

# **En analyse af udbytte, engagement og digital ulighed blandt elever i onlineundervisning**

Roskilde Universitet

Projektrapport i Kultur og Sprogødestudier

Anslag: 158777

Amanda Louise Thygesen, 62710

Christina Mai Guldhammer Simonsen, 62734

Julie Hvid Borre, 69866

Louise Bøttcher Holgersen, 63873

Lærke Ushuaia Maffia Trolle, 60044

Selina Ea Jensen, 59997

Vejleder: Tore Elias Harsløf Holst

## **Abstract**

Due to COVID-19 pupils in danish primary schools have for the past year attended school from home. This paper seeks to examine the effect of COVID-19 on pupils within the danish education system in relation to digital inequality.

The methodology of this study is based on a qualitative approach and consists of participant observation and semi-structured interviews. In detail our empirical material is based on two participant observations including two pupils and interviews with nine pupils and two teachers.

Our empirical study seeks to understand how the shift from physical education to online education has influenced pupils in relation to student commitment, yield, activity and processes of levels of inclusion and exclusion.

In examining and answering this we use a theoretical system of terminology where we look to Pierre Bourdieu and his theory about economic, social, and cultural capital. By looking to Jan van Dijk and his theory of digital divide we seek to examine how a digital inequality occurs in the shift from a physical education to an online education. As a further development on Bourdieu and his capital theory Jan van Dijk's theory of the digital divide is to be understood as a further development hereof. We use Edward Hall and his concept of proxemics to understand the virtual room online in which the student and teachers communicate, socializes and so on. Furthermore, we look to Etienne Wenger and Jean Lave for theory of social learning as extension of learning being more than fact-based knowledge by extending into social arenas.

Finally, we look to power relations, in addition to Bourdieu and his theory, within online education including pupils and teachers and the technical structure of the online room.

Our research concludes that the difference between physical and online based education has great impact on the pupils' educational understanding and their social and academic yield. The pupil's understanding of proximity changes which affects their behaviour in the educational space online. Throughout our paper we discover that online based education promotes nuances of digital inequality and affects our informants according to cultural, social and digital processes.

# Indholdsfortegnelse

<b>1.0 Problemfelt</b>	<b>5</b>
1.1 Den danske grundskole og indføringen af teknologi i undervisningen	5
<b>2.0 Problemformulering</b>	<b>7</b>
<b>3.0 Teori</b>	<b>7</b>
3.1 Pierre Bourdieu	8
3.1.1 Bourdieu's teoretiske syn på den sociale verden, individet og vide	8
3.1.2 Kapitalteori	10
3.2 Jan van Dijk	12
3.2.1 Van Dijks teoretiske syn på det digitale, den sociale omverden og individet	13
3.2.2 Digital ulighed	13
3.2.3 Begrebsramme	14
3.2.4 Motivation	15
3.2.5 Fysisk tilgængelighed	16
3.2.6 Færdigheder	16
3.2.7 Brug	17
3.2.8 Sammenkobling af kapitalteori og digital ulighedsteori	17
3.3 Symbolsk vold og digital ulighed	18
3.4 Etienne Wengers og Jean Laves teori om social læring	19
3.5 Proxemics i det virtuelle rum - at 'være til stede'	21
<b>4.0 Metode</b>	<b>23</b>
4.1 Undersøgellesdesign	23
4.1.1 Valg af interviewpersoner	24
4.2 Empiriindsamling	26
4.2.1 Deltagerobservation	26
4.2.2 Individuelle interview	27
4.2.2.1 Interviewguide	28
4.3 Ethiske refleksioner	29
4.3.1 Forskerrolle	30
4.3.2 Forskning med børn	30
4.3.3 Generaliserbarhed vs. kontekst	31
4.4 Databehandling	32
4.4.1 Transkribering af interview	32
4.4.2 Kodning	32
4.5 Validitet og reliabilitet	33
4.5.1 Validitet	33
4.5.2 Reliabilitet	33
4.6 Videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til metoden	34
<b>5.0 Analyse</b>	<b>35</b>
5.1 Læringsrummet	35

5.1.1 Online kontra fysisk undervisning	35
5.1.1.1 Det visuelle og auditive	36
5.1.1.2 Håndoprækning	38
5.1.1.3 Funktioner i onlinerummet	40
5.1.1.4 Det sociale aspekt	40
5.1.2 Opsummering	41
5.2 Motivation og elevers engagement	42
5.2.1 Elevernes engagement og læringsudbytte	44
5.2.2 Opsummering	47
5.3 Fysisk tilgængelighed	47
5.3.1 Opsummering	50
5.4 Færdigheder og brug	51
5.4.1 Omstilling fra fysisk til online undervisning	51
5.4.2 Skærmdeling og lærernes vejledning	53
5.4.3 Opsummering	54
5.5 Virkelighedsforståelser og idealer for fysisk undervisning	54
5.5.1 Opsummering	58
5.6 Magt	58
5.6.4 Opsummering	62
<b>6.0 Konklusion</b>	<b>62</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b>	<b>64</b>

## 1.0 Problemfelt

I marts 2020 bekendtgjorde World Health Organization at udbredelsen af COVID-19 havde udviklet sig til en pandemi. Samfundet verden over lukkede ned i kampen for at inddæmme smitten, og det stod klart at der ikke blot var tale om en sundhedskrise, men en krise som ville påvirke alle samfundssektorer (WHO, 2020). I Danmark begyndte hvad vi i retrospektiv, i dag forstår som den første nedlukning af samfundet. Det betød blandt andet, at skolerne lukkede ned (Regeringen, 2020). Skolerne skulle i første omgang lukke ned i 14 dage, men grundet udviklingen af COVID-19 blev genåbningen udsat (ibid.). I forlængelse heraf blev skolerne pålagt at undervise elever online, og nødundervisning i nye online klasseværelser blev iværksat (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a). I april 2020 startede genåbningen af første nedlukning, og den var inddelt i fire faser. Klassetrinene 0.-5. klasse var en del af første genåbningsfase, og fra 15. april skulle eleverne, der tilhørte disse klassetrin tilbage til skolerne på fuld tid. Klassetrinene 6.-10. var derimod en del af anden fase og kom først tilbage til de fysiske klasseværelser fra d. 18. maj 2020 (Ritzau, 2020). Pandemien blev holdt i ave sommeren over, men blussede herefter op igen sidst på året. I december 2020 påbegyndte anden nedlukning i Danmark, da regeringen indførte nye tiltag og restriktioner (Sundhedsministeriet, 2020a; Sundhedsministeriet, 2020b). Restriktionerne blev sidenhen forlænget flere gange, og først pr. 6. maj 2021 kom alle elever i grundskolen tilbage på fuld tid (Coronasmitte, 2021). Således har pandemien haft stor indvirkning på undervisningsstrukturen, hvis format fra den ene dag til den anden blev omlagt til onlineundervisning<sup>1</sup>.

### 1.1 Den danske grundskole og indføringen af teknologi i undervisningen

I Danmark er der undervisningspligt, men ingen skolepligt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b). Alligevel er skolen og dens funktion en fundamental byggesten i det danske samfund, og undervisning samt skolegang anses som konstituerende for børn og unges udvikling (Oettingen, 2016). På det grundlag har alle børn og unge adgang til den danske folkeskole, med et ønske fra regeringens side at alle skal have mulighed for at tilgå disse på lige vilkår (Regeringen, 2006: 3).

---

<sup>1</sup> Onlineundervisning: Der findes mange termer for når undervisning og læring foregår online; fjernundervisning, virtuel undervisning, e-learning, online læring, onlineundervisning m.m.. Overordnet mener vi, at de betyder det samme således, at alle de førnævnte begreber refererer til en form for læring, der sker via internettet og elektroniske apparater eksempelvis computer. Det betyder at det foregår på distancen, på tværs af geografi og i nogle tilfælde uafhængigt af mødetider (Atwork, u.å.). Det er forskelligt hvilke begreber, som anvendes i litteraturen, men vi har for overblikkets skyld valgt at kalde det onlineundervisning gennem projektet.

For undervisningen i den danske grundskole er der udarbejdet specifikke læringsmål for elevernes faglige kompetencer og færdigheder, og samtidig skal undervisningen styrke elevernes læringsmotivation (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021c). I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut har de udformet en undersøgelse af god og motiverende undervisning på folkeskolens mellemtrin. Undersøgelsen understreger, at for der bliver skabt et trygt og positivt læringsmiljø, skal der være mål for elevernes læring, feedback på deres læring, struktur samt variation i arbejdsformen og inddragelse af eleverne (Danmark Evalueringsinstitut, 2014). Med ovenstående forståelser af hvorledes god og motiverende undervisning finder sted, kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvilken indflydelse det vil have på elevernes forudsætninger for at indgå i læringsrummet og for deres engagement, og om de vil kunne få et tilsvarende udbytte af undervisningen, når strukturen for undervisning udfordres i implementeringen af onlineundervisning. Yderligere kan der i kraft af, at elevernes læringsmotivation understøttes af både faglige og sociale faktorer i det fysiske klasseværelse (Emu, 2020), sætte spørgsmålstejn ved om ændringen fra en fysisk til en online undervisningsform, ligeledes kan påvirke de sociale dynamikker i undervisningen.

Tilbage i 2011 besluttede daværende regering og Kommunernes Landsforening at afsætte 500 mio. kr. for at styrke anvendelsen af IT i folkeskolen (Ramböll, 2018). En evaluering til Undervisningsministeriet viser, at der siden er sket en markant udvikling af digitale læremidler, og at de i høj grad er blevet en mere naturlig integreret del af undervisningen i folkeskolerne. Dog viser rapporten også, at der er et "(...) uudnyttet potentiale i at understøtte en bedre anvendelse af de digitale ressourcer i folkeskolen til gavn for elevernes læring og trivsel." (ibid.: 5). På den baggrund forstås det, at lærere og elever i de danske folkeskoler er bekendte med brugen af digitale ressourcer i undervisningsregi, men at der har været et behov for at udnytte potentialet bedre. I dag er situationen anderledes, i forhold til at alle lærere og elever har måtte omstille sig på kort tid og overgå til de digitale platforme for at undervise og blive undervist. Ifølge folkeskoleloven må folkeskoler ikke kræve, at elever anvender egne computere i undervisningen. Såfremt undervisningen forudsætter computere, skal skolen kunne tilrådighedsstille computere, som eleverne kan anvende, hvis ikke de ønsker at anvende, eller ikke har deres egen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021d). I takt med den digitale udvikling berører flere dele af vores samfund, forekommer der ligeledes en centralisering af digitale enheder og platforme i grundskolen, som kommer til udtryk i brugen af eksempelvis platforme som Aula og MatematikFessor (Socialt Ansvar, 2020). Disse typer af platforme anvendes både i og uden for undervisningen. På trods af folkeskoler ikke kan

kræve, at elever medbringer en computer til brug i undervisningen, er det dog inden for en skoles hjemmel, at opfordre eleverne til at medbringe en computer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021d).

Yderligere kan der sættes spørgsmålstejn ved, om COVID-19-krisen agerer katalysator i tydeliggørelsen af digital ulighed (Socialt ansvar, 2020), da krisen har betinget digitale færdigheder og tilgang til digitale platforme. Skellet mellem officielle og uofficielle forventninger til digitale færdigheder og tilgang, der eksisterer side om side i vores samfund, kan derfor synes paradoksalt; der findes ikke hjemmel til, at folkeskoler kan kræve, at elever medbringer en computer til undervisningen, men samtidig opfordres der til generel brug af digitale enheder og medier i læringsrummet. Således befinder det danske samfund sig i et limbo, hvor forventninger ikke stemmer overens med nutidig lovgivning. Hvordan omstiller eleverne sig da i en krisesituation, hvor onlineundervisning bliver et krav? Har eleverne de nødvendige digitale færdigheder, der understøtter at kunne indgå fagligt og socialt i et online klasserum på lige vilkår med andre?

På baggrund af ovenstående ønsker vi at undersøge hvilken betydning skiftet til onlineundervisning i den danske grundskole, har haft for elever i 4.-9. klasse, samt hvilke forudsætninger har været nødvendige, for at kunne indgå i undervisningen med henblik på, at sikre det størst mulige faglige og sociale udbytte. Dette vil vi gøre gennem individuelle interview af udvalgte elever i 4.-9. klasse samt to lærere.

## **2.0 Problemformulering**

Hvorledes har skiftet fra det fysiske klasseværelse til det online klasserum påvirket eleverne, og hvilken indflydelse har det på deres engagement samt faglige og sociale udbytte af undervisningen? Hvordan kommer digital ulighed til udtryk blandt eleverne?

## **3.0 Teori**

I følgende afsnit vil vi redegøre for de teorier og begreber, som vi anvender i projektet. Teoriafsnittet er inddelt således, at vi indledningsvist introducerer Pierre Bourdieus videnskabs- og teoretiske ståsted og herefter dykker ned i hans kapitalteori. Det gør vi med reference til Bourdieus egne værker samt ved inddragelse af antropolog Lisanne Wilkens

udlægning af Bourdieus teori. Vi inddrager Wilkens udlægning af Bourdieus begreber og teoretiske forståelser, da hendes udlægning er nutidig og sat i en dansk kontekst. Endvidere inddrager vi Jan van Dijks videnskabs- og teoretiske ståsted om digital ulighed. Vi inddrager social læringsteori ud fra Etienne Wenger og Jean Lave, samt teori om proxemics med udgangspunkt i Edward Hall samt Heidi Nast og Steve Pile. Teoriafsnittet udgør for os et teoretisk begrebsapparat, som består af vores forståelse af teorierne hver for sig, men ligeledes i samspil med hinanden. Begrebsapparatet vil danne ramme for vores analytiske tilgang til vores empiri.

### **3.1 Pierre Bourdieu**

Den franske sociolog og samfundsforsker, Pierre Bourdieu, udformede sin teoretiske praksis på baggrund af det franske skolesystem, som han selv var en del af fra 1930'erne (Wilken, 2011: 18-19). I den forbindelse oplevede han, hvordan det franske skolesystem var udformet af en elite, hvor rigdom og netværk samt kulturel ballast i hjemmet gav succes i uddannelsessystemet, modsat dem der ikke havde samme muligheder. Med den erfaring udformede han teorien omkring symbolsk vold og kapital (ibid.). Denne vil blive beskrevet i afsnit 3.3, i relation til van Dijks teori om digital ulighed.

#### **3.1.1 Bourdieu's teoretiske syn på den sociale verden, individet og viden**

Bourdieu har udformet sin teori med afsæt i sociologien, hvis formål, beskrives som at behandle og undersøge samfundsmæssige strukturer, der både eksisterer og konstituerer den sociale verden, som individer befinder sig i. De samfundsmæssige strukturer er ligeledes afgørende for, hvordan den sociale verden og de selvsamme strukturer reproduceres og forandres i dynamiske processer (Wilken, 2011: 40).

Bourdieu tager udgangspunkt i forskellige videnstraditioner herunder eksistentialisme og strukturalisme, hvor især kombinationen af subjektivism og objektivisme har dannet grundlag for hans teori. Som resultat heraf forstås individet som handlende, og den sociale omverden og de dertilhørende strukturelle regelmæssigheder samt normer som tilhørende den sociale og samfundsmæssige ramme (ibid.: 42-43). Der er en overordnet forståelse af, at Bourdieus teorier skaber en særlig viden om det sociale liv ved at kombinere grundlæggende måder at producere viden på inden for samfundsvidenskaberne. Førnævnte subjektivism og objektivisme skaber en forståelse af en viden, der kan forstås som mere omfavnende. Altså en viden som i højere grad suppleres af forskellige videnstraditioners ligheder og forskelle frem for blot at tilhøre én bestemt tradition af viden og optikker (ibid.: 10, 121-122). Derudover



tillægges forskeren stor betydning som værende en del af det felt, som vedkommende undersøger (ibid.).

I Bourdieus teori inddrages yderligere videnstraditioner om fænomenologi og marxisme, som bringes i spil gennem et fokus qua eksistentialismen og strukturalismen, hvilket ses i kraft af førnævnte subjektivistiske og objektivistiske udgangspunkter (ibid.: 40). Individens handlinger er både betinget af vedkommendes forståelse af systemet (samfundet) og samtidig begrænset af føromtalte implicite strukturer og normer (ibid.: 43-44). Individet handler og indgår med andre i samfundet (den sociale verden), som gennem reproduktion forandres, hvorfor det forstås, at individens handlinger bidrager til reproduktion af selvsamme objektive samt implicite strukturer og viden (Bourdieu, 1985: 13-14).

Som individ indgår man i felter, hvor begrebet henviser til mere end blot en bestemt kontekst eller lokalitet i samfundet. Det beskrives, hvordan felter er: "(...) et system af positioner, der er relateret til hinanden, og som får deres betydning gennem relationer til andre positioner i feltet." (Wilken, 2011: 52). I det sociale rum er der mange forskellige felter, som hver især indeholder forskellige systemer af relationelle og netværksmæssige strukturer. Det betyder, at der som følge af forskellige kapitaler, er særlige positioner til stede. Positioner skal ses som værende individer, sociale grupper eller institutioner, der positionerer sig særligt i forhold til hinanden, ud fra hvilke kapitaler der er fokus på i et givent felt, samt ud fra hvad der vurderes som værdifuldt for de positionerede individer. Felter beskrives som en form for social arena, hvor der er noget på spil for de involverede individer, som er værd at kæmpe for. Individer, sociale grupper og institutioner har forskellige ressourcer og muligheder for indflydelse, der kan aktiveres i forskellige felter, i forhold til hvad der giver mest magt på det feltet. Altså må individer forholde sig til et felts strukturer og de dominerende kapitaler på feltet, for at kunne handle meningsfuldt i relation til det som er værd at kæmpe for og derved opnå indflydelse. Det betyder at der i teorien anvendes magt som beskrivende for hvordan individer eller positioner kan opnå indflydelse og dominere feltet (Bourdieu, 1985: 14, 21, 27; Wilken, 2011: 58). Det er forskelligt, hvad individer finder meningsfuldt i et felt. Herved er konteksten rammesættende for positionerne og den pågældende kapitalsammensætning. Positioner tillægges betydning ud fra, hvordan der kan være forskellige grader af, at bestemte positioner der er til stede i et felt. Således kan positionerne og graden heraf være forskellige eller stå i opposition til hinanden. Positioner der som følge af relevante kapitaler, dominerer det sociale rum, er afgørende for de hierarkiske magtprocesser (Bourdieu, 1985: 14, 21, 27). I forbindelse med det sociale rum beskæftiger Bourdieu sig med klassifikation og symbolske magtkampe. Altså hvad man på et givent felt gerne vil opnå anerkendelse ved eller

indflydelse på. Yderpunkterne i det sociale rum er bestående af de dominerende og de dominerede, derudover findes der også individer, som bevæger sig i midten af sociale rum. Her er der flest muligheder for symbolske strategier for at vise tegn på tilhørsforhold til andre sociale positioner (Wilken, 2011: 74, 77).

