenhjælp. Vi ser således, at Marianne ved både implementeringen af Aula og under nedlukning trækker på hendes erfaring og dermed danner ny læring herigennem.

9. Diskussion

I følgende afsnit vil vi diskutere ligheder og modsætninger i de to informanternes fortællinger, samt holde det op imod pointer fra interviewet med skolelederen. Vi vil ligeledes analysere og diskutere teknologiudbydernes rolle i udviklingen af de digitale platforme og hvordan dette influerer lærerens arbejde. Derudover vil vi diskutere, hvordan disse udbydere medvirker til at fastsætte et læringsperspektiv og et styrende element i lærerens hverdag og arbejde. Således bærer vores diskussion præg af et “inde-fra-perspektiv” som løbende udfoldes til et “ude-fra-perspektiv” (Andersen & Trojaborg, 2005:127).

9.1 Implementeringen af brugerportalsinitiativet

Gennem analysen af vores empiri har vi fremanalyseret, at de to informanternes måde at tilgå de nye digitale platforme på, indeholder to yderpositioner. Hvor Anja repræsenterer en begejstret yderposition, der er omstillingsparat og ser muligheder i de digitale platforme, repræsenterer

Marianne en yderposition, hvor hun udtrykker frustration og skepsis over for de digitale platforme. Fælles for begge er dog, at de har en meget karakteristisk og klar holdning til Aula, og hvordan platformen ikke lever op til deres forventninger. En markant forskel i de to læreres hverdag og tilgang til undervisning og eleverne er, at de arbejder i hhv. ind- og udskolingen. Under Coronanedlukning kom det særligt til udtryk, hvor stor en betydning elevernes klassetrin havde for undervisningsformen. Anja beskriver eleverne som hjælpsomme og ansvarsfulde, og oplever generelt fjernundervisningen som positiv og velfungerende. Anja har en stor tiltro til sine elevers teknologiske og faglige evner, idet hun frigiver materialer online, som hun forventer at eleverne selv kan tilgå. Hun viser altså en dedikation til de digitale platforme og en tro på deres funktion til at optimere hendes og elevernes hverdag.

Marianne underviser i indskolingen, hvilket betyder, at tilgangen til de digitale platforme og fjernundervisning er en anden, og muligvis mere kompliceret tilgang end Anjas. Hvor Anja beskriver selvkørende og ansvarsfulde elever, lægger Marianne derimod vægt på elevernes afhængighed af voksenstyret vejledning. Dette kommer til udtryk i måden Marianne strukturerer sin undervisning under nedlukning. Eftersom eleverne er afhængige af forældrenes hjælp, føler Marianne sig nødsaget til, at planlægge undervisningen ud fra deres hverdag, for at sørge for, at eleverne får den nødvendige vejledning som undervisningen kræver.

De to informanter viser således to forskellige tilgange til deres elevers evner, hvilket påvirker deres tilgange til de digitale platforme. Hvor de ældre elever er selvhjulpne, er de yngre elever afhængige af voksne, forældre såvel som lærere, for at tilgå undervisningen.

Trods de forskellige tilgange til undervisningen og brugen af de digitale platforme, er Marianne og Anja enige om Aulas manglende kvaliteter. Begge udtrykker især en stor frustration over arbejdsmæssige funktioner, som ikke er videreført fra SkoleIntra til Aula.

Funktioner, som har afgørende betydning i planlægningen af deres hverdag. Dog påpeger de begge to, hvordan de udelukkende bruger Aula som det den er tiltænkt, nemlig som en kommunikationsplatform. Selvom begge informanter giver udtryk for, at Aula aldrig har udgivet sig for andet end en kommunikationsplatform, mener de begge ligeledes, at Aula har en lang række mangler. De mener samtidig, at kommunikationsvanerne ikke har ændret sig efter indføringen af Aula, og der altså hverken er kommet en forøgelse eller en reducere af beskederne mellem skole og hjem. Så hvorfor er lærerne utilfredse omkring Aula? Er det virkelig de tekniske benspænd, der skaber så meget negativitet omkring implementeringen af Aula?

For både Anja og Marianne er Aula en platform, der anvendes til formel kommunikation. De beskriver begge to, hvordan kommunikation mellem dem og ledelsen, underretninger og informationer til forældre foregår over platformen. Når de skal kommunikere med deres kollegaer, eller deres team, foregår kommunikationen sjældent over Aula. Derudover beskriver de begge to, hvordan de bruger funktionen 'følsomt indhold' i Aula, når beskederne indeholder personfølsomme oplysninger. Hvor Anja synes det er en vigtig og brugbar funktion, som hun benytter i sine beskeder til forældrene, har Marianne en anden tilgang. Hun bruger funktionen, når det er beskeder om elever til ledelsen, men vælger at ringe, frem for at skrive, til forældrene. Hun mener ikke, at den gode kommunikation finder sted digitalt, ihvertfald ikke når det omhandler følsomt indhold til forældrene. Jesper deler også denne holdning, og mener, at der kan opstå misforståelser ved digital kommunikation. Selvom han ikke omtaler opkald og SMS'er som den ønskværdige kommunikationsform, mener han, at de har nogle regler for, hvordan der bør kommunikeres over Aula. Jesper anerkender altså, at Aula, og digital kommunikation generelt, medfører nogle risici - risici som både lærere og skolen må arbejde med.

9.2 Når lærerne skal lære

Vi har, løbende gennem den empiriske analyse, gjort opmærksom på Anja og Mariannes læringsprocesser i forbindelse med brugen af de digitale platforme. De er begge blevet udfordret i deres kompetencer og forestillinger om, hvordan den digitale udvikling skal tilgås. At udviklingen er en udfordring, er ikke nødvendigvis negativt. Denne prøvelse har også fremmet forskellige læringsprocesser, som rummer flere erfaringsmæssige elementer. Begge informanter refererer, før implementeringen af Aula, til ét system, nemlig SkoleIntra. Marianne udtrykker en begejstring for en langsom læringsproces, hvori hun stille og roligt får en forståelse for teknologien og dens muligheder. Om overgangen fra SkoleIntra til Aula giver både Anja og Marianne udtryk for stor frustration.

Jesper omtaler også denne overgang som en frustration, særligt hos lærerne. Jesper mener, at implementeringen af SkoleIntra også virkede frustrerende 18 år forinden. Han udtrykker, at der altid vil være frustrationer ved nye platforme, hvilket man også så ved SkoleIntra. Dog erkender

Jesper, at Aula ikke har båret den ønskede effekt med sig, og understøtter informanternes frustrationer over den dårlige overgang.

For at få et indblik i den læringsproces der sker ved implementeringen af de digitale platforme, vil vi anvende Illeris' begreb om akkomodativ læring. Akkomodativ læring omhandler overordnet måden, hvorpå et individ delvist eller fuldt omstrukturerer sin forståelsesramme for det givne felt (Illeris, 2015:62-65). Processen og tilvænningen fra SkoleIntra til de nye digitale platforme, vil vi kategorisere som en form for akkomodativ læringsproces. Eftersom overgangen fra det gamle system til det nye, kræve en ekstra indsats, da lærernes forståelse for kommunikation, samarbejde og brug af digitale værktøjer, delvist må omstruktureres og tilpasses de nye platforme. At Aula indføres på meget kort tid, kan også virke som et tvangselement. Selvom skolelederen Jesper påpeger omstillingsparatheden blandt personalet, kan det diskuteres om, hvorvidt det egentlig kan kategoriseres som omstillingsparathed?

Denne utilfredshed blandt de ansatte ser vi ikke som en indikation på omstillingsparathed, men nærmere en tilkendegivelse af, at der ikke er andre alternativer. På den ene side er de ansatte omstillingsparate, men på den anden side er de negative omkring denne omstilling. Denne utilfredshed, eller ambivalens, i tilgangen til de digitale platforme kan forstås som en form for tvungen akkomodativ læreproces, da tvangselementet skal findes i tilgangen til de nye systemer, og ikke læring i sig selv. Men hvis de ansatte er så utilfredse med Aula, hvordan har de det så med platforme generelt? Og er platformene så en belastning eller berigelse i forhold til deres virke som lærer?