Vi inddrager felter for at forstå, hvordan individer handler. Derudover inddrages Bourdieus kapitalbegreber for at få et overordnet blik for, hvordan teorien skaber bestemte forståelser af individet, den sociale omverden og viden, samt at rammesætte projektet og den særlige viden det skaber. I den forbindelse anskuer vi vores interviewpersoner som individer, der evner at handle i forhold til feltet onlineundervisning. Dermed produceres forståelser af interviewpersoner som positionerede individer i sociale felter, hvori de indgår med andre individer og dermed positioner. De indgår i feltet onlineundervisning og handler i relation til implicite og objektive strukturer eller normer, der er bestemte, men dog forandres og er dynamiske som følge af individers handlinger. Dette bidrager til, hvad der for det enkelte individ er værd at kæmpe for inden for feltet i forhold til den enkeltes udlægning samt beskrivelser af situationen i onlinerummet.

### **3.1.2 Kapitalteori**

Begrebet kapital refererer i Bourdieus teori til en ressource eller en værdi, der kan føre til øget indflydelse, hvilket ethvert individ besidder, og der indlejres i ens habitus (ibid.: 58, 45). Habitus skal forstås som en dynamisk størrelse, som hele tiden udvikles ud fra ens vaner og erfaringer, der præger ens handlinger samt foretagelser af nye valg, som den enkelte gør sig gennem tilværelsen (Bourdieu, 1998: 8; Wilken, 2011: 47-48). Individet har forskellige mængder af kapitaler alt afhængig af deres daglige påvirkning samt sociale baggrund, hvilket derfor har betydning for, hvilke muligheder de har for at opnå og omsætte kapitaler (Wilken, 2011: 64). Bourdieu arbejder med følgende kapitalformer: økonomisk, social, kulturel og symbolsk kapital.

**Økonomisk kapital** refererer til materiel rigdom og kan direkte konverteres til penge (Bourdieu, 1986: 243; Wilken, 2011: 58). Den mest magtfulde form for kapital i kapitalistiske samfund beskrives som økonomisk kapital. Man bliver nødt til at sætte økonomisk kapital i relation til andre kapitalformer for at forstå betydningen og begrænsningen heraf (Wilken, 2011: 59). I vores projekt har vi valgt at operationalisere økonomisk kapital til at omhandle adgang til egen computer, eget værelse, internetforbindelse og lignende. Ved at undersøge hvilke økonomiske forhold, der gør sig gældende for eleverne, finder vi ud af, om det har betydning for deres engagement i onlineundervisningen, hvorvidt de har de rigtige midler til

at tilgå undervisningen og på den måde opnå magt og indflydelse til at profitere af undervisningen. Vi er opmærksomme på, dette kun er indikationer på elevernes økonomiske situation, da eleverne er hjemmeboende, hvorfor det hovedsageligt baseres på forældrenes økonomiske situation.

**Social kapital** er baseret på netværk gennem relationer, samt de fordele man kan forvente ved at være en del af dem (Bourdieu, 1986: 249; Wilken, 2011: 61). Mængden af social kapital som et individ besidder, afhænger af antallet af relationer individet har, samt det omfang af kapital (økonomisk, kulturel eller symbolsk) som ens relationer er i besiddelse af (Bourdieu, 1986: 249). For at opretholde social kapital er det nødvendigt at investere tid og energi i sine relationer, hvorved anerkendelse bekræftes (ibid.: 250).

Vi ønsker blandt andet at inddrage begrebet social kapital for at forstå, hvordan elevernes relationer til andre i klassen har betydning for de positioner, der er til stede i feltet onlineundervisning. Ved at identificere positionerne vil vi kunne påpege, om nogle elever dominerer mere end andre og på den måde har mere indflydelse og magt.

**Kulturel kapital** er mere nuanceret end de andre kapitalformer. Her opererer Bourdieu med tre forskellige former for kulturel kapital: Den institutionaliserede form, den objektive form og den kropsliggjorte form.

Den institutionaliserede form for kulturel kapital er eksempelvis eksamensbeviser, hædersbevisninger, titler og priser. Den er med til at give den kulturelle kapital legitimitet og er med til at gøre den til grundlag for magt (Bourdieu, 1986: 247-248; Wilken, 2011: 60).

Den kropsliggjorte form for kulturel kapital erhverves gennem socialisering og indlejres som dispositioner i individets habitus. Ved at erhverve sig kropsliggjort kulturel kapital får individet sans for bestemte værdier og goder og en evne til at udtrykke denne sans mentalt, kropsligt og socialt. Den kropsliggjorte kulturelle kapital overføres især i familien og er knyttet til manerer, sprogbrug samt smag for alt fra underholdning, tøjstil til fritidsinteresser (Bourdieu, 1986: 243-245; Wilken, 2011: 59).

Vi har i vores projekt valgt at have fokus på den institutionaliserede og den kropsliggjorte form for kulturel kapital. Det har vi gjort for at finde ud af, hvordan eleverne profiterer og opnår anerkendelse i forhold til deres engagement og faglige niveau i onlineundervisningen.

I forhold til den institutionaliserede form for kulturel kapital, vil vi blandt andet spørge ind til elevernes karakterer/bedømmelser før og under onlineundervisningen, for at undersøge om de har oplevet nogle ændringer og i så fald hvilke. Ud fra den kropsliggjorte form for kulturelle

kapital er vi interesseret i at få en forståelse for deres engagement i undervisningen, eksempelvis om de rækker hånden op i undervisningen og om deres deltagelse i gruppearbejde har ændret sig i forhold til onlineundervisningen. Desuden er vi interesseret i at finde ud af, hvordan elevernes forudsætninger hjemmefra har betydning for deres engagement i undervisningen online. I den forbindelse spørger vi eleverne ind til deres forældres/bonusforældres engagement i at hjælpe dem. Vi inddrager ikke den objektiverede form for kulturel kapital, da vi ikke mener den er relevant i forhold til vores undersøgelse.

**Symbolisk kapital** er den merværdi som fremkommer, når andre kapitaler omsættes til indflydelse eller anerkendelse (Wilken, 2011: 63; Bourdieu, 1986: 252-254). Symbolisk kapital ses som profit i forklædning i form af ære, ry, prestige og anerkendelse, hvilket både er grundlaget for samt resultatet af omsætningen af andre kapitaler (Wilken, 2011: 63). De tre kapitalformer kan omsættes til en profitabel sammensætning for eleverne. Omsætningen af de tre kapitalformer betinger hvordan individet bedst muligt opnår indflydelse og magt på feltet og dermed positionerer sig mest profitabelt, hvorved individet vinder kampen om, hvad der er mest værdifuldt på feltet. En kamp vi gennem vores analyseafsnit vil søge at afdække.

### **3.2 Jan van Dijk**

Den hollandske professor i kommunikation og sociologi, Jan van Dijk, beskæftiger sig med konceptet digital ulighed. Begrebet digital ulighed er på flere sprog blevet oversat i metaforiske termer. På dansk kender vi det som den digitale kløft (van Dijk, 2020: 12). Debatten om digital ulighed begyndte i slutningen af 1990'erne i USA og spredte sig efterfølgende til Europa. I takt med udviklingen og at debatten udviklede sig, blev problematiseringen af digital ulighed sat på den samfundsmæssige og akademiske dagsorden med fokus på fysisk tilgængelighed blandt borgere. Som digitaliseringen udbredtes på tværs af samfund, er digital ulighed dog i dag et mere komplekst og nuanceret koncept, hvilket vi vil udfolde i afsnit 3.2.2 i relation til van Dijks teori om samme (ibid.: 11-12). Med teorien kan vi afdække, hvilke motiver og motivation eleverne har for at bruge de teknologiske enheder og digitale medier, som danner rammen for onlineundervisningen såvel som andre enheder og digitale medier. Ydermere kan vi forstå hvilke enheder, der er tilgængelige for dem, samt hvilke færdigheder de har, og hvorledes de aktiverer disse færdigheder i brug af enheder og digitale medier. Dette vil give os et indblik i deres engagement og sociale og faglige udbytte af undervisningen.

### **3.2.1 Van Dijks teoretiske syn på det digitale, den sociale omverden og individet**

I følgende afsnit vil vi komme omkring van Dijks videnskabs- og teoretiske udgangspunkt i forhold til hans teori om digital ulighed. Dernæst vil vi udfolde og gå mere i dybden med van Dijks begrebsapparat og sætte det i relation til Bourdieus kapitalteori.

Van Dijk anlægger med sin digitale ulighedsteori et sociokulturelt perspektiv på digitale medier som en del af det generelle sociale liv (ibid.: 35). Dette henleder til en teoretisk forståelse af, at digital viden ses som værende noget, der er indlejret i sociale, kulturelle, økonomiske og institutionelle processer (ibid.: 19). Dette har betydning for, hvordan individer opfattes som en del af sociale processer, hvori det digitale indgår. Mere specifikt påpeger van Dijk, hvordan individers grad af tilgængelighed og mulighedsrum i forhold til det digitale forstås i selvsamme processer, hvorfor vi kan forstå, at den enkeltes handlemuligheder og begrænsninger hænger sammen med samfundsmæssige faktorer i en social omverden. Disse faktorer kan forstås som bestemte forventninger og krav møntet på det digitale, som følge af den konkrete samfundskontekst man er en del af. Det er væsentligt, hvordan inklusions- og eksklusionsprocesser spiller en rolle i forhold til forskellige risici, hvis individer ikke formår at leve op sociale og institutionelle krav til den digitale tilgængelighed, der opereres med i det gældende samfund. Til at beskrive det opstiller van Dijk personlige og positionelle kategoriske uligheder for at karakterisere uligevægt i ovenstående sociale processer. Disse har betydning for den enkeltes ressourcer og fremtid (ibid.: 14-15, 18-19, 39-40), hvilket vi vil uddybe i nedenstående afsnit.

I relation til vores projekt vil vi anvende van Dijks teoretiske perspektiver til at belyse, hvordan disse faktorer influerer den enkeltes muligheder og begrænsninger i onlineundervisning.

### **3.2.2 Digital ulighed**

Den gængse definition på digital ulighed forstås som: "(...) a division between people who have access and use of digital media and those who do not." (ibid.: 11). Van Dijk nuancerer dog denne forståelse og beskriver, at digital ulighed ikke er et spørgsmål om absolut ulighed, hvorved individer er inkluderet eller ekskluderet i samfundet, men derimod en dynamisk og relativ størrelse. Således forstår vi konceptet digital ulighed som et spektrum af inklusion og eksklusion i samfundet. Et individs placering på spektret er dynamisk og betinget af deres forudsætninger samt forskellige grader af motivation, fysisk tilgængelighed, færdigheder og

brug af digital teknologi, samt hvilket udfald disse medfører. Van Dijks forståelse af digital ulighed og samfundet ses yderligere i relation til tre samfundsgrupper. De to yderpunkter er informationseliten og digitale analfabeter. Størstedelen af individer befinder sig dog i midten som en del af den generelle befolkning, der på den ene eller anden måde har en kontaktflade med teknologiske enheder og digitale medier og bruger disse i et vist omfang (ibid.: 11-12). Der skelnes mellem teknologiske enheder og digitale medier. Tilgængelighed forstås i relation til teknologiske enheder (herfra: enheder) som computere eller smartphones, internetforbindelser samt applikationer (herfra: digitale medier) (ibid.). Vi referer til platformene, som eleverne anvender i undervisningen som digitale medier.

Forståelsen af digital ulighed omhandler ikke længere kun den fysiske tilgængelighed, men ligeledes individers forudsætninger for at kunne tilgå og anvende enheder og digitale medier. Problematikken iagttages i dag som værende et socialt, økonomisk, kulturelt og politisk problem (ibid.: 18-19). Van Dijk pointerer, at den digitale kløft afføder nye ulighedskarakteristikker, som ikke før er set da digitale medier: “(...) touches every imaginable part of society. The main reason is that digital media are used in all types of activities in daily life, while for example reading books or newspapers and watching television are only mental activities (...)” (ibid.: 13).

For at have de bedste forudsætninger for at kunne tage del i samfundet, forventes det af individer har en forståelse for samt færdigheder i at bruge digitale medier. Disse færdigheder er ikke blot noget, der forbindes med fritid, men derimod noget der forventes af individet at besidde og kunne aktivere, i henhold til eksempelvis uddannelse. Kan et individ ikke indfri disse forventninger, risikerer det eksklusion fra dele af samfundet. Et eksempel på dette er, hvis en elev ikke har tilstrækkelige færdigheder til at begå sig på en computer i undervisningen og derfor ikke kan følge med, hvorved det faglige udbytte forringes. Som tidligere nævnt forstås eksklusion ikke som værende absolut eller ultimativ, men som en faktor der kan have konsekvenser for blandt andet individets fremtidige muligheder, ressourcer og position (ibid.: 11-12, 14-15).

### **3.2.3 Begrebsramme**

Van Dijk forstår teknologisk tilegnelse eller accept som en adfærdsmæssig proces fremfor en umiddelbar intention eller beslutning (ibid.: 39). I denne proces indgår der fire faser, hvortil van Dijk har udviklet en begrebsramme, der kortlægger faktorer, der har indflydelse på disse fire faser af tilegnelsen af digitale medier. De fire faser er: Motivation, fysisk tilgængelighed,

færdigheder og brug (ibid.: 39-40). Vi vil i vores projekt forholde os til alle fire faser i forhold til elevernes deltagelse, engagement og faglige og sociale udbytte af undervisningen. Ydermere har hver af ovenstående fire faser tre underkategorier som betinger processen og udbyttet; ressourcer og personlige og positionelle kategoriske uligheder, som har betydning for, hvor mange ressourcer individer har til rådighed. Disse kategorier kan belyse bagvedliggende årsager til individers skel i motivation, tilgængelighed, færdigheder og brug i henhold til digitale medier (ibid.). Personlige kategoriske uligheder defineres som; alder, køn, etnicitet, intelligens, personlighed og helbred, hvor de positionelle defineres som; arbejdsstilling, uddannelse, husstand, netværk og nation/region. Da vi er interesseret i børns oplevelser med onlineundervisning, som alle overvejende er en del af middelklassen, er der faktorer, som vi ikke ser relevante for vores undersøgelse. Vi afgrænser os dermed fra nogle af van Dijks kategoriske uligheder og tager udgangspunkt i kategorierne alder, køn, og uddannelse. Endeligt identificeres fem ressourcetyper, som har indflydelse på tilegnelsesprocessen; temporale, materielle, mentale, sociale og kulturelle. Disse ressourcetyper bruges i forskning om digital ulighed parallelt med Bourdieus kapitalformer; økonomisk, social og kulturel kapital (ibid.: 39-40, 48). I og med at vi allerede anvender Bourdieus kapitalteori som en del af vores teoretiske begrebsapparat, ser vi det ikke nødvendigt at differentiere mellem van Dijks ressourcetyper og Bourdieus kapitalbegreber..

### **3.2.4 Motivation**

Motivation som første fase betinger de yderligere faser og knytter sig til psykologiske faktorer som behov, forventninger og tilfredsstillelse, hvilket driver motivationen til at gøre brug af digitale medier og har indflydelse på de færdigheder, individer potentielt kan tilegne sig. Van Dijk adskiller i denne sammenhæng basale menneskelige behov, fra behov der knytter sig til identitet, kommunikation, socialitet og status. Motivation udspringer ofte af disse behov, og betegnes som motiver, hvilke kan kategoriseres som eksempelvis socialisering, læring eller tidsfordriv (ibid.: 43). Relationen mellem motivation og kategorien alder viser at accept og engagement i henhold til digitale medier, er væsentlig højere for individer under 40 år. Yngre generationer som er vokset op med digitale medier, er 'digitale indfødte' og kan derfor ikke forestille sig at være foruden disse. Børn og unge er derfor mere motiveret til at acceptere og bruge ny digital teknologi. I relation til kategorien uddannelse viser forskning at niveauet af uddannelse, har en relevans for graden af motivation. Vi forstår, vores interviewpersoner som en del af uddannelsessystemet og på trods af at de ikke er

højtuddannede, kan det have en betydning for deres motivation til at bruge enheder og digitale medier, qua at de potentielt gør det i forbindelse med den fysiske undervisning (ibid.: 47-48).

### **3.2.5 Fysisk tilgængelighed**

Den anden fase fysisk tilgængelighed defineres således: “(...) physical access is the opportunity to use digital media by obtaining them privately in homes or publicly in collective settings (...)” (ibid.: 54). Fysisk tilgængelighed knyttes dermed til brugerens private eller offentlige lokation. I den spæde start af forskningen var der fokus på individets økonomiske ressourcer, der mentes at determinere digital ulighed (van Dijk, 2020: 53, 55). Van Dijk mener ikke at problemet om digital ulighed i dag er løst, i takt med at langt de fleste mennesker i den udviklede verden, har en smartphone eller computer. Dog er der stadig en konstellation af ulighed qua differencer i kvalitet af internetforbindelser, enheder og adgang til abonnementer eller andre betalte ydelser (ibid.: 54-55). Det er relevant at inddrage fysisk tilgængelighed, da elevernes tilgængelighed betinger, at de kan tilgå og indgå i onlineundervisningen. Ydermere kan tilgængelighedsperspektivet bidrage med en forståelse af, hvilken betydning eleverne tillægger digitale medier i sociale sammenhænge, da graden af fysisk tilgængelighed kan have en indvirkning på sociale dynamikker, grundet at dette kan anses som værende en statusmarkør (ibid.).

### **3.2.6 Færdigheder**

Den tredje fase knytter sig til færdigheder. Ifølge van Dijk findes der mange begreber, der beskriver et individs evne til at bruge digitale medier, hvor han foretrækker begrebet ‘digitale færdigheder’. Dette dækker over vigtigheden af interaktion fremfor viden samt at kunne tage beslutninger kontinuerligt i brugen af digitale medier (ibid.: 66). Der differentieres mellem adskillige typer af færdigheder, hvorfor vi afgrænser os fra nogle grundet fokus på digitalt mediebrug i onlineundervisning. De typer af færdigheder der er relevante at iagttage i vores undersøgelse, er de medierelaterede, der knytter sig til brug fremfor produktion af indhold. Vi har til hensigt, at anskue hvorledes vores interviewpersoners færdigheder kan kategoriseres som henholdsvis operationelle i form af, at kunne forstå og bruge en computer og tastatur samt formelle i form af at navigere på internettet. Ydermere defineres informationsfærdigheder, der knytter sig til henholdsvis det at søge information på internettet samt kommunikationsfærdigheder, hvilket indebærer at kommunikere med andre på



internettet (ibid.: 69-71). Alder anskues i henhold til færdigheder anderledes end i relation til motivation. Hvorom børn og unge er digitale indfødte, og qua dette er motiveret til at bruge digitale medier, peger forskning dog på, at færdighedsniveauet blandt denne gruppe er varierende. Samtidig har denne gruppe dog de bedste medierelaterede færdigheder (ibid.: 75). Endeligt anses uddannelse i denne fase, som den vigtigste faktor i tilegnelsesprocessen af digitale medier, da individer tilegner sig færdigheder herigennem (ibid.: 72-74).

### **3.2.7 Brug**

Brug som den fjerde fase er konstitueret af de tre første faser og relaterer sig til individers brug af enheder og digitale medier. Indviders brug heraf vurderes på baggrund af, hvor ofte og hvor lang tid de gør dette, diversitet i brugen samt hvilken type brugsaktivitet dette indebærer. Her differentieres mellem kreativ brug som en aktiv form for brug og den konsumerende som en passiv brugstype. Ydermere differentieres mellem brugsdomæner aktiviteter og forskellige internetapplikationer (ibid.: 81-83). I henhold til kategorierne alder og køn viser forskning, at der for digitale indfødte eksisterer en stor variation i brug af digitale medier samt at de er bedre til at multitask i deres brug. Ydermere anses uddannelse ligeledes som en afgørende faktor i denne fase da dette understøtter hyppig og varieret brug af digitale medier (ibid.: 85-88). Endeligt pointeres det at sociale ressourcer, som vi forstår som social kapital, er essentielle i relation til brug, da mange af brugsaktiviteterne er sociale af natur, hvorfor sociale kontekster har betydning for graden af brug af digitale medier (ibid.: 81, 84).