Begge informanter giver udtryk for en stor frustration over Aula, hvorfor vi mener, at Aula skal ses som en belastning. Men, hvor Marianne også kritiserer MinUddannelse, og ytrer frustrationen over den manglende kompatibilitet hos platformene, giver Anja et andet indtryk. Hun beskriver derimod MinUddannelse med stor entusiasme, og ser den som en brugbar platform. Så hvis vi er generaliserende, kan Aula forstås som en belastning for begge informanter, men de andre digitale platforme er samtidig en berigelse for Anja. Dette kan også hænge sammen med hvilke klassetrin informanterne underviser. For, hvis Aula besværliggør

kommunikationen mellem skole og hjem, antager vi, at det har større betydning for Marianne, idét hun underviser mindre børn, som har brug for voksenvejledning. Samtidig kan frustrationen måske også findes i det faktum, at Marianne både skal finde ud af at bruge systemerne selv, men også guide børnene og deres forældre. Denne yderligere proces tilføjer derfor endnu et erfaringsgrundlag, som Marianne skal forholde sig til. Vi antager derfor, at brugen af de digitale platforme kræver yderligere forberedelse og opmærksomhed fra Marianne.

Mariannes tilgang til de nye digitale platforme er præget af en manglende interesse for platformene. Derudover kræver akkomodativ læring et overskud, for at omstrukturere og tilpasse sig nye strukturer, som Marianne muligvis ikke har. Dette er med til at påvirke hendes læreproces, på den måde, at hun muligvis undgår at sætte sig ind i alle aspekter af de digitale platforme. Samtidig kræver akkomodativ læring også, at "[...] individet i situationen oplever en tilstrækkelig tryghed til at "turde" slippe det allerede etablerede og bekendte" (Illeris, 2015:65). Spørgsmålet er, om Marianne oplever den tilstrækkelige tryghed, som en sådan ændring kræver? Marianne har altså problemer med genstanden for læreprocessen, som gør, at læreprocessen er mere eller mindre akkomodativ.

Modsat Marianne er Anja, som allerede nævnt, positivt stemt, når det kommer til MinUddannelse. Hun ser potentialet i platformen, og beskriver, hvordan hun anvender den i samspil med sine kollegaer. Platformen beriger og udvikler derfor Anjas virke som lærer, hvilket bidrager til en læreproces, hvori Anja kontinuerligt udvikler sine erfaringer med platformen. Anja beskriver også, hvordan hun, i samarbejde med sine kollegaer, kan ind- og opdele materialerne i forhold til klassernes faglige niveau, hvilket fremmer hendes undervisning. Hun beskriver samtidig, hvordan det har gjort det lettere, at materialerne er digitale og derfor let tilgængelige, frem for analog og på papir. Om dette hænger sammen med, at Anja beskriver sig selv som omstillingsparat, og Marianne beskriver, hvordan andre beskriver hende som teknologiforskrækket er ikke til at sige. Ifølge Schütze sker der et identitetsarbejde i subjektets sproghandlinger i spontanfortællinger. Dog påpeger Andersen, Dausien og Larsen, at dette arbejde altid er synligt for subjektet, da subjektet er underlagt strukturelle samfundsnormer (jf. Narrativitet og subjektforståelse). Derfor er det værd at bemærke, at Anja og Marianne har

forskellige tilgange til de digitale platforme og implementeringen af samme. Samtidig fremmer implementeringen af de digitale platforme andre læringsprocesser hos de to informanter.

Baggrunden for læringsprocessen sker i forbindelse med nedlukning, hvor både Marianne og Anja er tvunget til at tænke anderledes. De skal pludselig omstille deres hverdag, hvor undervisningen udelukkende foregår digitalt, hvilket betyder, at Anja og Marianne ufrivilligt er nødsaget til at ændre deres undervisningsform og tilpasse sig den nye hverdag. De er tvunget til at justere deres kompetencer og tillære sig nye måder at anvende de digitale platforme på. Denne pludselige, og markante, ændring af deres hverdag, anskuer vi som en yderligere belastning.

Det vil altså sige, at det, som før var en tilvænning fra ét system til et andet, bliver yderligere besværliggjort i form af en hjemsendelse, hvor digital fjernundervisning er den eneste måde at tilgå eleverne på. Men mod forventning viser det sig, at den ekstraordinære situation beriger begge parters læringsproces, da både Anja og Marianne beskriver fjernundervisning som en positiv oplevelse. Dog er indgangsvinklen og brugen af deres kompetencer forskellige. Gennem en sparring med Anjas kollegaer tillærte hun sig de nødvendige redskaber og viden - et tydeligt tegn på skabelsen af et socialt læringsrum.

De to informanternes tilgange til fjernundervisning er forskellige. Hvor Anja giver udtryk for en fjernundervisning, der foregår på samme tidspunkter af døgnet, som almindelig undervisning ville foregå, er Mariannes undervisning tidsforskudt og mere abstrakt. Hos begge informanter ses dermed en tilpasning til situationen, som bygger på deres erfaringsdannelse, hvilket indikerer en udvikling og dermed også en læreproces. Vi kan se, at der under nedlukning sker en akkomodativ læreproces hos Marianne, idet hun tilpasser og omstiller sin tilgang til de digitale platforme. Ændringen i Mariannes tilgang, antager vi, skyldes de ekstraordinære situationer og tiltag, som Coronapandemien medfører. Mariannes tilgang til de digitale platforme er altså en vekselvirkning mellem belastning og berigelse. Det samme gør sig gældende i Anjas fortælling, dog ikke i samme omfang. For begge informanter starter brugen af de digitale platforme altså som en belastning, men viser sig, at rumme berigende elementer hos dem begge.

9.3 Aktørenes rolle

Som nævnt i analysen, lader en stor del af problematikken i platformene til at ligge i deres manglende kompatibilitet. Marianne omtaler særligt denne problematik, da hun mener, at en lang række funktioner går tabt, da de ikke indgår i de forskellige platforme. Hun mener også, at den pludselige implementering af bl.a. Aula, har resulteret i en række mangelfulde funktioner, som ikke er tilpasset lærerne. Jesper omtaler også denne problematik. Han mener yderligere, at den manglende kompatibilitet skyldes de bagvedliggende aktører og deres forskellige interesser. En problematik, som også synes at frustrere Jesper. Han mener, at aktørerne mangler den nødvendige indsigt i feltet, og derfor ikke er i stand til at integrere de nødvendige funktioner i platformene. Samtidig siger han, at aktørerne ikke viser forståelse for brugernes utilfredshed og ofte fører problemet tilbage til brugerne selv. Den manglende forståelse fra aktørerne resulterer i en følelse af hjælpeløshed hos Jesper, da han i interviewet viser en forståelse for, den minimale indflydelse han og lærerne har, i arbejdet med platformene.

Med inspiration fra Rosa, vælger vi at anse denne manglende indflydelse som en fremmedgørende faktor. Fremmedgørelse opstår ofte i forbindelse med udefra tvungne praksisser (jf. Fremmedgørelse). Når informanterne føler sig uden indflydelse og overhørt, kan implementeringen af platformene i højere grad virke påtvunget end selvvalgt. Brugere vil således blive fremmedgjort over for egne handlinger med disse platforme, idet de benytter platforme, som de ikke selv har valgt at arbejde med. Da platformene er blevet så stor en del af hverdagen, særligt under nedlukningen, er det uundgåeligt for lærerne at beskæftige sig med dem. Den store utilfredshed kan potentielt medføre en fremmedgørelse af arbejdet med de digitale platforme for lærerne. Eftersom de digitale platforme fylder mere og mere i lærerens arbejde, vil denne fremmedgørelse gælde store dele af arbejdet som lærer.

Den manglende indflydelse fra brugerne relaterer sig ikke kun til platformenes design og opbygning. Der sker nemlig ikke blot en privatisering af undervisningsportalerne, men også en privatisering af uddannelsessektoren (Sjøberg, 2019). Aktørerne dikterer, hvad platformene inkluderer og ekskluderer, hvilket er med til at forme hele den læringsforståelse som folkeskolen er opbygget på. Ifølge Jesper, er Aula meget individualiseret i sit elevsyn. Han mener, at det handler om ét barn og ét sæt forældre, da det ikke er muligt at inkludere grupper af børn, hvilket

frustrerer ham. Men hvad betyder en funktion som denne for hele vores uddannelses- og læringsforståelse?