### **3.2.8 Sammenkobling af kapitalteori og digital ulighedsteori**

Vi anser ligheden mellem teorierne om digital ulighed og kapitalteori som slående, idet begge teoretikere opererer med, hvilke forudsætninger individet har på baggrund af både sociale, økonomiske og kulturelle faktorer. Idet forskning om digital ulighed trækker på Bourdieus kapitalteori, forstår vi van Dijks teori som en udvidelse af denne med inddragelse af et moderne element i form af digitalisering og digital ulighed. På baggrund af begge teorier konceptualiserer vi en digital kapital. Kapitalen omfavner van Dijks fire faser; motivation, fysisk tilgængelighed, færdigheder og brug, som knytter sig til henholdsvis social, økonomisk og kulturel kapital. Individet må ligesom ved de andre kapitaler tilegne sig og omsætte digital kapital, for at kunne tilgå og bruge digitale medier og dermed opnå indflydelse på feltet onlineundervisning. Derved konstituerer digital kapital endnu en distinktion, hvorved

eleverne kan positionere sig og skiftende være inkluderet og ekskluderet. Digital kapital vil være et centralt analytisk fokus, da vi forstår dette som en faktor, der kan påvirke eksklusions- og inklusionsprocesser i onlineundervisningen samt elevernes oplevelse af digital ulighed.

### **3.3 Symbolsk vold og digital ulighed**

Bourdieu's forståelse af symbolsk vold relaterer sig til hans definition af symbolsk magt (Bourdieu & Wacquant, 1996, 52): "(...) magten til at konstruere virkeligheden (...) magten til at få folk til at se og forstå verden på en bestemt måde (...)" (Wilken, 2011: 90). Forståelsen af symbolsk magt kobles til magten om at få en given virkelighedsforståelse til at fremtræde uomgængelig og sand. Samtidig med at de involverede ikke er klar over, at der er tale om en magtudøvelse (ibid.: 90-91). Deslige skal symbolsk magt forstås som en usynlig form for magt, således at hverken dem der udfører den, dem der har gunst af magtudøvelsen eller dem den går ud over, er klar over, at der finder en magtudøvelse sted. Den skal ses som en indlejret virkelighedsforståelse i og af samfundet (Bourdieu, 1985: 29; Wilken, 2011: 91).

I vores projekt vil måden hvorpå uddannelsessystemet i Danmark er opbygget, og måden hvorpå undervisningen foregår, kunne ses som en virkelighedsforståelse, som størstedelen af det danske samfund deltager i, da der er undervisningspligt fra 0-9. klasse. Der er dog ikke skolepligt, men langt de fleste forældre vælger, at deres børn skal i grundskolen (Børne og Undervisningsministeriet, 2021b). Eleverne er her underlagt strukturer, i forhold til hvordan de blandt andet skal gebærde sig i klasselokalet, og hvordan undervisningen foregår. For Bourdieu hænger uddannelsesinstitutionernes rolle i reproduktion af social ulighed sammen med kulturel kapital og akademisk succes i lærerens bedømmelse af eleverne (Bourdieu & Wacquant, 1996: 33; Wilken, 2011: 94). Vi har i vores projekt valgt at koble van Dijks begreb om digital ulighed til denne bedømmelse, da elevernes deltagelse i onlineundervisningen afhænger af, om de har digital kapital. Bourdieu mener, at uddannelsessystemet er en konservativ kraft, der privilegerer de elever, der tilhører de dominerende klasser. Det vil sige, de klasser, der har størst forståelse for uddannelsessystemet, i forhold til hvordan man skal gebærde sig i klasselokalet og de tanker og refleksioner man bidrager med i undervisningen. Det skyldes, at det er de dominerende klassers kultur, der betragtes som samfundets legitime kultur, hvilket derfor har betydning for, at det er den, der videregives i uddannelsessystemet (Bourdieu 1985: 23, 26; Wilken, 2011: 96). Ligeledes vil det være en væsentlig dimension i vores projekt, at forstå hvordan eleverne gebærder sig som følge af skiftet fra fysisk til online

undervisning, hvilket vi blandt andet vil sætte op imod idealer for, hvordan man som grundskoleelev generelt profiterer i den danske grundskole. Dette gør vi for at få en forståelse for uligheds-dimension i grundskolen som udgøres af graden af adgang for eleverne til onlineundervisningen

### **3.4 Etienne Wengers og Jean Laves teori om social læring**

I det følgende afsnit vil vi udfolde social antropolog Jean Laves og læringsteoretikeren Etienne Wengers (1993) teori om situeret og social læring samt inddrage begrebet om legitim perifer deltagelse. Vi vil gennemgå teorien med fokus på at udfolde, hvordan blandt andet relationer, deltagelse og praksisfællesskaber udgør den sociale læring. Derudover vil vi løbende beskrive teoretiseringer af individet i forhold til dets omgivelser og viden set i lyset af læring. Vi inddrager social læring for at belyse, hvad der kan være på spil for eleverne i onlineundervisningen, hvilket giver os et billede af, hvordan læring strækker sig ud over undervisning i et klasseværelse, men omfavner hele det sociale liv.

Lave og Wenger anerkender andre perspektiver på læring, såsom at man erhverver sig læring gennem mentale- og dermed kognitive processer, men de anskuer det sociale som værende en betingelse for læringsprocesser (Lave og Wenger, 1993: 50). Vi forstår læring således, at det sociale og relationer til andre tillægges betydning, for at kunne forstå læringsprocesser gennem vores fokus på onlineundervisning (ibid.: 29). Altså lærer og forstår individer deres sociale omverden gennem relationer til andre og egen deltagelse i dagligdagsaktiviteter. Det danner også ramme for, at individer, aktiviteter og vores omverden, konstituerer hinanden (ibid.: 11). Med forudsætningen om at det sociale indgår i læring, beskriver Wenger praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab kan forstås som en social arena, hvori individers sociale deltagelse finder sted med andre deltagere. I projektet forholder vi os til det online klasseværelse som værende elevernes praksisfællesskab.

Lave og Wenger beskriver en situerethed i læring, hvilket indikerer at læringen sker i bestemte sociale sammenhænge (ibid.: 27-29, 33). For os vil det sige, at den sociale læring som vi kan undersøge, er bestemte situerede eksempler fra elevernes konkrete praksisfællesskaber om onlineundervisning.

Som nævnt tillægges et individs relationer betydning. Det relaterer sig til at betinge læringsprocesser omhandlende identitet med mere (ibid.: 31-32). I praksisfællesskaber forstår vi individet og dets relationer som medlemmer. Der findes både nye og ældre medlemmer,

hvor målet for alle medlemmer er at opnå fuldt medlemskab gennem deltagelse med andre medlemmer, hvilket sker gennem læring (ibid.: 29). I vores projekt vil elevernes relationer herunder andre klassekammerater og lærere have betydning for interviewpersonernes læring og dannelse af identitet i onlineundervisningen og dermed deres muligheder for at opnå fuldt medlemskab (ibid.). For at undersøge individers deltagelse og relationer i praksisser er det vigtigt at have blik for helheden. Det betyder, at man i en analyse må se på hele individet, dets aktivitet og oplevelser af dets omverden, for kunne pege på læringsprocesser. Det beskriver Lave og Wenger gennem konceptet om legitim perifer deltagelse. Det legitime dækker over, at læring er afgørende for, at en deltager accepteres og kan få adgang i et praksisfællesskab. Det perifere betyder, at det enkelte individ har særlige individuelle potentialer for at opnå læring, hvilket sker, hvis ens relationer anerkender ens deltagelse i det relevante praksisfællesskab. Ved at individet deltager på måder, som anerkendes af andre, kan den enkelte få værktøjer og kompetencer til at opnå fuldt medlemskab (Lave og Wenger, 1993: 33, 35-36). Det er vigtigt, at der er en tydelig sammenhæng mellem de kompetencer en deltager kan opnå samt oplevelserne med de sociale omgivelser, altså fornemmelsen af de andre deltagere samt de fysiske rammer i praksisfællesskaber. Er der en tydelig balance mellem ovenstående, er individets muligheder og potentialer for læring mest optimal. Er balancen derimod ikke tydelig, kan det betyde, at individets mulighed for læring mindskes. Sammenhængen mellem tydelige kompetencer en deltager kan tilegne sig og oplevelsen af de af andre deltagere, samt omgivelserne sikrer læring, hvilket hænger sammen med individets mulighed for at engagere sig i aktiviteter og reflektere over egen deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger, 2007: 70-72).

Med social læringsteori forstår vi vores interviewpersoners udlægninger af onlineundervisning som situerede eksempler på læringsprocesser, hvor eleverne og deres lærere samt både faglige og sociale gøremål er af betydning i forhold til deres sociale læring. Derudover genereres en særlig viden om elevernes deltagelse i online praksisfællesskaber, i forhold til hvordan skiftet fra fysisk til online undervisning har haft betydning for eleverne og deres relationer samt læring.

I nedenstående afsnit vil vi inddrage teori omkring proxemics, som vi vil bruge til at forstå læringsrummets betydning i henhold til skiftet fra fysisk til online undervisning.

### 3.5 Proxemics i det virtuelle rum - at 'være til stede'

De pædagogiske målsætninger om at engagere elever og give dem en normal hverdag under nedlukningen, har i høj grad handlet om, hvordan man kunne konstituere et virtuelt rum, der føles 'virkeligt' eller 'nærværende' nok til, at det kunne fastholde eleverne i en givende læringssituation, hvor deres sociale bånd til skolen bliver opretholdt, eller i hvert fald ikke helt afviklet.

Proxemics er studiet af menneskets forståelse af rum samt brugen heraf, og hvordan denne har indflydelse på menneskets kommunikation, adfærd og sociale interaktioner (Mikulski, 2018: 94-95). Begrebet proxemics er udviklet af antropologen Edward Twitchell Hall, som var interesseret i sammenhængen mellem rum, kommunikation og adfærd (ibid.). Hall definerer proxemics som værende: "The interrelated observations and theories of humans use of space as a specialized elaboration of culture." (Marquardt og Greenberg, 2015: 33). I sin teori fokuserer Hall på målbare afstande mellem mennesker, når de interagerer. Afstand er et proxemisk signal og menneskets opfattelse, fortolkning og brug heraf har betydning for, hvordan relationer til andre mennesker etableres og formidles (ibid.: 33-34).

I forlængelse heraf har Hall opstillet fire afstandszoner, som illustrerer, hvordan afstand anvendes som et proxemisk signal, når mennesker indgår i relationer med andre mennesker: Intim, personlig, social og offentlig (ibid.).

**Den intime afstand** er den tætteste afstand og defineres som 0-50 cm. I denne afstand kan personerne, der befinder sig heri lugtes, ses, høres uanset lydniveau, røres og kropstemperaturer kan mærkes. Derfor er den sensoriske påvirkning størst i denne afstand. Med undtagelse af enkelte tilfælde er denne distance en afstandszone, som mennesker kun indtræder i, hvis de får lov og mestendels afstand mellem mennesker i et tæt forhold (ibid.).

**Den personlige afstand** er den næst tætteste afstand og defineres som 0,5-1,2 meter. Den sensoriske påvirkning er stadig til stede i denne afstand, da mennesker heri fortsat kan røres og høres, men ikke i samme grad som ved den intime afstand. Interaktion med familie og venner foregår oftest i denne afstand (ibid.). **Den sociale afstand** spænder bredere og defineres ved 1,2-3,5 meter. I denne afstand er det sværere at røre andre mennesker, og lydniveauet er højere. Interaktion i denne afstand er typisk mere formel i forhold til ved den intime og personlige afstand. Den sidste afstandszone er **den offentlige afstand** og defineres

ved 3,5 meters afstand eller mere. I denne afstand er den primære sensoriske påvirkning synet og hørelsen, men lydniveauet er væsentligt højere her end ved de andre afstandszoner (ibid.).

Ifølge Hall kan hans teori omkring proxemics, anvendes til at tydeliggøre kulturelle og sociale forskelle, samt belyse hvordan mennesker opfatter og strukturer mikro-rummet omkring dem, og hvordan det influerer deres kommunikation og ageren overfor mennesker nær dem (ibid.). Ligeledes kan proxemics belyse antropologiske og kulturelle handlinger som eksempelvis organisering og strukturering af byer og/eller hjem i form af hus, lejlighed med mere. Måden hvorpå bygninger, hegn og vægge placeres eller møbler placeres, er måder hvorpå mennesker kan skabe og bryde med afstande, optegne grænser og/eller afgrænse territorium. I denne sammenhæng skal territorier ses som en måde, hvorpå der skabes tryghed og komfort hos ejeren, men angst og usikkerhed hos uvelkomne gæster (Communication studies, u.å.; Mikulski, 2018: 94-95). Det bliver således en måde at styre, hvem der kommer tæt på, og hvor tæt på de må komme. Herigennem sættes rammerne for mødet med andre mennesker, hvilket er i tråd med Halls teori om, at der er stor overensstemmelse mellem fysisk afstand og den sociale afstand mennesker imellem (Marquardt og Greenberg, 2015: 33-34).

Således omhandler proxemics menneskets brug og forståelse af rum og den betydning nærhed, intimitet og afstand har for menneskets adfærd, kommunikation samt måden hvorpå der interageres socialt. Dette er interessant i en tid, hvor vi direkte opfordres til at holde social afstand for at sænke smittetrykket fra COVID-19. Med Halls teoretiske blik kan det konkluderes, at forståelsen af afstand, tæthed og rum er blevet udfordret og reformuleret under pandemien, mens grænsen mellem vores personlige og sociale rum er blevet mere eksplicit, i takt med at størstedelen af vores interaktioner foregår online. Hvordan begrebsliggør vi proxemics i relation til virtuelle rum? Nast og Pile (1998) formulerer allerede i internettets barndom tre fokuspunkter, der er med til at påvirke relationen mellem vores kroppe og det fysiske rum, de er i.

**Bevægelsen:** Hvordan vi bevæger os i rum, har indvirkning på, hvordan vi opfatter disse rum (Nast og Pile, 1998: 304). Der er åbenlyst forskel på motorvejens invitation til fart, fortovets invitation til langsommelighed og dagligstuens invitation til bevægelsen mellem møblerne på 'autopilot'. Vores fornemmelse af proxemics er dermed influeret af den bevægelse, der foregår mellem krop og rum. **Netværket:** Steder har altid indgået i netværk af den ene eller anden art, men specielt de kommunikative netværk har historisk udviklet sig fra telegrafan

over telefonen, TV'et, E-mailen og nu til digitale platforme (ibid.). Vi kan nu projicere vores tilstedeværelse til flere forskellige fysiske steder i en proces, der måske primært opleves som at være til stede i et online rum, konstitueret af digitale medier, såsom Zoom, Teams, Skype, og så videre. Nu, mere end nogensinde, kan vores sociale og personlige rum udstrække sig gennem netværk til steder langt væk, i en proces der ikke er under vores kontrol. **Forestillingsevnen:** Hvad vi tror, om det rum vi bevæger os i, er medkonstituerende for, hvordan vi bevæger os i rummet, samt hvordan vi er med til kontinuerligt at omskabe det (ibid.: 306). Forestillingen om, hvad der kommer rundt om det næste hjørne, er styrende for, hvordan vi kører bil, går på vejen, eller i det hele taget bevæger os. Det samme gør sig gældende i netværket, hvor det netop er forestillingen om en virtuel tilstedeværelse, der gør det muligt for os at forestille os, at vi er i samme rum, på trods af at vi blot interagerer med lyd- og videogengivelser af andre.

Vi vil i dette projekt inddrage disse teorier om proxemics til at belyse, hvordan det fysiske klasseværelse som læringsrum og interaktionsrum er formet, samt hvilken indvirkning det har på interviewpersonerne. Dette vil vi sammenholde med elevernes forståelse af det online klasseværelse, og hvilken betydning det har for dem, når undervisningen på en og samme tid foregår virtuelt, men også inden for hjemmets rammer. Vi er særligt interesseret i interviewpersonernes forståelse af de rum, de befinder sig i fysisk såvel som online, hvordan de bruger dem, og den betydning nærhed og intimitet har for deres adfærd, kommunikation og måde at interagere på i skoleregi.

## 4.0 Metode

I dette afsnit vil vi gøre rede for de metodiske valg vi har taget, samt reflektere over hvilken betydning det har haft for projektet i form af vores empiriindsamling og arbejde med data.

### 4.1 Undersøgellesdesign

Projektets undersøgelsesdesign består af følgende tre dele:

**1:** Vi startede ud med at observere to elever i deres onlineundervisning. En elev fra København og en elev fra Lolland, som begge går i 5. klasse. Vi fulgte dem en hel skoledag fra 8:00-13:00, for at se hvordan de tilgik undervisningen samt hvilke problematikker og forhold, som gjorde sig gældende ved deres onlineundervisning. Ligeledes gav det os et

indtryk af de pågældende klassers dynamik og engagement samt indblik i læreres tilgang til onlineundervisning.

**2:** Efterfølgende foretog vi ni semistruktureret individuelle interview med skoleelever fra 4.-9. klasse fra forskellige skoler i Danmark, hvoraf de to vi havde observeret, også var iblandt.

**3:** Vi interviewede også to lærere, begge fra Lyngby Private Skole. Interviewene med lærerne blev foretaget for at få indblik i hvilke rammer lærere får stillet, og hvilke værktøjer de har til rådighed. Ligeledes kunne det bidrage med perspektiver på fordele og ulemper ved onlineundervisning set fra lærernes synspunkt.