Den kan i høj grad lægge op til en mere individualiseret folkeskole generelt, hvor det enkelte barn bliver sat i fokus, frem for børnegrupperne. Det individualiserede fokus synes også at komme til udtryk i Marianne og Anjas fortællinger. Særligt undervisningen under nedlukningen lagde op til et mere individualiseret elevsyn, da elevernes undervisningsudbytte afhang af deres digitale evner. Elever med manglende digitale evner, eller i de mindre klassers tilfælde forældrenes manglende digitale evner, får således stor betydning for udbyttet af undervisningen og dermed også læringsudbyttet.

Selvom individualiseringen er mest fremtræden ved fjernundervisningen under nedlukning, kan den også spores i andre aspekter af de digitale platforme. Ved brugen af MinUddannelse synes der også at være en forventning til elevernes digitale evner, da eleverne selv skal administrere at kunne tilgå såvel som afleverer opgaver på platformen. Er eleverne ikke i stand til dette, får de, ligesom ved fjernundervisningen, ikke det fulde læringsudbytte. Anja nævner selv, hvordan hun har fået indført den såkaldte hybridundervisning, hvor eleverne ved tilfælde af hjemsendelse har kunnet følge med i undervisningen online. Hun omtaler elevernes evne til at tage ansvar ved denne hybridundervisning, og få undervisningen til at fungere under disse særlige omstændigheder. Selvom Anja er begejstret for, at det har lykkedes at inkludere hjemsendte elever i undervisningen, mener hun, at det er deres evne til at tage ansvar, der har gjort det muligt. Anja understreger altså indirekte, at elevernes ansvarstagen har gjort undervisningen mulig. Dette åbner dog igen for spørgsmålet omkring, hvordan situationen udspiller sig, hvis ikke eleverne er i stand til at påtage sig dette ansvar. Hvis eleverne ikke har de digitale evner og teknologiske færdigheder til at kunne tilpasse sig denne nye form for undervisning.

Det gør sig klart gennem interviewene, hvor vigtig en rolle de teknologiske platforme har spillet i denne nye undervisningsform og skolegang:

- Det har lykkedes at undervise hjemsendte elever.
- Opretholde skole-hjem-samarbejdet.
- Udlevere lektier og andre opgaver i en tid, hvor folkeskolen har været presset.

Denne ”nye” form for undervisning fører dog et spørgsmål med sig. Hvis det er muligt at gennemføre denne undervisning uden nogen form for fysisk tilstedeværen, er det så nødvendigt at beholde de klassiske skolestrukturer med klasselokaler og faste undervisningsarealer? Kunne fjern- onlineundervisningen inkorporeres, som en del af den moderne skole? Eller måske endnu mere relevant, vil endnu en nedlukning resultere i en fremmedgørelse fra rummet?

Ifølge Rosa kan denne tanke sammenkobles med den teknologiske acceleration, der har fundet sted. De digitale platforme har, ligesom så mange andre teknologiske implementeringer, transformeret samfundets rum- og tidsregime (jf. Social acceleration). Som beskrevet i analysen, har de digitale platforme nedsat klasseværelsets betydning for undervisningen. Både kommunikation og undervisning synes nu mulige uden det fysiske klasseværelse, og Anjas positive oplevelser af dette understøtter kun denne hypotese.

Rosa forklarer denne proces som en fremmedgørelse fra rummet. Ved en afkobling fra det fysiske rum, mister rummet sin identitet, og subjektet vil langsomt føle sig fremmedgjort i det. Relateres denne proces til klasselokalet, ses en todelt fremmedgørelse. For det første, vil eleverne føle sig fremmedgjort fra klasselokalet. Sociale normer og værdier, der gør sig gældende i klasseværelset, vil langsomt blive udvisket. Dette kan føre til forvirring blandt eleverne, da forståelsen for klasseværelset og måden at agere i det, vil forsvinde i takt med rummets identitet. Forsvinder det sociale normsæt som gør sig gældende i klasseværelset, vil det tage tid at finde tilbage til forståelsen for klasseværelset og dets identitet.