#### **4.1.1 Valg af interviewpersoner**

Vores udvalg af interviewpersoner har baseret sig på tilgængelighed. Oprindeligt ønskede vi at interviewe flere elever fra samme klasse, da vi herved kunne få et større indblik i den pågældende dynamik og eventuelle ændring heraf. Vi kontaktede derfor forskellige skoler med efterspørgsel på børn og lærere til interview. Ingen lærere og elever henvendte sig, hvorfor vi ændrede på vores kriterium om, at eleverne skulle være fra samme klasse, og at lærerne skulle have forbindelse til eleverne, som vi interviewede. Vores målgruppe blev således ændret til elever fra 4.-9. klasse, samt lærere der underviser elever fra 4.-9. klasse. Vi valgte disse klassetrin, da vores interviewpersoner skulle være i stand til at reflektere over deres undervisningsform, hvilket vi vurderede, at elever i den aldersgruppe kan. For at kunne sammenholde vores empiri fra eleverne med vores empiri fra lærerne, valgte vi, at lærerne skulle være tilknyttet samme klassetrin. I forlængelse af vores ændrede målgruppe, rakte vi ud til vores eget netværk samt vores sociale netværk og fandt interviewpersoner herigennem. Dette betyder, at vi kender nogle af vores interviewpersoner, hvilket kan have indflydelse på interviewsituationen (Halkier, 2016: 36-37). Selvom rekrutteringsprocessen er forløbet således grundet nødvendighed snarere end et ønske herom, vurderer vi, at det har visse fordele. Ved rekruttering gennem eget netværk samt socialt netværk vil interviewpersonerne være tilbøjelige til at føle sig mere trygge, hvilket kan være medvirkende til, at dialogen åbnes mere op, idet interviewpersonerne er mere afslappede i interviewsituationen og/eller under observationen samt mindre bevidste omkring, at de bliver interviewet og observeret (ibid.). Dette mener vi er nyttigt, da en stor del af vores interviewpersoner er børn, og børn kan være mere lukkede og kortfattede i deres svar, hvis de interviewes af fremmede eller på anden vis er utrygge ved situationen (Kvale og Brinkmann, 2015: 200-201). Heraf kan det have været medvirkende til at gøre børnene mere reflektive i deres svar, fordi de direkte eller



indirekte kendte os. En risiko ved personlig relation mellem interviewperson og interviewer er, at kommunikationen imellem kan blive implicit, hvilket kan have betydning for observationen og/eller interviewet (Halkier, 2016: 36). For at undgå dette, valgte vi at have en ekstra person i form af observatør med til interviewene. For at sikre en effektiv udvælgelse af interviewpersoner var vi konkrete og tydelige over for vores netværk i forhold til vores kriterier for potentielle interviewpersoner. Herved havde vi også en vis kontrol i udvælgelsen (ibid.).

Der kan være flere årsager til, at vi ikke formåede at skaffe interviewpersoner gennem de skoler, som vi kontaktede. Dog er det sandsynligt, at situationen med COVID-19 har været en medvirkende faktor i begrænsningen af vores tilgang til interviewpersoner, da alting har skullet foregå online, hvorfor det har været sværere at få kontakt til potentielle interviewpersoner. Samtidig er situationen med COVID-19 en forudsætning for vores felt og herved det, som har gjort det muligt for os at undersøge ændringen i undervisningsformatet og den betydning som distancen har for elever og deres engagement og udbytte. Således har pandemien på én og samme tid været adgangsgivende og begrænsende i dette projekt.

Typen af forskning og konteksten for interviewet har indflydelse på konstruktionen af interviewpersonen (Kvale og Brinkmann, 2015: 137-138). I dette projekt har vi anset vores interviewpersoner som informanter, da de har specifikke erfaringer med samt særlig viden om feltet vi har undersøgt (ibid.). Gennem vores informanter har vi fået en indsigt, som vi ikke nødvendigvis ville kunne opnå udefra, hvorfor både børnene og lærerne har fungeret som eksperter (ibid.), da begge har oplevet skiftet fra fysisk til online undervisning og betydningen heraf omend fra forskellige perspektiver. Ovenstående interview er ofte mere faktuelle snarere end oplevelsesbaseret (ibid.: 138). I interviewet med både lærere og elever fokuserede vi på, at få dem til at knytte fortællinger til vores spørgsmål, hvorved det blev mere oplevelsesbaseret, hvilket uddybes nedenfor (ibid.: 209, 211).

For at skabe overblik over vores informanter har vi indskrevet dem i to skemaer, som ses nedenfor.

<b>Elever</b>	<b>Klassetrin</b>	<b>Skole/ By</b>
---------------	-------------------	------------------

Isabella	4. klasse	Brøndbyøster Skole (Brøndby)
Tinca	5. klasse	Blæsenborgskolen (Lolland)
Karla	5. klasse	Damhusengens Skole (København)
Viliam	6. klasse	Avedøre Skole (Hvidovre)
Frederik	6. klasse	Kalvebod Fælled Skole (København)
Johannes	6. klasse	Sundbyøster Skole (København)
Caroline	7. klasse	Sakskøbing Skole (Lolland)
Liva	7. klasse	Dragør Syd Skole (Dragør)
William	9. klasse	Amager Privatskole (Kastrup)

Lærer	Klassetrin	Skole/By
Jakob	6.-9. klasse	Lyngby Private Skole (Lyngby)
Nikolaj	5.-8. klasse	Lyngby Private Skole (Lyngby)

## 4.2 Empiriindsamling

I dette afsnit vil vi beskrive vores indsamling af empiri, samt de overvejelser vi har gjort os herom. Projektets kvalitative empiri består af deltagerobservationer og individuelle interview. Slutvis vil vi reflektere over de etiske overvejelser, vi har haft i forbindelse med kvalitativ forskning samt interview af børn.

### 4.2.1 Deltagerobservation

For at opnå en større forståelse af hvordan onlineundervisning kan udspille sig i praksis samt for at åbne vores forskningsfelt yderligere op, udførte vi to deltagerobservationer forud for udarbejdelsen af vores interviewguides. Ifølge Brinkmann og Tanggaard indebærer deltagerobservation, at forskeren i større eller mindre grad indgår i den kontekst, som er mål

for observationen (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 82-83), hvorfor to af os observerede to elever, imens de havde onlineundervisning derhjemme (ibid.: 86). Ved at udføre deltagerobservationer har vi haft mulighed for at iagttage onlineundervisning som en kulturel og social praksis, samt hvordan onlineundervisning som fænomen udspiller sig lærere og elever imellem på fænomenets egne præmisser (ibid.: 82-83). Deltagerobservation har ligeledes givet os en fleksibilitet i udførelsen heraf, da vi har haft mulighed for at tilpasse vores rolle i observationen afhængig af den pågældende situation med henblik på at få mest mulig ud af vores metodiske tilgang (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 83-85). Formålet med vores observationer var at få indblik i hvilke grundlæggende præmisser og normer, som er til stede ved onlineundervisning, samt hvilke forudsætninger der er nødvendige for børnene for at få det maksimale udbytte af undervisningen. Dette gav os mulighed for at optimere vores interviewguides og herved vores interview.

Vi er opmærksomme på at informanterne kan have ageret og præsteret anderledes end normalt under observationerne, da de har været bevidste om, at de blev observeret. Hertil kan det overvejes, hvorvidt observationerne har været fuldstændig retvisende. Uanset vurderer vi, at vi fik indblik i dynamikkerne, udfordringerne og præmisserne ved onlineundervisning, hvilket var formålet med observationerne.

#### **4.2.2 Individuelle interview**

I dette projekt har vi foretaget individuelle interview med ni elever og to lærere. Vores interview har været præget af et livsverdensfokus, da målet var at få indsigt i deres oplevelser, refleksioner og erfaringer i forhold til onlineundervisning (ibid.: 31). Dette har vi valgt, da vi herved har haft mulighed for at spørge ind til den enkelte informants forståelser og erfaringer på en anden måde end ved eksempelvis fokusgrupper (Halkier, 2016: 14). I udførelsen af vores interview har vi benyttet os af en semistruktureret interviewform, hvori vi havde opstillet forskningsspørgsmål til at strukturere og styre vores interview, men samtidig tilladt os selv at afvige fra disse for at følge op på og dykke ned i informanternes oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 38).

Det individuelle interview giver plads til informanten og skaber i højere grad en interviewsituation, hvor der er tryghed til at italesætte følsomme og/eller svære emner (Halkier, 2016: 14-16). Dette vurderede vi var relevant at tage højde for, da vi har beskæftiget os med emner som digital ulighed. Ligeledes var det vigtigt for os, at særligt eleverne skulle

føle sig trygge nok til at italesætte eventuelle udfordringer i forbindelse med onlineundervisning, og det at være en klasse på distance. Af samme årsag gjorde vi det klart for informanterne, at der ikke fandtes nogle forkerte svar, men at de blot skulle svare, det de tænkte. Herved opfordrede vi til fri refleksion. Samtidig var det et forsøg på at neutralisere det magtforhold, der kan opstå når børn interviewes, hvor interviewerens hurtigt kan opfattes som en skolelærer, der tester elevens viden (Kvale og Brinkmann, 2015: 200). Børn påvirkes nemt af spørgsmålene, de stilles og formuleringen heraf, hvilket vi var opmærksomme på, dels i udarbejdelsen af interviewguiden, men ligeledes i selve interviewsituationen (ibid.).

I interviewene af lærerne ønskede vi at få indblik i forskellen på fysisk og online undervisning set fra et professionelt perspektiv. Vi ønskede derfor at de satte ord på deres forståelser, og hvordan de som lærere har oplevet elevernes deltagelse og engagement i undervisningen, samt dynamik i klassen efter undervisningen blev online.

Grundet COVID-19 afholdte vi størstedelen af vores interview online ved brug af henholdsvis Teams, Google Meet eller Zoom. Ved interview formidlet gennem teknologiske apparater kan den manglende kropslige tilstedeværelse have indflydelse på spillet mellem informant og interviewer (ibid.: 204). I et forsøg på at undgå dette, havde vi kamera på under alle online interview. Herved kunne vi se informanterne i øjnene, såvel som de kunne se os. Dette skabte et samtaleformat, hvor interaktionen bar præg af et mere synkront spil mellem informant og interviewer som ved ansigt-til-ansigt interview (ibid.). Herved blev diversiteten på vores online interview og fysiske interview ligeledes reduceret.

Ved afholdelsen af online interview deltog to personer fra vores gruppe; en interviewer og en observatør. Hensigten med observatøren var en supplerende rolle, som skulle hjælpe med henholdsvis overblik samt opfølgende spørgsmål men også en stand-in i tilfælde af eventuelle tekniske problemer hos interviewerens. Observatøren skulle ligeledes sikre, at kommunikationen ikke var underforstået jævnfør afsnit 4.2.1 Ved afholdelsen af fysiske interview deltog kun én fra gruppen af hensyn til COVID-19.

#### **4.2.2.1 Interviewguide**

For at skabe overblik og ensartethed i vores interview, udarbejdede vi interviewguides (Bilag 3, 4) forud for vores interview (Kvale og Brinkmann, 2015: 185). Idet vi både interviewede elever og lærere udarbejdede vi to separate interviewguides, da vi søgte to separate perspektiver på emnet fra henholdsvis lærere og elever. Interviewguiden udformede vi ligeledes med

udgangspunkt i den semistrukturerede forskningsmetode, da vi herved kunne sikre, at vi kom omkring specifikke og vigtige emner, men samtidig gav plads til at interviewene kunne udfolde sig dynamisk ud fra informanternes oplevelser, tanker og erfaringer (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 37; Kvale og Brinkmann, 2015: 185).

Vores interviewguide indeholder både faktuelle, ledende og åbne spørgsmål, hvoraf nogle af de åbne spørgsmål blev udarbejdet med afsæt i den narrative interviewform, da vi gerne ville have informanterne til at svare på vores spørgsmål, ved at beskrive oplevelser de har haft, som kunne knyttes til spørgsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015: 209-211). Herved ville informanterne, nemmere kunne sætte ord på deres opfattelser og erfaringer, samt udtrykke viden og mening gennem en mere virkelighedsnær situation (ibid.).

Som nævnt i 4.3.1 observerede vi forud for udarbejdelsen af interviewguides. Heraf fik vi en mere praksisorienteret indsigt i forhold, problematikker og interaktioner ved onlineundervisning, hvilket vi kunne bruge til at tilpasse vores spørgsmål. Derudover justerede vi interviewguiden efter de første interview, da vi blev opmærksomme på formuleringer, som skulle ændres i forhold til at vi interviewede børn og unge mennesker.

### **4.3 Ethiske refleksioner**

Vi vil i følgende afsnit redegøre for de refleksioner, vi har gjort os om vores forskerrolle i vores undersøgelse, samt hvordan vi forholder os til de etiske usikkerheder, der foreligger i undersøgelsen. Det gør vi, da vi anser det som essentielt at forholde os til egen positionering, i relation til hvilken viden vi på den baggrund kan producere. Ydermere ønsker vi at udvise transparens i henhold til ovenstående empiriindsamlingsproces herunder behandlingen af vores informanter samt kvalitetssikringen af vores overordnede undersøgelse (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 522-523). Vi forstår kvalitativ forskning som en værdiladet social praksis, hvorved menneskers personlige liv og erfaringer anvendes i en større sammenhæng, og vi har derfor haft en intention om, at tilgå denne praksis med følsomhed og respekt for vores informanter og deres oplevelser. Vi identificerer både etiske problematikker og potentialer i relation til vores empiriindsamling (ibid.: 463).

### **4.3.1 Forskerrolle**

Vi anser vores positionering som forskere, der repræsenterer en uddannelsesinstitution, samt at vi berører, hvad der kan anskues som politiske forhold, qua at vi taler ind i diskursen om onlineundervisning, som faktorer der har indflydelse på magtbalancen i vores undersøgelse. Med denne forståelse af vores positionering og det forskningsfelt vi taler ind i, er vi bevidste om, at ovenstående har betydning for vores metodiske tilgange og efterfølgende bearbejdelse af empiri og formidling af undersøgelsesresultater (ibid.: 474). Tilmed har vi alle, som privatpersoner, en individuel indlejret forståelse af grundskolen i Danmark, undervisningsstrukturer da vi selv har været elever på et tidligere tidspunkt og indgået i undervisning. Ydermere har vi alle erfaring med fænomenet onlineundervisning, omend i universitetsregi. Det giver os dog en kontekstuel forståelse af vores forskningsfelt, og hvad vores informanter taler ind i.

Da vi blandt andet tager afsæt i Bourdieus teori og arbejder ud fra hans epistemologiske ståsted, er vi bevidste om, at vi som forskere tager del i det felt vi undersøger, og at vores tilstedeværelse har en betydning for vidensprocesser og vidensproduktion (Wilken, 2011: 10, 121-122). Da vi forstår vores informanter som handlende individer, der påvirkes af samt påvirker implicite strukturer, anser vi ligeledes vores egen positionering i interviewsituationen som betydningsfuld i vidensproduktionen. Disse faktorer ser vi som betydningsfulde, i og med at vi udelukkende bruger os selv som redskab til at få adgang til vores informanters erfaringer og refleksioner, hvorfor vi i højere grad må centralisere vores moralske integritet (Kvale og Brinkmann, 2015: 119-120).

### **4.3.2 Forskning med børn**

Da størstedelen af vores udvalgte informanter er børn, har vi vurderet det nødvendigt, at stille os kritisk overfor at inddrage børn i forskning hvorfor vi har reflekteret over, hvad netop dette kan bidrage med. En potentiel konsekvens ved at inddrage børn i vores projekt er risikoen for at påvirke børnenes selvforståelse og/eller oplevelser i forbindelse med onlineundervisning. Vores begrundelse for at inddrage børn i vores undersøgelse knytter sig til, at vores intention og udgangspunkt for dette projekt er ikke at tale på andre gruppers vegne, men derimod at få adgang til erfaringer og refleksioner fra individer som vi anser som eksperter jf. afsnit 4.2.1. Ydermere anser vi ikke feltet vi undersøger, som alvorligt på en sådan måde at der var risiko

for, at informanterne ville blive følelsesmæssigt berørt. På denne baggrund vurderer vi, at undersøgelsen har flere fordele, der opvejer risikoen for potentielt at skade informanterne i processen, og dermed anser vi at undersøgelsen har etisk potentiale (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 463; Kvale og Brinkmann, 2015: 118-119). Med henblik på forsvarligt at udføre forskning med børn som informanter har vi været bevidste omkring at undgå fornævnte påvirkning af informanternes selvforståelse. I forsøget på at gøre vores informanternes erfaringer og refleksioner tilgængelige for os i interviewsituationerne har vi måtte imødekomme den asymmetriske magtrelation mellem vores informanter og os som forskere. En måde hvorpå vi har grebet disse etiske usikkerheder an, er blandt andet ved at begrænse omfanget af ledende spørgsmål, skabe et onlinenum præget af både transparens omkring formålet og ligeledes en åbenhed, hvorved vi har informeret informanterne om, at ingen svar var forkerte (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 473, 476; Kvale og Brinkmann, 2015: 122).

Vi har, som en del af vores etiske principper, haft fokus på at få samtykke fra både børn og forældre (Kvale og Brinkmann, 2015:116). Ydermere har vi oplyst informanterne om, at de kunne forblive anonyme såfremt de ønskede det. Spørgsmålet om anonymitet har været centralt for vores overvejelser, da det ikke er vores intention at undertrykke vores informanternes stemmer. Ingen af vores informanter, lærere eller elever, ønskede dog anonymitet og vil fremgå med navn i projektet. I relation til det har vi som før nævnt, været klare omkring særligt at informere både elever og forældre, om hvad elevernes erfaringer og refleksioner skal bruges til, hvem der vil få adgang til materialet samt forsikre om at personidentificerende oplysninger behandles forsvarligt og fortroligt i henhold til persondataloven (Brinkmann og Tanggaard, 2015: 477-478).

### **4.3.3 Generaliserbarhed vs. kontekst**

Vores projekt er fundamentalt erkendelsesinteresseret (ibid.: 475), og det er ikke vores umiddelbare intention, at projektets resultater skal formidles som generaliserbare eller bidrage til forandring for andre grupper af individer. Vi stiller os undrende over for antagelsen om, at kvalitativ forskning bør resultere i generaliserbarhed, samt at kvalitative forskningsresultater kan generere universel viden, der er gyldig i alle kontekster (Kvale og Brinkmann, 2015: 332-333). Da vores undersøgelse og vidensproduktion er betinget af mange forskellige faktorer herunder onlineundervisning i forbindelse med en specifik

krisesituation, anser vi den som kontekstuel (ibid.: 127). Vi søger, i modsætning til at kunne generalisere projektets resultater at iagttage og forstå udvalgte forskellige forståelser af et aktuelt fænomen. Dette gør vi med henblik på at belyse processer eller tendenser, der kan bidrage med et konkret indblik i, hvad der er på spil for elever ved omlægning af fysisk undervisning, hvilket potentielt kan repræsentere andre individer der tilhører samme segment.

## **4.4 Databehandling**

### **4.4.1 Transkribering af interview**

Med samtykke fra vores informanter optog vi vores interview, dels for at interviewerens kunne fokusere på emnet, spørgsmålene og dialogen med informanten, og dels for efterfølgende at kunne transskribere dem (Kvale og Brinkmann, 2015: 236-237). Vi anerkender, at der hos interviewerens og observatøren starter en meningsanalyse af det sagte allerede i selve interviewsituationen (ibid.: 239). For at undgå at transskriptionerne ville være influeret af disse meningsanalyser, fordelte vi transskriberingerne således, at man ikke transskriberede et interview, man selv havde deltaget i. Dette mener vi, ligeledes gav en større forståelse af vores samlede empiri forud for vores analysearbejde. Transskribering er uundgåeligt en fortolkningsproces (ibid.: 235), men for at sikre sammenlignelige transskriptioner, udarbejdede vi en transkriberingsnøgle (Bilag 5) med procedurer for transskriberingsarbejdet. Herved sikrede vi os, at transskriptionerne kunne sammenholdes, hvilket var vigtigt for vores efterfølgende kodningsarbejde samt meningskondensering.

### **4.4.2 Kodning**

For at skabe overblik over vores empiri valgte vi at kode vores transskriberinger forud for vores analysearbejde. Vores kodning har været begrebsstyret, da vi har kodet ud fra begreber, som vi fandt centrale med udgangspunkt i vores teori samt problemformulering (Kvale og Brinkmann, 2015: 262-263). Som det fremgår i vores kodningsoversigt, har vi ud for hvert begreb sat rammer for, hvad kodningen indebærer (Bilag 17). Herved sikrede vi, at vi alle havde en fælles forståelse for begreberne og deres relevans samt et fælles fokus i kodningsarbejdet.



## **4.5 Validitet og reliabilitet**

### **4.5.1 Validitet**

For at sikre gyldighed og validitet i vores undersøgelse, har vi bestræbt os på at opfylde antropologen Joseph Maxwells (1992) tre hovedkriterier i forhold til validitet i kvalitative undersøgelser; deskriptiv validitet, fortolkende validitet samt teoretisk validitet (Maxwell, 1992: 285-288).

Den deskriptive validitet relaterer til nøjagtigheden af informanternes fortællinger. For at sikre præcision og overensstemmelse optog vi som nævnt vores interview og transskriberede dem ud fra et fælles regelsæt i form af en transskriberingsnøgle. For at gengive informanternes fortællinger så autentisk som muligt har vi indskrevet pauser, afbrydelser og latter i transskriptionerne. Ligeledes er citaterne, der inddrages i analysen redigeret minimalt, så essensen af deres udtalelser, eller de vendinger de anvender, er originale (ibid.). For at opnå indblik i samt forståelse for elevernes oplevelser og erfaringer i forbindelse med onlineundervisning samt hvilke forudsætninger, der spiller ind i deres muligheder for at indgå og engagere sig heri, har vi fortolket informanternes udtalelser med udgangspunkt i vores teoretiske rammesætning. For at sikre at fortolkningen er så empirinær som muligt, har vi understøttet vores pointer med informanternes udtalelser (ibid.: 288-290). Den teoretiske validitet refererer til den abstraktion, der er mellem informanternes udtalelser og de teorier, som vi forstår dem med (ibid.: 291). For at sikre den teoretiske validitet, har vi valgt teorier, som vi mener har relevans for vores undersøgelsesområde og en metodisk tilgang, som giver os mulighed for at stille skarpt på de ønskede aspekter.

### **4.5.2 Reliabilitet**

Det kan være vanskeligt at sikre reliabiliteten i undersøgelser med kvalitative interview, da informanternes svar kan ændre sig afhængig af interviewer, formulering og kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015: 230, 318). Heraf udarbejdede vi vores interviewguides for at sikre samme formulering af spørgsmål uanset interviewer. Ligeledes har vi omend i et begrænset omfang anvendt ledende spørgsmål, for at kunne sikre reliabiliteten i vores informanternes svar. Reliabiliteten er ikke fuldstændig, men ovenstående har styrket reliabiliteten i dette projekt (ibid.: 229-231, 318). Som tidligere nævnt har vi beskæftiget os med et felt, som er skabt og betinget af en midlertidig faktor i form af pandemien. Dette har ligeledes betydning for projektets reliabilitet, da reliabilitet omhandler muligheden for reproduktion af pågældende

resultater, hvis undersøgelsen foretages af andre forskere eller på andre tidspunkter (ibid.: 318). Vores informanter gennemlevede COVID-19 krisen og dets konsekvenser i form af onlineundervisning, da vi interviewede dem, hvorfor deres erfaringer og forståelser var nuværende. Foretages undersøgelsen på et andet tidspunkt post pandemien, vil resultaterne basere sig på erinderinger snarere end forståelser, som gør sig gældende på det tidspunkt, hvilket kan have betydning for det sagte og derved reproduktionen af data. Ovenstående betyder ikke, at vores resultater ikke er troværdige, men forudsætningerne for projektet samt den anvendte metode har indflydelse på konsistenten, hvilket har betydningen for reliabiliteten (ibid.).

#### **4.6 Videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til metoden**

I nedenstående afsnit vil vi komme ind på vores overvejelser i forhold til hvordan vi gennem projektets metodiske arbejde producerer bestemt viden.

I projektet arbejder vi ud fra et genstandsfelt omhandlende onlineundervisning. Gennem vores metodiske proces og herunder kvalitative tilgang til empirien, tager vi udgangspunkt i vores informanternes oplevelser og erfaringer i relation til fænomenet onlineundervisning. Vi har inviteret vores informanter til at fortælle os om deres perspektiver på genstandsfeltet, hvorfor deres udtalelser er af betydning for, hvordan vi forstår og går til onlineundervisning i projektet. Det er relevant, hvordan vi kan forstå interviewsituationerne som det omkringliggende felt, der muliggør og skaber et rum for vores informanternes udtalelser i relation til onlineundervisning. På den måde kan genstandsfeltet qua interviewsituationen, forstås som en sfære, hvori vi kan få blik for sæt af fælles ligheder og fremgangsmåder i undervisningen online, hvor vores informanternes udlægninger er udtryk for, at der er individuelle nuancer relateret til deres konkrete situation, som de tager udgangspunkt i. Det bidrager til en dynamisk og foranderlig rammesætning af onlineundervisningen, da vi forstår feltet ud fra informanternes livsverden, og hvad de vælger at dele med os af oplevelser og erfaringer herom. Vores informanternes oplevelser af onlineundervisning danner grundlag for projektets kommende analytiske afsnit og afspejler en særlig viden baseret på, hvad de føler er på spil i feltet. I den forbindelse bruger vi vores teoretiske begrebsapparat til at åbne op for, hvad det de fortæller, kan være udtryk for eller hænge sammen med. Det leder os i retning af, at vi metodisk undersøger, hvordan vores informanter er medskabere af deres egen virkelighed ved at sætte ord på deres erfaringer med et fænomen, som de forholder sig til og

er en del af på forskellige måder i deres respektive liv som elev eller lærer. Samtidig kan de forstås som medskabere til generering af viden og nye perspektiver i relation til et projekt på universitet, hvor der undersøges onlineundervisning i kraft af en krisetid, hvor den fysiske undervisning hurtigt måtte omlægges, og hvordan det har påvirket vores informanter.

## **5.0 Analyse**

I denne analyse er vi interesserede i hvad der sker når undervisningen går online som følge af en krisesituation. Dette vil vi undersøge ved at anvende vores teoretiske begrebsapparat på vores indsamlede empiri.

### **5.1 Læringsrummet**

I dette afsnit vil vi undersøge det online læringsrum og vores informanternes forståelse heraf. Hvordan konstitueres det virtuelle rum, og hvilken indflydelse har det på eleverne?

#### **5.1.1 Online kontra fysisk undervisning**

Af vores empiri fremgår det at alle vores informanter synes, der er stor forskel på den fysiske og online undervisning.

For Tinca har skiftet fra fysisk til online undervisning været en positiv udvikling:

“(…) [J]eg kan nok bedre lide det der med at være hjemme, og alting er meget mere nede på jorden (…) Det er det der med, at man har lidt mere frie rammer. Man kan bare gå sig en tur, hvis det er det, man har lyst til” (Bilag 6, s. 4, l. 99).

Ændringen af læringsrummet har givet en større frihed og selvstændighed, hvilket Tinca værdsætter. Med udgangspunkt i Nast og Pile peger dette på, at Tinca har en forståelse af bevægelse i det fysiske klasseværelse som værende begrænset, hvilket bygger på en bestemt forestilling om, hvordan man agerer og bevæger sig under fysisk undervisning. Ved onlineundervisning bliver hendes forståelse af bevægelse i læringsrummet mere fri, hun kan i højere grad selv bestemme og eksempelvis gå en tur imens, hvis det er det, hun har lyst til. Dette taler ligeledes ind i Nast og Piles pointer omkring netværk og forestillingsevne, da Tinca stadig føler, hun kan ‘være til stede’ i læringsrummet, selvom den foregår virtuelt, imens hun fysisk bevæger sig i et andet rum.

For William er en af de største forskelle på den fysiske og den online undervisning ændringen i det sociale aspekt:

“Altså det heller ikke fordi, jeg får så meget ud af den sådan der online undervisning. Jeg synes slet ikke det samme (...), fordi man ikke lige kan sidde og snakke med hinanden (...), fordi så kan hele klassen jo høre det og sådan noget. (...) [A]lle sidder bare der og er totalt mutet (...) På den måde, at man ikke kan arbejde sammen (...) Så det bare meget sådan, meget lige på. Altså det bare meget, så der det her, og det skal laves færdigt (...) Altså det er ikke noget med, at så får man en pause, og for så skal man alligevel på efter 10 minutter igen. Så altså, det er meget anderledes at være online end i et rigtigt klasseværelse.” (Bilag 7, s. 3, l. 51).

Når undervisningen foregår online, er det ifølge William ikke muligt at interagere med de andre elever i klassen på samme måde som ved fysisk undervisning, eksempelvis i form af sparring, hvilket for William er afgørende for hans udbytte af undervisningen. Dette peger på, at William har en bestemt forestilling om det virtuelle rum som interaktionsbegrænsende, hvilket med udgangspunkt i Nast og Pile får betydning for hans bevægelse i samt opfattelse af det online læringsrum.

#### **5.1.1.1 Det visuelle og auditive**

I det fysiske klasselokale er interaktionen præget af den personlige, sociale og offentlige afstand, men dette synes at ændre sig, når undervisningen bliver online. Eksempelvis siger William: “(...) Jeg sidder tit bare i underbukser (...)” (Bilag 7, s. 10, l. 167). Onlineundervisningen giver William mulighed for at være til stede i undervisningen på andre præmisser end ved fysisk eksempelvis i form af at sidde i undertøj. Heraf synes forståelsen af læringsrummet, når det er online, mere intim og personlig snarere end offentlig og ‘officiel’, hvorfor man for eksempel kan sidde i underbukser i undervisningen. Samtidig placerer det klasseværelset i en nærhed, som for eleverne er uvant og for intimt. Dette kommer til udtryk, når William siger: “(...) Jeg synes bare, det er lidt mærkeligt, at man skal i skole, der hvor man spiser, sover og sådan... (...)” (Bilag 7, s. 9, l. 159). William har en bestemt forståelse af læringsrum og bevægelse heri, og denne stemmer ikke overens med hans forståelse af

rummene i hans hjem, og måden han bevæger sig på der. Herved bliver hans opfattelse af afstand, nærhed og intimitet udfordret og til dels udvisket, når undervisningen er online.

Af vores empiri fremgår det, at det ønskes, at elever har kamera på, når de deltager i onlineundervisning, men vores informanter italesætter ligeledes, at størstedelen af elever ikke imødekommer dette (Bilag 6-14 ). William uddyber: “(...) det er ikke altid lige, man gider det klokken 8 om morgenen, når man lige er vågnet lige at tænde kameraet (...), [d]et [er] ikke noget, man bare lige har lyst til, når man bare er derhjemme.” (Bilag 7, s. 19, l. 163). Gennem kameraet bliver klasserummet visuelt, og eleverne såvel som læreren simuleres til at være inden for en afstand af 0,5 meter, hvilket giver eleverne en fornemmelse af nærhed og intimitet, som de ikke nødvendigvis ønsker og vil invitere til. Det samme gør sig gældende for lærerne. Eksempelvis siger Nikolaj:

“Og så er det jo privat, altså på eller anden måde var det også grænseoverskridende, det der med, altså så sidder man dér og filmer med ind i en 14-årig piges værelse. Det er altså, det er også specielt altså på en eller anden måde, og det kan jeg sagtens forstå, at der er nogen, der har blufærdighed om[kring] (...)” (Bilag 16, s. 3. l. 23).

Nikolaj har ligesom William en bestemt forståelse af afstand, nærhed og intimitet i et læringsrum, men kameraet bryder med denne og skaber en større intimitets- og nærhedsfølelse mellem eleverne og læreren end i det fysiske klasseværelse, hvilket er uvant og føles upassende samt grænseoverskridende. Samtidig synes det at gøre deltagerne i onlineundervisningen mere bevidste omkring sig selv og deres fremtoning over for klassen. For eksempel siger Tinca:

“(...) på den ene måde, så hvis man sidder og er i gang med et eller andet, så føler man sig nogle gange sådan, så tænker man, hvordan man ser ud. Lige pludselig får man øje på kameraet, og så sidder man med en kæmpe dobbelthage og chips i hele hovedet eller chokolade, eller jeg ved ikke hvad. Og så sidder man der, kamera sluk! XXX og så går der ti minutter, og så er det det samme (...) Så på den måde, så synes jeg, det er ligesom at blive overvåget på en eller anden mærkelig måde.” (Bilag 6, s. 1. l. 256).

I ovenstående er det tydeligt, at kameraet har en afgørende betydning for Tinca og hendes opfattelse af afstanden mellem hende selv og de andre elever. Når hun glemmer, kameraet er tændt, agerer hun anderledes og ud fra en forestilling om, at klassen er længere væk, men så snart hun bliver bevidst omkring at kameraet er tændt, føles afstanden mindre og intimiteten større, hvilket får indflydelse på hendes måde at agere og bevæge sig på.

På baggrund af ovenstående synes onlinerummet at udviske grænserne mellem afstand samt udfordre forståelsen heraf, hvilket gør det sværere for eleverne og læreren at kontrollere, hvem der opholder sig i ens intime afstand. Det betyder også, at eleven på én og samme tid kan fornemme læreren og klassekammeraterne som værende i en intim og offentlig afstand, hvilket gør det svært for eleverne at forholde sig til. Der er stor forskel på oplevelsen af intimitet og nærhed mellem det auditive og det visuelle. Visuel deltagelse i form af kameraet giver en større intimitets- og nærhedsfølelse, mens udelukkende auditiv deltagelse skaber en større afstandsfølelse til læreren og de andre elever. Heraf kan elevernes auditive og visuelle deltagelse samt afkobling heraf, ses som en måde, hvorpå de kan manipulere deres egen fremtræden i det online klasserum.

### **5.1.1.2 Håndsoprækning**

Den fysiske undervisning i grundskolen er struktureret således, at interaktion mellem lærer og elever primært foregår gennem håndsoprækning. Det er en måde, hvorpå elever kan indgå i dialog med klassen og markere, at de ønsker at få ordet, hvis de eksempelvis har spørgsmål eller svar. For Tinca, William, Villiam, Johannes og Caroline synes strukturen omkring håndsoprækning at have ændret sig, efter undervisningen er blevet online (Bilag 6, 7 8, 11, 14). For eksempel siger Villiam: "(...) du kan heller ikke række hånden op. Så [skal] man afbryde hele tiden. Og det gør alle (...)" (Bilag 8, s. 4, l. 116). Dette peger dels på, at der i onlineundervisningen er en anden forståelse omkring håndsoprækning, og dels på at der ikke åbnes op for dialog med eleverne på samme måde som ved fysisk undervisning, hvorfor eleverne føler sig nødsaget til at afbryde, såfremt de vil sige noget. Villiam uddyber: "Jo det kan man godt, men det er sjældent, læreren ser det (...)" (Bilag 8, s. 4, l. 118). Den manglende mulighed for at sige noget i onlineundervisningen kan altså hænge sammen med, at læreren enten ikke fokuserer på at se eller ikke kan finde ud af at se, hvem i onlinerummet som markerer at de ønsker at sige noget. Ifølge Tinca, William, Johannes og Caroline skyldes problemet dels, at nogle af lærerne ikke kan finde ud af, hvordan de ser, at elever har rakt hånden op, og dels måden hvorpå den digitale håndsoprækning fungerer på de forskellige

digitale platforme, da eleverne som trykker på "ræk hånden op"-knappen, først er dem, der vises, hvilket resulterer i, at læreren ofte ikke ser, elever som er langsommere til at trykke på knappen og markere (Bilag 6, 7, 11, 14). Ovenstående peger på, at det visuelle har en stor betydning for håndsoprækning som funktion i undervisningen, og at den visuelle fremtræden ændrer sig markant, når undervisningen er online fremfor fysisk. I henhold til proxemics påvirker dette lærerens såvel som elevernes forståelse af samt bevægelse i onlinerummet som klasserum. Læreren kan ikke fysisk se, at eleverne rækker hånden op og får derfor ikke samme fornemmelse af elevernes 'tilstedeværelse' i dialogen, hvorfor onlineundervisningen i højere grad blot er læreren, som taler. Eleverne kan ikke gøre sig bemærket visuelt som ved fysisk undervisning og tyr derfor til andre sensoriske proxemiske signaler i form af lyd, hvor de afbryder læreren for at sige noget. Herved bliver håndsoprækningen i onlinerummet mere auditiv end visuel.

For Tinca og Caroline har skiftet fra fysisk til online undervisning medført, at de rækker hånden mere op (Bilag 6, 14). For eksempel siger Caroline: "Så tør jeg (...) sige mere" (Bilag 14, s. 8, 1. 217). Dette peger på, at den reelle fysiske afstand har indflydelse på Carolines forståelse af afstand, nærhed og intimitet i det virtuelle rum, hvilket får betydning for hendes måde at bevæge sig på i onlineundervisningen. Afstanden til læreren og klassekammeraterne fornemmes som større end ved fysisk undervisning, hvorved intimiteten og nærheden føles mindre, og derfor tør Caroline sige mere. På baggrund heraf synes Caroline og Tincas engagement i onlineundervisningen større end ved fysisk undervisning, da deres forståelse af afstand og tilstedeværelse i det virtuelle rum giver anledning til anden bevægelse end i det fysiske klasseværelse.

Med udgangspunkt i Lave og Wenger ser vi håndsoprækning som en vigtig del at fremhæve ved elevernes deltagelse i undervisningen, da det markerer en bestemt aktivitet i undervisningen, der har betydning for deres læringsprocesser. Hertil mener vi, at vi i ovenstående omkring håndsoprækning i onlineundervisningen tydeliggør nogle medvirkende faktorer til negativt at influere elevernes engagement, hvorfor der kan opstå en følelse af ekskludering fra den aktive deltagelse. Heraf bliver håndsoprækning en mindre afgørende faktor for eleven i onlineundervisningen, hvis eleven ikke er den første til at markere sig.

### 5.1.1.3 Funktioner i onlinerummet

Af vores empiri fremgår det at de digitale platforme, som anvendes til undervisningen, har funktionerne “fjern fra møde” og “ignorer deltageren”, hvor deltagere kan smide andre deltagere ud samt slukke for deres mikrofoner. Både Tinca, William, Johannes, Frederik og Caroline (Bilag 6, 7, 11, 13, 14) har oplevet at blive ignoreret, fjernet fra mødet eller oplevet, at det blev gjort med en klassekammerat. Eksempelvis siger Tinca:

“Jamen det er en funktion (...) [hvor] man (...) trykker på en knap (...) og så den, som er i gang med at tale (...) bliver (...) mutet, og det vil så sige, at der er en af eleverne, som gør, at han ikke kan tale. Eller smider ham ud af mødet. Ham eller hende ud af mødet” (Bilag 6, s. 4, l. 97).

Da vi observerede Tinca og hendes onlineundervisning, oplevede vi, at en elev blev fjernet fra undervisningsrummet af en anden elev. Det havde en forstyrrende effekt på undervisningen, da det skabte stor forvirring og medførte, at undervisningen blev afbrudt omend kortvarigt. Man kan ikke, se hvem der fjerner en deltager fra mødet, hvilket resulterede i, at hele klassen fik skæld ud (Bilag 2, s. 7).