Det andet aspekt af fremmedgørelse fra rummet, relaterer sig til lærernes fremmedgørelse over for klasselokalet. Hvor klasselokalet altid har fungeret som det primære undervisningsforum, har de digitale platforme pludselig skabt alternativer til dette. Dette bryder ikke blot med forståelsen for de nødvendige rammer for undervisningsrummet, men også forståelsen af lærerens rolle i undervisningsrummet. Hvis denne undervisning kan gennemføres uden et klasselokale, og materialet derudover kan udleveres og tilbagesamles over de digitale platforme, hvor er lærerens rolle så i denne dynamik? Olesen påpeger netop, at læring kan ske i de sociale rum og, hvad sker der dermed, når dette rum ekskluderes?

Skulle fremmedgørelsen fra rummet blive så omfattende som beskrevet, kan det, ifølge Rosa, føre til *selv-fremmedgørelse*, hvilket finder sted, når et subjekt oplever et sammenstød af en lang

række fremmedgørende faktorer. Hvis lærerne både oplever fremmedgørelse over for deres egne handlinger samt fremmedgørelse fra rummet, kan det være svært at kende sig selv i de nye praksisser. Hvis lærerne, gennem dagen, udfører handlinger de ikke er komfortable med, og befinder sig i et rum, som de ikke har relation til, hvordan forstår de så deres egne roller i hverdagen?

Vores informanter viser dog ikke nogen tegn på en direkte selv-fremmedgørelse. Der er utilfredshed overfor de digitale platforme, og selvom, der kan spores fremmedgørende elementer i deres fortællinger, kan vi ikke konstatere nogen selv-fremmedgørende processer. Dog har vi forsøgt at vise, hvordan de accelererende- og fremmedgørende processer som kommer til udtryk i analysen, kan resultere i en fremmedgørelse af selvet. Lærernes arbejde er tydeligvis i stor forandring. Selvom nogle lærere synes mere omstillingsparate end andre, kommer der fremmedgørende processer til at syne hos begge informanter. Lærerne må altså forsøges fastholdt i deres egen forståelse for faget, og skal dette lykkes, må der implementeres platforme på en måde, som er meningsgivende for dem. Hvis de digitale platforme fortsat skal være en del af lærernes daglige virke, fordrer dette en yderligere brugerinddragelse hos aktørerne. Selvom der har været brugerinddragelse og pilotprojekter i udviklingen af Aula (Riise, 2020), så er det igennem denne empiriske undersøgelse blevet tydeligt, at lærerne ikke oplever systemet som brugbart i deres arbejdsliv. At de fortsat føler sig overset.

10. Konklusion

Vi vil i dette afsnit, med udgangspunkt i vores analyseresultater og diskussion, sammenfatte et svar på dette projekts problemformulering:

Hvordan oplevede folkeskolelærerne indføringen af de digitale platforme og hvilken betydning har disse lærings- og kommunikationsplatforme for lærernes samarbejde og undervisning før, under og efter Coronanedlukningen?

Siden indgangen til 2020 synes der er være sket meget i den danske folkeskole. Først kom en overgang fra den 18-årige gamle skoleportal SkoleIntra, til den nationale kommunikationsplatform Aula, samt en kommunal læringsplatform. Blot nogle få måneder senere, ramte en verdensomspændende pandemi Danmark, og sendte både elever og personale hjem i form af en nedlukning af det danske samfund. Dermed blev de digitale platforme den eneste kontakt mellem skole og hjem, og lærerne var nu tvunget til, at benytte sig af disse platforme som en del af deres hverdag. Denne pludselige omstilling kommer også til udtryk i vores informanternes fortællinger.

Gennem vores to narrative interview, har vi fundet frem til, at vores informanter har to forskellige tilgange til implementeringen af de digitale platforme. Anja repræsenterer et optimistisk syn, hvor omstillingsparathed karakteriserer hendes holdning til platformene. Marianne repræsenterer derimod et skeptisk syn, hvor hendes fortælling bærer præg af frustration og utilfredshed omkring de nyligt implementerede platforme.