Ovenstående er interessant i forhold til Williams udmelding om uformel snak som et vigtigt element i livet i det fysiske klasseværelse, men som uladsiggørlig i det online klasseværelse, da al kommunikation er offentlig og dermed ‘officiel’ (Bilag 7, s. 3, l. 51). Det peger på, at kommunikation i det fysiske klasseværelse er mangesidig og går i mange retninger, imens kommunikation i det online klasserum er mere ensrettet, fordi det gennem online platformen ikke er muligt at åbne flere uformelle kanaler. Kommunikationen i det online klasseværelse sker dog ikke udelukkende fra lærer til elev, og idet al tale er ‘officiel’, bliver det muligt for eleverne at tale henover læreren, hvilket gør funktionerne “fjern fra møde” og “ignorer deltageren” til potentielle disciplineringsværktøjer. Disse værktøjer appellerer ikke alene til eleverne om at ændre deres opførsel, men ændrer potentielt set deltagerens selvprojicering til onlinerummet direkte. Herved har funktionerne en indflydelse på tilstedeværelsen i det online klasseværelse, som er langt mere gennemgribende og hurtig end i det fysiske klasselokale.

### 5.1.1.4 Det sociale aspekt

Flere af vores informanter nævner det sociale aspekt og ændringen heraf, når de fortæller om onlineundervisningen. Både Tinca, Villiam, Liva, Isabella og William savner de daglige



interaktioner med deres klassekammerater, hvilket de ikke føler de har på samme måde, når undervisningen er online (Bilag 6-9, 12). Villiam siger: “Når man er i online rum, så er man jo bare på sit eget værelse, eller hvor man nu vælger at sidde, men jeg vil hellere bare sidde i det rigtige, fordi så er alle ens venner der, og der er på en måde bedre lærerhjælp, fordi så kan de sådan rigtigt gøre det” (Bilag 8, s. 4, l. 112). Således er den sociale og personlige afstand, og de sensoriske signaler som medfølger, afgørende for elevernes følelse af nærhed, intimitet og nærvær. Ovenstående peger på at disse signaler, som netop giver eleverne en fornemmelse af, at deres klassekammerater er inden for personlig eller social afstand, begrænses af den online platform, hvilket påvirker elevernes følelse og forståelse af klassekammeraterne og lærernes såvel som deres egen tilstedeværelse i onlinerummet.

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at onlineundervisning tilbyder en nærhed, som dels er skabt af netværket, men også af forestillingen om det, som ikke kan ses af de andre. Herved er elevernes forståelse af afstand og nærhed blevet udfordret og den simulerede nærhed, som onlinerummet giver, er ikke nok for eleverne til at fornemme klassekammeraternes og lærerens ‘tilstedeværelse’ i rummet. I forlængelse heraf får nærhed en afgørende betydning for elevernes følelse af nærvær med deres relationer. Med udgangspunkt i Bourdieu og social kapital kan elevernes savn af nærvær og interaktioner med deres klassekammerater have indflydelse på elevernes sociale kapital, hvilket kan få betydning for elevernes interesse i at opretholde samt have social anerkendelse og status i klassen. Heraf har fornemmelsen af nærhed og nærvær blandt eleverne betydning for deres sociale kapital i klasserummet.

Med udgangspunkt i Wenger er forståelsen af egne sociale omgivelser i form af relationer afgørende for læringsudbyttet hos den enkelte. Sættes det i relation til ovenstående, betyder det, at den manglende fornemmelse af deres klassekammerater kan få betydning for eleverne i form af reduceret læring. Ligeledes kan det have indflydelse på elevernes muligheder for at reflektere over egen deltagelse i den online undervisningspraksis.

### **5.1.2 Opsummering**

I ovenstående har vi set at der er forskellige forståelser af det online læringsrum blandt vores informanter, dog er de alle enige om, at der er stor forskel på læringsrummet online og fysisk. For nogle elever har onlineundervisningen givet større frihed, fordi netværker gør det muligt at være ‘til stede’ i undervisningen, selvom man fysisk laver noget andet. For andre elever har onlineundervisningen været begrænsende særligt i forhold til sociale interaktioner med

klassekammeraterne, da den simulerede nærhed og intimitet ikke har været tilstrækkelig for følelsen af klassekammeraternes 'tilstedeværelse' i rummet. Håndsovrækning har i onlinerummet fået en ny virkemåde og er i højere grad blevet mere auditiv end visuel. Dette har for nogle elever skabt en større tryghed, og medført at de i højere grad rækker hånden op i undervisningen. For andre elever har det haft en mere demotiverende effekt, da online platformen har gjort det vanskeligt for læreren at navigere rundt i elevernes håndsovrækning, hvorved det er sværere som elev at blive 'set'. Kommunikationen i det online klasserum adskiller sig fra kommunikationen i det fysiske. Det er i højere grad muligt for eleverne at tale hen over læreren, og funktionerne 'ignorer deltager' og 'fjern fra mødet' øger elevernes afstandsfølelse, og at den efterfølgende følelse af afmagt og ekskludering får en vis betydning for dynamikken i klassen. Vi har set, at der er stor forskel på følelsen af intimitet og nærhed alt efter om eleverne deltager udelukkende auditivt eller også visuelt i form af kamera. Via frakobling og tilkobling af kameraet er eleverne med til at manipulere deres fremtræden og det klasserum, som de indgår i.

## **5.2 Motivation og elevers engagement**

I følgende afsnit vil vi forsøge at belyse hvorledes van Dijks motivationsbegreb, vores konceptualisering af digital kapital samt engagement kan iagttages i relation til hinanden i en onlineundervisningskontekst. Ydermere vil vi belyse, hvorledes elevernes mængde af kropsliggjort kulturel kapital har en betydning for samme engagement i undervisningen.

Med afsæt i van Dijks teori er det nærliggende at formode, at motivationen for at bruge digitale medier er høj blandt vores elev-informanter, da de grundet deres alder og hermed den generation de er en del af, kvalificerer sig som digitale indfødte. Alle eleverne udviser motiver som socialisering og tidsfordriv. Særligt socialisering i henhold til brug af digitale medier, anses som værende konstituerende for elevernes identitetsskabelse. Vi iagttager, at valget om at anvende samt navigere i motivation og motiver for digitale medier falder eleverne naturligt. Dette ses eksempelvis, når Villiam siger: "Altså hvis det er noget kedeligt, så skynder jeg mig bare at lavet det. Så når jeg er færdig med det, så kan jeg bare lavet noget, computerspil, indtil jeg har næste time." (Bilag 8, s. 8, l. 225). I udtalelsen stilles "noget kedeligt" i kontrast til handlingen at spille computer, og dermed eksemplificeres det, hvorledes kedelig onlineundervisning fremprovokerer motivationen for hurtigt at afslutte en opgave, såfremt tilfredsstillelsen ved at spille computer kan opnås. Citatet illustrerer, at valget om at bruge digitale medier er betinget af motivation, og motiverne der knytter sig til denne.

Med udgangspunkt i van Dijk er eleverne som digitale indfødte gode til at multitaske i deres brugsaktivitet, hvilket ligeledes kommer til udtryk i ovenstående. Ydermere navigerer eleverne i hvilke digitale medier, de foretrækker, baseret på hvilke motiver der ligger forud for deres motivation.

Det er udtalt blandt eleverne at deres oplevelse af onlineundervisning, som betinges af brugen af et digitalt medie som Teams, Zoom, Google Meet er kedeligt (Bilag 7-9, 11, 14). Læreren Jakob der underviser både 6., 7., 8. og 9. klasse, bekræfter det overvejende generelle billede, vi iagttager gennem vores empiri, og fortæller i den sammenhæng følgende: "(...) det er undervisningen, der er kedelig, det er monotont, der sker det samme hele tiden... Og nogen af dem (...) ligger (...) nærmest i sengen og Zoomer (...)" (Bilag 15, s. 14, l. 119) og specifikt i relation til matematikundervisningen udtaler Jakob: "(...) det har (...) været lidt udfordrende i forhold til, at de er ved at være lidt trætte af Zoom." (Bilag 15, s. 3, l. 42).

På trods af elevernes status som digitale indfødte kan dette ikke sidestilles med en eksisterende motivation for at bruge alle digitale medier. Eleverne foretrækker specifikke digitale medier som computerspil og sociale medier frem for de respektive undervisningsplatforme, da disse stemmer overens med motiverne, eleverne hver især besidder, og giver eleverne en større tilfredsstillelse (Bilag 6-12). Eleverne formår, at aflæse og navigere i egen motivation og motiver for at bruge digitale medier og giver udtryk for, at de foretrækker den fysiske undervisningssituation frem for onlineundervisning (Bilag 7, 8, 10-13). Vores empiri viser ikke en kønsrelateret ulighed i motivation for at bruge digitale medier, som van Dijk ligeledes påpeger er svindende. Nærmere iagttager vi en difference i selve motivationen, i form af hvilket digitalt medie der anvendes af eleverne. Drengenes motivation beror ofte på at bruge digitale medier såsom computerspil og enheder som PlayStations, som det foretrukne, hvor pigernes digitale motivation overvejende knytter sig til sociale medier som Instagram, TikTok og Snapchat (Bilag 6, 9, 10, 12, 14). På trods af en forskel i motivationen iagttager vi, at socialisering er fællesnævneren for elevernes motiver, som de knytter til motivationen for digitale medier, hvilket kan indikere, at de besidder, hvad van Dijk definerer som kommunikative færdigheder, idet de formår at kommunikere på digitale medier. Vores empiri tegner et generelt billede af at eleverne på tværs af de personlige kategoriske uligheder køn og alder, har et socialt netværk, som de dyrker henholdsvis i og uden for undervisningen. Iagttager vi elevernes motivation og motiver i henhold til forståelsen af van Dijk og Bourdieus teori, er det mængden af elevernes sociale

kapital, der afgør graden af motivation til at bruge digitale medier og i samme ombæring at omsætte deres sociale kapital. I måden hvorpå eleverne italesætter deres sociale relationer, fremstår digitale medier som en central og betydningsfuld faktor, hvilket kommer til udtryk, når Villiam udtaler "(...) dem spiller [jeg] med hver dag (...)" (Bilag 8, s. 6, l. 154) om sine venner, og Liva fortæller: "(...) jeg bruger rigtig meget Instagram (...), fordi jeg følger rigtig mange andre, og jeg følger mine veninder og sådan." (Bilag 9, s. 12, l. 298). Ovenstående illustrerer, hvorledes informanterne Villiam og Liva tillægger digitale medier en social betydning. Det sociale består dermed som en essentiel faktor for motivationen, hvilket har betydning for brugen heraf. Læreren Jakobs erfaringer underbygger ligeledes elevernes fortællinger, om hvorledes deres sociale relationer i henhold til motivation for specifikke digitale medier kommer til udtryk: "(...) jeg ved, de bruger de der Instagram, Snapchat (...), som kan connecte til hinanden." (Bilag 15, s. 12, l. 97). Vi ser i denne sammenhæng, at socialisering og motivation til at anvende digitale medier er konstituerende for hinanden.

### **5.2.1 Elevernes engagement og læringsudbytte**

På trods af elevernes generelle stærke motivation for at tilgå digitale medier forstår vi, at størstedelen af eleverne mangler relevant motivation, som det kræves af dem i onlineundervisningen og som skal aktiveres i henhold til de respektive digitale undervisningsplatforme (Bilag 6-11). Vi taler med eleverne og lærerne om afviklingsfasen af den anden nedlukning med onlineundervisning, William bidrager med en nuancering af de to nedlukninger:

"(...) første omgang var ikke så slemt, synes jeg, men så her i anden omgang der var bare virkelig sådan langtrukken (...) sådan meget kedeligt, og man fik slet ikke noget ud af det, synes jeg, fordi jeg har så mange distraheringer her (...), så det (...) var meget sådan svært at koncentrere sig i hvert fald." (Bilag 7, s. 1, l. 10).

Ligeledes påpeger læreren Jakob, at onlineundervisningen har påvirket selv de elever, der besidder en stærk faglighed:

"(...) nogen (...) bliver ramt af den der udmattelse, eller de bliver ukoncentreret, ufokuseret hurtigere end andre (...), men jeg har også (...) dygtige elever, som sagtens kunne være meget mere engageret i undervisningen, og de er simpelthen faldet ud." (Bilag 15, s. 8, l. 71).

I relation til faglige forudsætninger og engagement spurgte vi eleverne om, hvorvidt de føler et behov for lektiehjælp, og om de søger det derhjemme. Størstedelen af informanterne giver udtryk for at deres forældre har en føling med deres skolegang, men det er hovedsageligt eleverne fra klasserne 4.-6., der udtaler sig om, at de eksplicit får hjælp af deres forældre (Bilag 6, 8, 10-13). Samtidig giver læreren Jakob udtryk for, at han mener, at det hovedsageligt er eleverne fra de yngre klassetrin, der får hjælp af deres forældre. Vi forstår dog ligeledes, at størstedelen besidder en relativ mængde kropsliggjort kulturel kapital i form af hjælp tilgængelig derhjemme (Bilag 6-11). Da vi taler med Tinca, fortæller hun: “Jeg tror bedst, jeg kan lide at klare det selv, fordi jeg kan ikke lide, når de kommer og skal blande sig.” (Bilag 6, s. 8, l. 178). Det er vores forståelse, at eleverne er forholdsvis selvstændige i forhold til lektiehjælp, men at de dog generelt har et bagland, hvori de kan trække på ressourcer om nødvendigt. I kontrast til graden af engagement i onlineundervisningen, som eleverne og lærerne giver udtryk for, kan det dermed ikke siges, at kropsliggjort kapital nødvendigvis forudsætter forøget engagement for eleverne i onlineundervisningen.

Jakob beskriver yderligere, at han forsøger at være behjælpelig, hvis forældrene ikke har evnerne eller tiden til at hjælpe dem. Dette indikerer at Jakob hjælper hans elever med at videreudvikle den kulturelle kapital de har brug for, for at kunne præstere i undervisningen og tilegne sig den nødvendige viden omkring et givent fag. Jakob har i den forbindelse arrangeret ekstra lektiehjælp og støtteundervisning, hvis familien ikke har kunnet engagere sig i arbejdet (Bilag 15, s. 13). Dette understøtter elevernes mulighed for at profitere og opnå indflydelse og dermed opnå en stærkere magtposition i undervisningen.

Eleverne giver udtryk for, at deres generelle engagement udfordres af rammerne for undervisningen i dets online format. Eleverne finder sig i undervisningssituationen derfor distraheret og fristet af andre aktiviteter. Eleven Liva fortæller, at hun forsøger at lægge sin telefon væk, når der er onlineundervisning, men uddyber det med: “[s]å kan jeg sådan godt finde på at lave (...) perlehalskæde og armbånd (...) i stedet for eller et eller andet.” (Bilag 9, s. 11, l. 290). På denne måde formår Liva at fjerne fristelsen af telefonen, men det er ikke undervisningen på skærmen, som får hendes opmærksomhed.

Tinca der i undervisningen bruger digitale medier som Netflix, Snapchat og TikTok siger:

“Det er det der med fristelsen. Det er ligesom, hvis der ligger en Twix bar [red. chokoladebar] foran en. Åben. Og man har jo lyst til at spise den, man har lyst til at se Netflix-serier (...), [h]vor der ligger frugt på den anden side (...), [s]å kommer man nogen gange til at tage den Twix bar (...). Det er svært at lade være.” (Bilag 6, s.13, l. 300).

Her taler Tinca i metaforiske termer, hvori hun sidestiller en chokoladebar med digitale medier og et mindre fristende stykke frugt med den kedelige undervisning. Ud fra Tincas udtalelse får vi indsigt i, hvorledes onlinerummet kan siges at betinge elevernes engagement og deres motivation til at indgå i læringsprocesserne, samt hvordan rummet muliggør at give efter for fristelsen af blandt andet digitale medier.

I henhold til proxemics forstår vi, at et af onlinerummet simulerer en nærhed, som ikke eksisterer ud over den virtuelle virkelighed. Det kan skabe en fornemmelse af en social afstand hvori den reelle fysiske afstand, der er mellem lærere og elever i onlineundervisningen, udviskes. Da undervisningen foregår i et onlinerum, kan denne simulerede nærhed eller sociale afstand ligeledes slukkes for, hvorved elever og lærere mister den lille grad af fornemmelse, de måtte have for hinanden. Nikolaj udtaler at eleverne: “(...) tænder (...) for kameraet, men så filmer de kun panden (...) Så man kan se sådan en pande, og (...) så kan man i hvert fald (...) ikke følge med i, om de er der eller ikke.” (Bilag 16, s. 9, l. 77). I udtalelsen tydeliggøres det at de fysiske rammer for undervisningen, som simuleres gennem de online platforme, er utilstrækkelige, da lærerne ikke kan sikre sig, at eleverne følger med og samtidig vurdere deres reelle tilstedeværelse eller læringsudbytte. Caroline beskriver, hvorledes rummet gør det muligt for hende at ‘forlade’ undervisningen: “(...) nogle gange så det lidt kedeligt det vi laver (...) jeg er bare glad for, at man kan mute sig selv og slå kameraet af.” (Bilag 14, s. 10, l. 299). Det er ikke muligt for os at vurdere, hvor ofte det hænder at eleverne ‘zoner ud’, som Caroline heri beskriver, men som nævnt giver størstedelen af eleverne udtryk for, at undervisningen er kedelig, at de bliver distraherede og ukoncentrerede og derfor foretager sig andre ting, mens undervisningen er i gang (Bilag 6-11, 14). Det er vores forståelse at onlineundervisningsrummet, der står i stedet for det fysiske klasseværelse, ikke danner lignende rammer om læring som ved den fysiske undervisning, hvilket har betydning for elevernes deltagelse og læringsprocesser.

Distractioner, koncentrationsbesvær og motivation til at bruge digitale medier der opfylder sociale behov for eleverne, kan påvirke dem negativt. Karla udtaler: “(...) jeg synes ikke, at jeg er blevet dårligere. Jeg tror meget, det er det samme. Men jeg føler ikke, at jeg på nogen måde rykker mig (...) herhjemme sådan specielt.” (Bilag 10, s. 7, l. 157). Karla beskriver, at hun ikke føler, at hun udvikler sig specielt meget qua onlineundervisningen. Det forbinder vi med Wenger og Laves forståelse af social læring, således at elevernes deltagelse, deres relationer og det sociale er af betydning for deres læringsprocesser i undervisningen. Karla og de andre elever sidder hjemme og tilgår onlineundervisningen gennem digitale medier, hvorfor vi ser, at manglende fornemmelse af det fysiske klasserum og Karlas klassekammerater får betydning for, at deres læringsprocesser kompliceres. Det vil sige, at det ikke er helt tydeligt, hvilket udbytte eller kompetencer eleverne nødvendigvis må bringe i spil eller kan opnå i onlineundervisningen. Det stemmer overens med Jakobs vurdering, hvilket han udtrykker på følgende måde: “(...) sådan helt overordnet, så tror [jeg], at deres læringsudbytte har været mindre, eller det ved jeg, at det har, det har været mindre, end det normalt er.” (Bilag 15, s. 15, l. 133).

### **5.2.2 Opsummering**

Vi har i dette afsnit belyst, at der er flere faktorer, der påvirker elevernes engagement i onlineundervisningen. Alle informanterne er motiveret af socialisering til at bruge digitale medier og finder sig fristet og distraheret af disse, hvilket har betydning for deres engagement og potentielt deres faglige udbytte. Eleverne anvender digitale medier til at opretholde deres sociale netværk, hvilket de ikke kan fornemme på samme måde som i det fysiske klasseværelse, hvorfor brugen af de digitale medier synes at være en måde for eleverne at omsætte og dermed undgå tab af social kapital. Vi anser ikke den kropssliggjorte kulturelle kapital som afgørende for elevernes engagement i onlineundervisningen, da de overvejende arbejder selvstændigt samt udfordres af nye strukturer og rammer omkring undervisningen, der giver rum for fristelse til at foretage sig andre ting.

### **5.3 Fysisk tilgængelighed**

I nedenstående afsnit vil vi undersøge elevens fysiske tilgængelighed samt deres økonomiske kapital for at se på, hvordan deres adgang til onlineundervisningen veksler, hvilket har betydning for elevernes muligheder og forudsætninger i undervisningen. Dertil vil vi komme

omkring, hvordan en overordnet forståelse af, at onlineundervisning skal være tilgængelig for alle, ikke nødvendigvis betyder at alle imødekommes, hvilket kan resultere i inklusions- og eksklusionsprocesser på feltet.

Gennem vores interview med eleverne er det tydeligt, hvordan de hver især har adgang til digitale medier eksempelvis i kraft af en computer. Eleverne William, Liva, Karla, Johannes, Isabella og Frederik fortæller alle at de har deres egen computer (Bilag 8-13).

Derudover beskriver flere af eleverne, at de i deres familie har flere computere til rådighed, eksempelvis siger William: "Mine forældre er jo skilt, så vi har vel fem, hvis vi skal tælle min fars med (...)" (Bilag 7, s. 2, l. 38). Liva udtrykker ligeledes: "Så har vi min mors og min fars, og så har min lillebror også. Så vi har mange." (Bilag 9, s. 2, l. 38).

William og Liva giver udtryk for, at de har adgang til flere computere baseret på familiens samlede mængde af enheder, hvilket Karla og Frederik medgiver (Bilag 7, 9, 10, 13). Med udgangspunkt i van Dijk, peger vi på, at dette er udtryk for at eleverne og deres familier tilhører den generelle befolkning, hvor der er hverdagslig omgang med digitale medier, og de formår at anvende dem. Dette tolker vi, som at eleverne på den ene eller anden måde i deres hverdagsliv forventes at have med digitale medier at gøre, hvorfor vi går ud fra, at de i et vist omfang formår at tilgå og anvende disse i onlineundervisningen. I den forbindelse ser vi Bourdieus økonomiske kapital som relevant at inddrage, da den i projektet beskrives som værende adgang til egen computer, værelse, internetforbindelse og egen telefon. Med udgangspunkt i ovenstående peger vi på, at eleverne William, Liva, Karla, Johannes, Isabella og Frederik (Bilag 8-13) i kraft af deres familiære situation har de rette midler i form af en eller flere computere. Dette giver eleverne et handlerum og herved mulighed for at opnå indflydelse på feltet onlineundervisning og profitere heraf. Samtlige elever fortæller at de har deres eget værelse, eksempelvis siger Tinca: "Jeg plejer at sidde øh... enten ved mit spisebord, eller oven på mit værelse der har jeg en lille kommode. Ellers så plejer jeg at sidde i, øh en sofa" (Bilag 6, s. 1, l. 19). Idet de har flere muligheder for at sidde i forskellige rum både opholdsrum og deres eget rum, har eleverne højere økonomisk kapital på feltet, hvilket kan spille ind i forhold til elevernes engagement.

Flere af eleverne giver udtryk for, at de har lånt computere af deres skole i forbindelse med onlineundervisningen. Caroline har fået en computer af skolen og udtaler: "Øh, jeg har fået den fra skolen (...) Øh ja, dem der har lyst til det, hvis man ikke har en computer derhjemme (...)" (Bilag 14, s. 1, l. 21). Hun giver samtidig udtryk for, at der er computere til rådighed,



men har man sin egen computer derhjemme, kan man lidt selv vælge, hvorvidt man har lyst til at låne skolens computer eller bare bruge sin egen. Hertil nævner Johannes: “Nej, nej men jeg har min egen computer, men jeg har også en skolecomputer jeg bruger.” (Bilag 11, s. 2, l. 38). Ud fra Caroline og Johannes’ udtalelser peger vi på, hvordan et bredere initiativ fra skolerne har været, at det skal være tilgængeligt for alle elever at modtage onlineundervisning (Bilag 6, 11, 14). Som nævnt i afsnit 1.0 forstår vi, at det ikke er lovpligtigt, at elever har egen computer, hvorfra de kan tilgå undervisningen, hvorfor grundskolen som institution i det danske samfund gratis skal kunne stille computere til rådighed for alle, hvis det er en forudsætning for, at kunne deltage i undervisningen. På den måde ser vi, at der opstilles et ideal om, at undervisning skal være tilgængeligt for alle, fordi der er et forsøg på at sikre den fysiske tilgængelighed for alle elever, ved at der stilles computere til rådighed. Dertil kommer van Dijk omkring, hvordan der i samfundet er bestemte implicite forventninger til, at den generelle befolkning formår at tilgå enheder og digitale medier for bedst at kunne deltage i samfundet. Altså peger vi på, at computerne eleverne kan låne fra skolen, bliver et udtryk for en fysisk tilgængelighed for alle, hvorfor eleverne, i udgangspunktet, har adgang til at kunne tilgå onlineundervisningen.

Gennem empirien ser vi, at flere elever giver udtryk for, at andre faktorer kan påvirke deres fysiske tilgængelighed og adgangen til enheder og digitale medier på trods af at onlineundervisning burde være tilgængeligt for alle. Frederik giver eksempelvis udtryk for, at han oplever problemer med sin internetforbindelse og siger: “Ja, og så de dage, hvor internettet det bare er lidt uheldigt (...) [j]a, for så hakker det sådan hele tiden, og så går det ud, og så har vi lige fået en vigtig information, og så spørger jeg jo bare (...), fordi jeg var ude i det sekund eller det minut” (Bilag 13, s. 7, l. 198). Vi forstår Frederiks internetforbindelse som en del af hans økonomiske kapital, hvorfor en dårlig internetforbindelse påvirker de muligheder, som Frederik har i onlineundervisningen, da han går glip af vigtige informationer og føler sig nødsaget til at spørge og derved bryde ind i undervisningen. Karla kommer også ind på, hvordan en dårlig internetforbindelse kan påvirke hende: “[a]ltså i starten var der alt muligt med internettet, og så kunne folk ikke komme på, og så var det meget kaos (...) Men så langt hen af vejen, er det blevet meget bedre, så nu er det ikke så tit, at folk har problemer med internettet, men det kan godt være nogle gange” (Bilag 10, s. 2, l. 38). Da Karla beskriver sine gentagne problemer med internettet, som har resulteret i kaos, peger dette på, at den fysiske tilgængelighed for hende har været kompromitteret. Det peger vi på, kan hænge sammen med, hvordan Karla har oplevet at være ekskluderet fra dele af

undervisningen online. Vi forstår, hvordan onlineundervisningen qua, knap så hyppigt vekslende internetforbindelser, ser ud til at være blevet mere tilgængelig over tid, men fortsat ikke er helt problemfrit. At elevernes tilgængelighed kan variere som følge af en internetforbindelse, forbinder vi med at elevernes indflydelse på undervisningssituationen, kan betyde, at de ikke formår at positionere sig optimalt på feltet.

I relation til ovenstående nævner Johannes, hvordan han har måttet bruge sin telefon for at tilgå onlineundervisningen, da hans internetforbindelse forsvandt. Johannes siger: “[j]a nogle gange der vores internet bare øh går ned (...), så gik jeg over til min telefon og kørte på min telefon” (Bilag 11, s. 2, l. 56 ). Ud fra Johannes’ udtalelse peger vi på, at han formår at omsætte sin økonomiske kapital, idet han har de rette midler til at tilgå onlineundervisningen fra en anden enhed. Dog besværliggøres hans adgang til undervisningen modsat sine klassekammeraters, idet han tilgår den fra sin telefon, hvilket ikke udgør den form for digital medie, som skolerne har stillet til rådighed. Altså betinger Johannes’ økonomiske kapital, hans fysiske tilgængelighed. Vi ser derfor, at hans alternative tilgængelighed, kan være problematisk, i forhold til kunne profitere fra undervisningen og opnå magt på feltet.

Tinca har lånt en computer af skolen, men oplever, at kameraet ikke virker optimalt. Hun siger: “ (...) mit kamera, det virker ikke så, altså læreren ved ikke, at jeg, (...) faktisk [er] til stede. Øhm så det er ikke særlig rart, synes jeg” (Bilag 6, s. 1, l. 17). I Tincas tilfælde går det ud over hendes fysiske tilgængelighed, at kameraet ikke virker, idet hun ikke kan ses men blot høres i det online klasserum. Et kamera som ikke fungerer, påvirker Tincas forudsætninger for at tilgå onlineundervisningen og kunne deltage på lige fod med de andre i klassen. Dermed påvirker det hendes muligheder for at positionere sig, således at hun opnår indflydelse gennem lærerens opmærksomhed på hendes tilstedeværelse. Dette mener vi, siger noget om, hvordan Tincas adgang til onlineundervisningen begrænses, hvorfor hun oplever en grad af eksklusion fra undervisningsfællesskabet, da hun ikke har samme muligheder for at deltage visuelt og være inkluderet på lige vilkår med de andre.

### **5.3.1 Opsummering**

Med udgangspunkt i ovenstående ser vi at, det danske skolesystem tilrådighedsstiller computere til eleverne, hvis det er en forudsætning for at kunne tilgå onlineundervisningen, med henblik på at udviske digital ulighed blandt eleverne. Flere faktorer spiller ind, for at eleverne kan tilgå undervisning, når den er online fremfor fysisk. Vi ser her at elevernes

mulighed for at tilgå og få adgang til onlineundervisningen, påvirkes af deres økonomiske kapital. Elevernes muligheder og forudsætninger for at kunne tilgå onlineundervisning, påvirkes af deres adgang samt deres digitale færdigheder for brug af enheder og digitale medier.

## **5.4 Færdigheder og brug**

I henhold til digitale færdigheder i onlineundervisningssammenhænge vil vi i dette afsnit fokusere på, hvilke færdigheder eleverne og lærerne italesætter som nødvendige i forhold til generelt at tilgå undervisningen. Ligeledes vil vi belyse, hvordan disse færdigheder eller manglen herpå har indvirkning på elevernes brug af de enheder og digitale platforme, som de anvender i onlineundervisningen. Det gør vi, da vi er interesseret i deres brugsaktivitet, og om hvorledes digital kapital har en indvirkning på elevernes adgang både fagligt og socialt i onlineundervisningen, og hvordan differentieret adgang kan være et udtryk for digital ulighed.

### **5.4.1 Omstilling fra fysisk til online undervisning**

Grundet at COVID-19 udløste en krisesituation, har lærere og elever skulle omstille sig med kort varsel. Læreren Nikolaj beskriver situationen som følgende:

“Ja hvordan var det... Stressende. (...), og det var dér, vi bare sådan med et fingerknips skulle være superbruger på både Teams og, og have styr på, på alt det her.” (Bilag 16, s. 2, l. 15).

I interviewene med eleverne beskriver både Tinca, Villiam, Karla, Isabella, Frederik og Caroline ligeledes, hvordan det i starten af omstillingen til onlineundervisning var udfordrende for dem, at skulle tilegne sig formelle færdigheder omkring brugen af digitale platforme på egen hånd (Bilag 6, 8, 10, 12-14). Både lærerne og eleverne tilhører hvad van Dijk betegner som den generelle befolkning, der bruger digitale enheder og medier i et vist omfang eksempelvis computere i den fysiske undervisning. Ydermere kan der implicit, knyttes forventninger til eleverne som digitale indfødte. Det pludselige skift fra fysisk til online undervisning medførte dog yderligere forventninger om, at både elever og lærere skulle omstille sig fra at bruge digitale enheder og medier som en del af undervisningen til at være en del af informationseliten, som bruger disse i et meget større omfang. Omstillingen har haft indflydelse på, at eleverne i forskellige grader dermed har følt sig utilstrækkelige i

forskellige situationer i relation til brug af forskellige digitale platforme, qua at de ikke har haft fornødne formelle færdigheder.

I observationen af Tinca oplever flere af eleverne i hendes klasse, at det stadig kan være udfordrende at arbejde på de digitale platforme, selvom de har beskæftiget sig med det før. En af observationerne beskrives som følgende:

“En anden elev siger til læreren, at han synes det er unfair, at de skal bruge det her program, fordi han har svært ved at bruge det. Læreren siger, at det har de da gjort masser af gange. Flere elever siger, at de ikke kan finde ud af, hvad det er han gør.”  
(Bilag 2, s. 9).

I denne situation er der opstået problemer med en digital undervisningsplatform, tilmed en eleverne er bekendt med. En række af de digitale platforme volder Tinca og hendes klasse problemer, hvilket forsinker dem i deres undervisning. Flere af eleverne brugte før COVID-19 krisen computere og digitale medier i skolen inklusiv Tinca (Bilag 6, 7, 8, 10). Hyppigheden af brug af enheder og digitale medier betegner van Dijk som værende afgørende i tilegnelsesprocessen af samme og færdigheder relateret til dette. I henhold til ovenstående problemstilling hvor eleverne i Tincas klasse har arbejdet med den digitale platform mange gange før, udleder vi, at eleverne på trods af deres kendskab til denne ikke har tilstrækkelige operationelle færdigheder til at begå sig optimalt på den respektive digitale platform i onlineundervisningen. Dette er interessant, da eleverne er digitale indfødte og forventes at blive en del af informationseliten qua COVID-19 krisen. Vi identificerer dog et skel, der relaterer sig til alder, da størstedelen af de andre elever vi har interviewet, modsat Tinca fortæller, at de i starten havde en del udfordringer med de digitale platforme, men at det hovedsageligt ikke er et problem længere. Læreren Jakob fortæller, at han oplever, at det har været mindre udfordrende for de fleste elever at tilgå de digitale platforme, da de i forvejen har en forståelse for en lang række digitale platforme og deres funktioner. Han beskriver yderligere, at jo ældre eleverne er, jo lettere har de ved at anvende platformene, og de kan tilmed være gode til at hjælpe ham (Bilag 15, s. 11). Med afsæt i van Dijk ser vi ovenstående som et udtryk for, at aldersforskellen har betydning for både operationelle og formelle færdigheder og brug, og at de lidt ældre elever har mere erfaring med brug af digitale medier og dermed besidder en større andel digital kapital.

### 5.4.2 Skærmdeling og lærernes vejledning

I relation til skærmdelingsfunktionen i onlineundervisningen er Tinca, Villiam, Johannes og de to lærere positivt stemt (Bilag 6, 8, 11, 15, 16). Isabella der ligesom Tinca er lidt yngre end resten af vores informanter fortæller dog, at det ikke altid fungerer for hende: "Fordi (...) man kan ikke rigtig forstå det, når de sådan prøver at sige noget, fordi man kan heller ikke rigtig se dem, for man har sådan en lille skærm (...)." (Bilag 12, s. 3, l. 93). I observationen af Tinca og hendes klasse oplevede vi ligeledes en elev, der var frustreret over, at man med skærmdelingen ikke kan se lærerens tastatur og derfor ikke ved, hvad han reelt trykker på. Når læreren forsøger at forklare det, finder de ud af, at eleverne ikke har den samme computer og derfor sidder tasterne på tastaturet ikke ens, hvilket reducerer muligheden for at hjælpe (Bilag 2, s. 9). Vi forstår ovenstående som et udtryk for digital ulighed da elevernes mængde af operationelle færdigheder differentierer, hvilket betyder, at nogle ikke kan følge lærerens vejledning. Eleverne har en anden computer end læreren, men nogle af dem er på trods af dette ikke så fortrolige med computere, at de kan forestille sig lærerens tastatur og forstå dette i henhold til deres eget.

Karla, Isabella og Caroline beskriver, at de har været handlingslammet, når de ikke har kunnet finde ud af, hvor de skulle tilgå møderne, eller hvad de skulle stille op med de digitale platforme. I den forbindelse har de blot siddet og ventet på at nogle kontaktede dem (Bilag 10, 12, 14). Caroline beskriver det på følgende måde:

"Øhm, altså det har jeg fundet ud af med tiden, egentlig i starten så var [onlinerrummene] ikke under kalender og så var de under alt muligt andet, og så har jeg altid bare ventet på at de øh har ringet til mig, men nu har jeg fundet ud af, hvor man går hen og finder det." (Bilag 14, s. 9, l. 245).

Ovenstående belyser, hvorledes Karla, Isabella og Caroline oplever digital ulighed, da de i relation til manglende digital kapital kommer til kort og må afvente lærerens direkte kontakt til dem. På denne måde ser vi en sammenhæng mellem digital ulighed og et potentielt forringet fagligt udbytte, i og med at eleverne går glip af dele af undervisningen.

### **5.4.3 Opsummering**

Skiftet fra fysisk til online undervisning har for både elever og lærere været en udfordring. Meget hurtigt har de skullet omstille sig fra at bruge enheder og digitale medier i et afbalanceret omfang til at udbyttet af onlineundervisningen er betinget af deres mængde af digital kapital. Vi iagttager at omstillingen har været mest udfordrende for de yngre elever, men at selv de ældre elever har fundet det udfordrende i begyndelsen. Dette er på trods af, at de alle kan kategoriseres som værende digitale indfødte. Dermed kan vi identificere digital ulighed blandt eleverne, da elevernes mængde samt type af færdigheder differentierer i forhold til hvad der forventes af dem i undervisningssituationen. Dette kommer til udtryk, når nogle af eleverne bliver 'udeladt' fra undervisningen, da deres færdigheder ikke er tilstrækkelige, hvilket påvirker deres brug af de enheder og digitale medier, der forventes af dem i undervisningen og potentielt forringer deres faglige udbytte.

### **5.5 Virkelighedsforståelser og idealer for fysisk undervisning**

Med udgangspunkt i afsnit 1.0 og øvrige analyseafsnit vil vi i dette afsnit belyse, hvilken betydningen omstillingen til onlineundervisning har haft for virkelighedsforståelser i relation til idealer for god undervisning. Refleksionerne herfra vil efterfølgende blive holdt op imod et perspektiv på, hvordan onlineundervisningen kan være med til at tydeliggøre eller fremme en ny ulighedsforståelse i undervisningen eller et bud på, hvordan nye initiativer kan vinde indpas.

Vi forstår, at skiftet fra fysisk til online undervisning har betydet en hastig omstilling for både elever og lærere. Det har haft indflydelse på rummet, klassestrukturen og undervisningen. Det har krævet tiltag fra regeringens side, i forhold til at onlineundervisning har skullet være tilgængeligt for alle elever. Situationen omhandlende undervisning online betyder, at eleverne ikke kan sidde fysisk sammen i et lokale, men at både det faglige og sociale sker digitalt. I henhold til det ser vi, hvordan mulighederne for at kunne skabe nogle ideelle rammer for onlineundervisningen, har været begrænsede, på baggrund af at alle har skullet omstille sig hurtigt. I den forbindelse er rammerne og idealerne for fysisk undervisning af mangel på bedre forsøgt overført til onlineundervisningen. Gennem forsøget på at overføre idealer og rammer fra fysisk til online peger vi på, at en række processer er opstået. Disse processer ser vi, omhandler, hvordan eleverne på forskellige måder giver udtryk for nuancer af ulighed i forskellige situationer i onlineundervisningen. Med dette udgangspunkt er det relevant, hvordan det i høj grad bidrager til en forståelse af, at grænserne

for idealer for god undervisning virker til at være mindre tydelige i det online læringsrum.