Ved implementeringen af de digitale platforme samt brugen af disse før, under og efter nedlukningen ser vi, at lærerne gennemgår forskellige læringsprocesser. Lærerne synes i høj grad at kunne danne en forbindelse mellem deres egne erfaringer og den umiddelbare oplevelse af platformene. For begge informanter fandt en akkomodativ læreproces sted, dog i forskellige tempi. Overordnet set, formår de dog at danne både nye erfaringer og ny læring, som ændrer deres måde at tilgå undervisningen på, hvilket skaber potentielle nye muligheder i undervisningen.

Dog er de to enige i et udsagn, nemlig at implementeringen af Aula ikke har været ønskværdig. Aula mangler de nødvendige værktøjer til at optimere lærerfaget, og virker i nuværende tilstand mere hæmmende en fremmende. Derudover mangler der kompatibilitet mellem de forskellige platforme. Ved inddragelse af interviewet med Jesper, har vi fundet frem til, at det manglende samarbejde skyldes de bagvedliggende aktører og deres talrige interesser.

Den bagvedliggende aktørstruktur nedsætter brugernes indflydelse på de forskellige platforme og kan karakteriseres som minimal. Den manglende indflydelse resulterer i en følelse af påtvang blandt lærerne.

Den pludselige overgang til de digitale platforme, følelsen af påtvang og Coronapandemiens påvirkning af folkeskolen, fordrer en række fremmedgørende processer i lærernes arbejdsliv. Skulle disse fremmedgørende processer blive mere omfattende, kan det resultere i en fremmedgørelse af lærernes selvidentitet, og sætte hele lærerrollen i forfald.

11. Litteraturliste

- Andersen, A. S., Dausien, B., & Larsen, K. (2005). *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. (A. Siig Andersen, B. Dausien, & K. Larsen, Red.) (1. udgave.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, A. S., & Larsen, K. (2005). Fritz Schützes teoretiske og metodologiske arbejde. I A. S. Andersen, B. Dausien, & K. Larsen (Red.), *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab* (1. udgave, s. 75–124). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, A. S., & Trojaborg, R. S. (2005). Læringsmiljøer og livshistoriske læreprocesser. I A. S. Andersen, B. Dausien, & K. Larsen (Red.), *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab* (1. udgave, s. 157–218). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ankestyrelsen. (2020). Hvad er en underretning? Hentet 17. december 2020, fra <https://ast.dk/born-familie/hvad-handler-din-klage-om/underretninger/hvad-er-en-underretning>
- Aula. (u.å.-a). Baggrunden for Aula. Hentet 16. december 2020, fra <https://aulainfo.dk/guide-til-foraeldre-og-elever/baggrunden-for-aula/>
- Aula. (u.å.-b). Sådan er Aula. Hentet 9. december 2020, fra <https://aulainfo.dk/leverandoerer/saadan-bliver-aula-2/>
- Aula, KOMBIT, & netcompany. (2020). *Brugervejledning 2.1*. Hentet fra <https://aulainfo.dk/wp-content/uploads/Brugervejledning-R0.9.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.). Folkeskolens formål. Hentet 16. december 2020, fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). Sådan åbner dagtilbud, skoler og uddannelsesinstitutioner i første fase. Hentet 16. december 2020, fra https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/apr/200406-saadan-aabner-dagtilbud-skoler-og-uddannelsesinstitutioner-i-foerste-fase?fbclid=IwAR3FSeiR5sikt9dgM0m__aFhP5UR0FY2c6yRKIQzd29FL0JpMJlwt4DjmYQ

- Datatilsynet. (u.å.). Databeskyttelsesforordningen. Hentet 17. december 2020, fra <https://www.datatilsynet.dk/generelt-om-databeskyttelse/lovgivning>
- Frandsen, K. (2020). Danmark lukker ned: Regeringen sender elever, studerende og offentligt ansatte hjem. Hentet 14. december 2020, fra <https://www.alinget.dk/artikel/regeringen-lukker-store-dele-af-den-offentlige-sektor-ned>
- Holst, N. (2019). Aula får dårligere bedømmelser end ellers så udskældte Forældreintra. Hentet 16. december 2020, fra <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art7451155/Aula-faar-daerligere-bedommelser-end-ellers-sa-udskaelde-Foraeldreintra>
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juul, S. (2012). Nyere kritisk teori. I S. Juul & K. Bransholm Pedersen (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori : en indføring* (1. udgave., s. 319–358). book, Kbh: Hans Reitzel.
- KMD. (u.å.). MinUddannelse. Hentet 5. december 2020, fra <https://www.kmd.dk/loesninger-og-services/loesninger/boern-og-uddannelse/skoler/minuddannelse>
- KOMBIT. (u.å.-a). Aula. Hentet 9. december 2020, fra <https://kombit.dk/Aula>
- KOMBIT. (u.å.-b). Nu tages Aula i brug på 1600 folkeskoler. Hentet 13. december 2020, fra <https://kombit.dk/nyheder/nu-tages-aula-i-brug-paa-1600-folkeskoler>
- KOMBIT. (2017). *Aula implementeringshåndbog Version 1.0*. Hentet fra https://www.kombit.dk/sites/default/files/user_upload/documents/Samarbejdsplatformen/Implementering/Implementeringshaendbog_Aula.pdf
- KOMBIT. (2020). Baggrunden for Aula. Hentet 10. oktober 2020, fra <https://aulainfo.dk/guide-til-foraeldre-og-elever/baggrunden-for-aula/KONCH>. (u.å.).
- KONCH. (u.å.). Konch - Transcribe Audio and Video in Minutes. Hentet 17. december 2020, fra <https://www.konch.ai/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview, det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave,). Kbh: Hans Reitzel.

- Køge Kommune. (2019). Aula - afløser for Skoleintra er på vej. Hentet 14. december 2020, fra <https://www.koege.dk/borger/Familie-boern-og-unge/Skole-og-sfo/Aula---afloeser-for-Skoleintra-er-paa-vej.aspx>
- LærIT ApS. (2020). Skoletube. Hentet 17. december 2020, fra <https://laerit.dk/skoletube/>
- Microsoft. (u.å.). Microsoft Teams. Hentet 16. december 2020, fra <https://www.microsoft.com/da-dk/microsoft-365/microsoft-teams/online-meetings?market=dk>
- Olesen, H. S. (2017). Læringsbarrierer, læringsmodstand og læringsforsvar: prismen for en historisk konfliktudfoldelse. I K. Mellon (Red.), *Læring eller ikke-læring?* (1. udgave., s. 23–40). Frederikshavn: Dafolo.
- Regeringen. (u.å.). Pressemøde om genåbning af Danmark (fase 2). Hentet 16. december 2020, fra https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/pressemoeede-om-genaabning-af-danmark-fase-2/?fbclid=IwAR0gmVhw168Paq0drSrFL-wiytMV4C_-fAKEo1jIZBD0ddeH_ZzBphSSdhY
- Riise, A. B. (2016). KMD køber MinUddannelse. Hentet 16. december 2020, fra <https://www.folkeskolen.dk/595165/kmd-koeber-minuddannelse>
- Riise, A. B. (2020). Aula var dømt til at skuffe lærerne. Hentet 13. december 2020, fra <https://www.folkeskolen.dk/1840455/aula-var-doemt-til-at-skuffe-laererne>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (1. udgave,). Kbh: Hans Reitzel.
- Sjøberg, J. (2019). Fem konsekvenser af kommercialiseringen af folkeskolen. Hentet 17. december 2020, fra <https://www.dlf.org/nyheder/2019/september/fem-konsekvenser-af-kommercialiseringen-af-folkeskolen>
- Styrelsen for It og Læring. (2019). Om Brugerportalinitiativet. Hentet 9. december 2020, fra <https://www.stil.dk/it-og-laering/brugerportalinitiativet/om-brugerportalinitiativet>
- Sundhedsstyrelsen. (u.å.). COVID-19. Hentet 16. december 2020, fra <https://www.sst.dk/da/Corona>
- Undervisningsministeriet, Finansministeriet, Landsforening, K., Ministeriet for Børn, Ligestilling, I. og S. F., & Indenrigsministeriet, Ø. Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen (2014).
- UVData. (u.å.-a). MinUddannelse. Hentet 14. december 2020, fra <https://www.minuddannelse.net/Home/Forside#ATHS>

UVData. (u.å.-b). Produkter: MinUddannelse. Hentet 5. december 2020, fra
<https://www.uvdata.dk/produkter/minuddannelse-2/>