Ud fra ovenstående forstår vi, at skiftet fra fysisk til online undervisning har tydeliggjort nuancer af ulighed i uddannelsessystemet i form af et online aspekt i undervisningen. Fra samfundets og skolens side er det forventet af eleverne, at de for overhovedet at kunne deltage i undervisningen, har engagement i forhold til at gøre dette. Derudover kræves det, at eleverne har en computer og en internetforbindelse, så de kan tilgå undervisningen online hjemmefra. Med det udgangspunkt forstår vi gennem van Dijk, at implicite krav opstilles i forhold til, at eleverne har evnerne, til at kunne tilgå og gebærde sig på relevante digitale platforme. Disse implicite krav ser vi som samfundsbetingede og møttet på eksempelvis regeringen, hvorfor vi med afsæt i Bourdieus symbolske magtforståelse forstår, at den danske regering kan ses som værende et eksempel på en symbolsk magt, der af eleverne kræver, at de har kulturelle, sociale, økonomiske og digitale forudsætninger, som de formår at trække på gennem deltagelse og engagement i undervisningen. Disse krav ser vi som betinget af omlægningen af undervisning til at foregå online, da vi står i en krisesituation. Det er væsentligt at nævne, hvordan bevidstheden om en magtudøvelse i tråd med den beskrevet ovenfor sker implicit, hvorfor det blot er en indlejret virkelighedsforståelse i samfundet, hvilket er i tråd med Bourdieus teori. Med projektets teoretiske briller ser vi dette komme til udtryk, i forhold til at eleverne skal have fysisk tilgængelighed samt nemt ved at tilegne sig kompetencerne til at deltage på de nye platforme, hvorfor det kan siges, at eleverne indlejres i forståelsen af førnævnte virkelighedsforståelse.

Som nævnt i afsnit 5.3 er det en væsentlig betragtning, at det danske syn på inklusion i grundskolen har haft indflydelse på, at alle elever har kunnet låne en computer af deres skole. Dette betyder dog ikke, at herved kan opnå tilgængelighed til det online undervisningsrum, og at eleverne i alle situationer formår at tilgå på lige vilkår med alle de andre elever.

Som nævnt i afsnit 5.3 italesætter Tinca, at kameraet på computeren hun har lånt af skolen fordi hun ikke har sin egen computer, er gået i stykker. Hun beskriver at det har betydning for, hvordan hun kan vise over for læreren og de andre elever, at hun er engageret og deltagende i undervisningen (Bilag 6). Det kan derfor spille en rolle i forhold til forældrenes økonomiske kapital, hvorvidt de har de rette midler således, at deres barn kan være dominerende på feltet og derfor være på lige fod med de andre elever. Et andet eksempel på at det at eje en computer ikke er ensbetydende med at være på lige fod med de andre i onlineundervisningen er, at de fleste af eleverne også har oplevet problemer med internetforbindelsen, hvilket gør, at eleverne kan have svært ved at reflektere over egen

deltagelse, og de kompetencer som de kan opnå. Dette kan have indvirkning på deres muligheder i relation til processer om læring med fokus på fagligt og socialt udbytte. Et tredje eksempel er, at eleverne skal have selvdisciplin, for at kunne deltage og engagere sig for derved at opnå udbytte af undervisningen. Det kommer alle eleverne ind på har været en udfordring (Bilag 6-14). Hvis eleverne ikke selv har disciplinen til det, kræver det, at de har forældre eller primære personer i deres liv, som viser interesse og engagement i forhold til elevernes deltagelse, hvilket vi forstår ud fra at have kropsliggjort kulturel kapital. Dette understøttes af læreren Jakob som italesætter, at nogle forældre i større eller mindre grad viser tegn på interesse for deres børns undervisning, hvilket kan spille ind i forhold til elevernes deltagelse og engagement i onlineundervisningen (Bilag 15).

Et andet perspektiv på onlineundervisningen er, at den har været med til at skabe nogle rammer for, hvordan nogle elever (Bilag 12, 14), kan opnå mere anerkendelse og indflydelse i det sociale rum, som undervisningen foregår i. Onlineundervisningen skaber mulighed for, at nogle elever føler sig mere set og hørt, fordi de ikke behøver at interagere ansigt til ansigt med andre elever eller læreren i klassen, hvilket for dem ellers kan være intimiderende. Dette giver Caroline udtryk for, hjælper hende i forhold til hendes engagement og udbytte fra undervisningen online (Bilag 14). På den måde ser vi, hvordan elever som Caroline kan føle sig mere inkluderet i onlineundervisningen og få det optimale ud af undervisningen i forhold til engagement og udbytte, ved ikke altid at skulle sidde ansigt til ansigt med de andre elever. Yderligere fortæller både Tinca, Karla, Liva og Frederik (Bilag 6, 10, 9, 13), at onlineundervisning har skabt nye rammer for undervisningen, hvilket har øget deres engagement. De fortæller også, at de er glade for de nye kreative initiativer, lærerne tager i forbindelse med onlineundervisningen. Frederik beskriver det på følgende måde, da han bliver bedt om, at beskrive en god skoledag for ham:

“Ja, de dage eller den dag, hvor vi havde matematik og idræt, hvor vi skulle sådan på samme måde, hvor de blander det sammen, så vi skulle sådan ud og tage billeder af ting, og så skulle vi.... Jeg kan ikke lige huske opgaven præcist, men så skulle man tage billeder af ting, og så skulle man gøre et eller andet med en brøkdæl, og hvor mange biler har vi set i det sidste minut. Eller sådan noget.” (Bilag 13, s. 6, l. 188).

Frederik beskriver, hvordan det at kombinere matematik og idræt er en god måde for ham at lære på, hvilket han senere i interviewet beskriver som nyt og kreativt (Bilag 13). Her skal også medtages det perspektiv, at eleverne befinder sig i en situation, hvor de sidder foran en



skærm det meste af skoledagen, hvilket er en anderledes situation end i den fysiske undervisning. Det kan derfor også have betydning for læring, at de er glade for de nye kreative initiativer i forhold til undervisningen i kraft af, at der sker en afveksling. Liva siger eksempelvis:

“Det er nok, det der med, at man får lov til at komme ud i sådan nogle af timerne og altså... At man får lov til at gå væk fra skærmen og får lov til at lave noget på papir. Jeg savner virkelig det der med at lave skriftlige opgaver. Altså, uden computeren.” (Bilag 9, s. 11, l. 286).

Glæden ved de kreative initiativer i undervisningen skal altså ses i forhold til, at de selvsamme elever oplever en frustration ved at sidde foran skærmen hele dagen. De fortæller, at de håber på, at initiativerne fortsætter efter undervisningen overgår til fysisk (Bilag 6, 10, 9, 13)

Overordnet kan vi se, at skiftet fra fysisk til online undervisning kan afføde refleksioner om nye måder at tænke undervisningen på i forhold til rammerne for den traditionelle fysiske undervisning og idealer herom. Ud fra vores empiri analyserer vi os frem til, at onlineundervisningen utydeliggør grænserne for idealet om fysisk undervisning i kraft af, at disse forsøges overført til onlinerummet. På samme måde kan det siges, at virkelighedsforståelsen i relation til ovenstående ideal for undervisning, udfordres i relation til onlineundervisningen. Det betyder endvidere ikke, at formatet ved fysisk undervisning nødvendigvis er bedre end ved onlineundervisning. Lærerne oplever eksempelvis et markant lavere fagligt udbytte hos eleverne i forbindelse med onlineundervisningen (Bilag 15, 16). Dog kan vi ud fra vores empiri pege på, at der er elementer i onlineundervisningen, der fungerer for eleverne og de to lærere. Eksempelvis pointerer Liva følgende, da vi spørger hende ind til en fremtid med onlineundervisning:

“Altså jeg synes, det er meget fint, men måske bare gøre det en eller to gange om ugen og resten ovre i skolen. Jeg synes egentlig, det er meget rart at få en dag hjemme, hvor man også er alene.” (Bilag 9, s. 13, l. 331).

Liva beskriver her, at hun godt kan se en undervisningssituation, hvor der er en balance mellem at have fysisk og online undervisning, da hun også nyder at være hjemme. Onlineundervisningen rummer udfordringer og anderledes måder at strukturere

undervisningen på. Størstedelen af eleverne giver udtryk for, at de gerne vil tilbage til den fysiske undervisning på skolen, men samtidig nævner de fleste også, hvordan der har været positive tiltag i forhold til undervisningen online, som de godt kan se, blive ført med videre i den fysiske undervisning.

### **5.5.1 Opsummering**

Med udgangspunkt i ovenstående afsnit forstår vi, at onlineundervisning kan tydeliggøre eller fremme nuancer af digital ulighed. Derudover kan regeringen tillægges betydning i kraft af en symbolsk magt, hvor det forventes at eleverne har kulturelle, sociale, økonomiske og digitale kapitaler, som de kan trække på med henblik på at deltage i onlineundervisningen. Dertil kan onlineundervisningen fordre retænkning af allerede eksisterende rammer for undervisning, hvorfor refleksioner om kreative initiativer til læring i fremtiden kan ses som et potentielt resultat som følge af skiftet fra fysisk undervisning til online undervisning.

## **5.6 Magt**

I teoriafsnittet omkring symbolsk kapital ser vi, at omsætningen af de tre kapitalformer omhandler den bedst mulige måde at opnå indflydelse og magt på i feltet. Udformningen af vores teoretiske kapitalform digital kapital, baseret på van Dijks teori, inkluderes i dette afsnit, idet vi ser det som en afgørende faktor, for at opnå magt i en online undervisningssituation. Nedenfor kommer vi med eksempler fra vores empiri, på centrale kampe i feltet onlineundervisning, samt hvilke kapitalsammensætninger der her, er på spil. Yderligere vil vi komme med eksempler på, hvilken indflydelse rummet og afstanden har på det magtforhold, der udspiller sig mellem lærer og elev samt elev og elev.

### **5.6.1 Opnåelse af lærerens anerkendelse i undervisningssituationen**

Et eksempel på en situation hvor eleverne forsøger at opnå magt på feltet, er ved at opnå lærerens anerkendelse samt gode resultater i den online undervisningssituation. Læreren ses her som en bedømmer, eleverne skal udvise engagement og akademisk talent overfor. I interviewet med Tinca kan vi udlede at den kulturelle, økonomiske og digitale kapitalsammensætning er dominerende. For at Tinca kan opnå magt, er det væsentligt ikke kun at have motivation og kulturel kapital til at være aktivt deltagende i håndsoprækningen og svare på lærerens spørgsmål. Hun skal også have økonomisk kapital til at have et funktionelt kamera, så hun kan ses som aktivt deltagende og engageret. Derudover skal hun

have digital kapital og være fysisk tilgængelig i form af internetforbindelse samt færdighederne til at gebærde sig på de digitale platforme (Bilag 6, s. 1, l. 17).

### **5.6.2 Udfordring af lærerens autoritet i det online læringsrum**

I den fysiske undervisning på skolen har læreren magten i undervisningslokalet. De fysiske rum på en skole rummer en sfære af magt over, hvordan individer i disse rum skal agere og hvilke roller, de er fordelt med. Her ses læreren som den rammesættende autoritære person, og eleven som det agerende individ indenfor disse rammer. Ud fra vores empiri fremanalyserer vi, at lærerens autoritære rolle bliver udfordret i opretholdelsen af skolestrukturen i onlineundervisningen. Det online rum sætter læreren i en ny position, hvor de online funktioner ikke længere giver læreren samme form for autoritet, hvilket gør, at læreren ikke kan opretholde den fysiske skolestruktur i den online undervisning.

Et eksempel på, at læreren ikke har den samme autoritære position i onlineundervisning, som i den fysiske undervisningssituation, kommer blandt andet til udtryk ved, at eleverne opnår magten til anonymt at fjerne hinanden og læreren fra undervisningsrummet. Udsmidningen kan ske i de tilfælde, hvor læreren ikke aktivt slukker for funktionen, hvorfor udsmidningsmagten får en ny betydning i det online rum kontra det fysiske. I det fysiske klasselokale anvender læreren udsmidning, for at kunne opretholde orden i klassen. En udsmidning i det fysiske klasselokale bliver oftest brugt i tilfælde, hvor læreren ikke har andre muligheder, for at kunne opretholde orden. Dermed bliver 'fjern deltager'-funktionen igangsat af ekstrem uacceptabel opførsel. Modsat har funktionen fået en anden betydning i det online undervisningsrum, da vi ud fra vores empiri kan forstå, at de elever der anvender funktionen, gør det ukontrolleret og ude af kontekst. Netop denne ukontrollerede magtanvendelse beskriver Tinca, Johannes, Frederik, William og Caroline som værende problematisk, forstyrrende og ekskluderende (Bilag 6, 7, 11, 13, 14). Elevernes magt til at 'fjerne' eller 'ignorere' andre deltagere i det online rum, skaber en kollektiv frygt for pludseligt at blive ekskluderet fra rummet, hvilket skaber en følelse af afmagt.

Et andet eksempel på at læreren ikke har den samme autoritære magt, er i forhold til at kontrollere elevernes deltagelse. Læreren Nikolaj fortæller om det således:

“Vi kræver de tænder kameraet, men så er der altid en anden, der har nogen undskyldning, (...), og de kan have alle mulige gode årsager til at lade være med at

tænde det kamera der (...) Men omvendt er det ligesom den eneste måde, vi (...) kan aflæse en lille smule, om de er der eller ikke er der (...)” (Bilag 16, s. 3, l. 21).

Selvom det er obligatorisk for eleverne på Nikolajs skole at have kameraet tændt, har eleverne i det online klasselokale magten til ikke at følge de regler, som læreren opstiller. Gennem afsnit 5.1 undersøgte vi kameraets funktion som værende intim og personlig, idet kameraet simulerer afstand og dermed påvirker elevernes opfattelse af nærhed. Vores informant Villiam demonstrerer dog, at vores undersøgelse om kameraet som en intim afstand kan indeholde en anden afstand, når det omhandler krav: “(...) der er også mange, der gør ligesom mig” ( Bilag 8, s. 11, l. 311), og viser demonstrativt hvordan man kan tippe den bærbare computers skærm bagover, så kameraet kun filmer loftet, og han forsvinder ud af billedet. Hertil forklarer han: “(...) så har vi teknisk set stadig kamera på, [læreren] sagde ikke, at det skulle være pointet lige mod mig.” (Bilag 8, s. 11, l. 312). Villiam illustrerer, hvordan lærernes autoritet bliver udfordret. Ligeledes kan vi ud fra Nikolajs udtalelse forstå, at han kræver kameraet tændt, men at kravet ikke bliver håndhævet, hvilket vi analyserer os frem til giver eleverne magt til selv at bestemme, om de vil have kameraet tændt. Han beskriver yderligere, at: “(...) at de ikke de opfører sig 100%, som jeg synes, de skal gøre, i en situation som de overhovedet ikke er herre over selv... Altså det, det synes jeg er uretfærdigt (...) over for dem (...)” (Bilag 16, s. 4, l. 29). Selvom Nikolaj er frustreret over, at han ikke kan håndhæve sin autoritære position, overfor eleverne, analyserer vi os frem til at Nikolaj retfærdiggøre sin afmagt, ved at pointerer undervisningsforholdene som tilhørende en krisesituation, som hverken han eller eleverne har valgt at være en del af. Hans afmagt giver eleverne løsere rammer og magt til at styre, hvor meget og hvor lidt de vil vise af sig selv, som værende deltagende i onlineundervisningen.

Eleveren kan udfordre rammerne i den fysiske skole, hvorved den mulige konsekvens forefindes med det samme. Når undervisningen rykkes online og disse roller opløses, udviskes magtforholdene mellem lærer og elev. Det er her tydeligt, at lærerens autoritet og magt støttes af det fysiske rum. Idet Nikolaj ikke har de samme autoritære handlemuligheder, føler han sig magtesløs. Ligeledes kan vi se at informanterne, kan føle sig magtesløse i forhold til udsnidningsfunktionen, da de oplever, at der er elever i deres klasser, der udnytter den magt, ukontrolleret.

### **5.6.3 Social anerkendelse**

Et eksempel på en situation, hvor eleverne forsøger at opnå magt på undervisningsfeltet, er i forhold til de sociale netværk de indgår i. I analyseafsnittet 5.2 kommer vi ind på, at eleverne interagerer på digitale platforme i form af sociale medier og gennem online computerspil, hvilket skaber rum for eleverne til at være sammen socialt digitalt. Læreren Nikolaj beskriver, at eleverne internt kommunikerer på en anden digital platform end den der anvendes i onlineundervisningen:

“Altså det er bare besynderligt og se nogen man kan se, og man taler til have en samtale, man ikke er med i (...) [a]ltså det er (...) utryghedsskabende (...) og (...) det kan være, der er nogen fra klassen, der jo ikke er med på den platform, og ikke er med på (...), hvad det er, der bliver grinet om (...), det er lidt hen af alt sådan noget hviskeri, hvor der bliver kigget (...) tilbage (...)” (Bilag 16, s. 5, l. 33).

Nikolajs udtalelse tegner et billede af, at elevernes socialisering knytter sig til digitale medier, samt at dette er motivation i sig selv for at få adgang til eller fortsat være en del af socialiseringen. Med van Dijks forståelse, kan brugen af specifikke digitale medier anses som ‘statusmarkører’, og tilgængeligheden og brugen af disse kan virke enormt motiverende for unge, da alternativet er at risikere social eksklusion (van Dijk, 2020: 46-47).

På baggrund af vores konceptualisering af henholdsvis social og digital kapital, forstår vi i denne kontekst, motivet socialisering og evnen til at indgå i samme socialisering ved brug af digitale medier, som en situation hvor eleverne aktiverer både deres sociale og digitale kapital. Eleverne omsætter kapitalerne med det formål at positionere sig bedst muligt, med det mål at opnå status og magt samt inklusion for derfor at undgå social eksklusion inden for rammerne af onlineundervisningen.

Ovenstående magtdynamik kommer særligt til udtryk, da Nikolaj efterfølgende fortæller om en elev, der har: “(...) trukket sig lidt [i onlineundervisningen] af ikke at føle sig accepteret af fællesskabet (...)” (Bilag 16, s. 9, l. 75). Iagttages denne udtalelse, er overensstemmelse i motivation samt mængden af digital og social kapital, som eleverne er i besiddelse af, en relevant faktor i spørgsmålet om følelsen af udelukkelse. Hvis eleven ikke anser socialisering som et motiv for at tilgå de digitale medier og idet motivation anses som en afgørende faktor for brugen af digitale medier, fremgår der ud fra eksemplet et potentielt udtryk for digital ulighed da eleven bliver ekskluderet grundet uoverensstemmelser i motiv.

### **5.6.4 Opsummering**

Lærerne har i det fysiske undervisningsmiljø magten til at bedømme eleverne, hvorved eleverne gennem aktiv deltagelse søger deres anerkendelse. I den forbindelse fremanalyserer vi hvordan kulturel, økonomisk og digital kapital er dominerende i kampen om at opnå lærerens anerkendelse. I det fysiske rum, har læreren en dominerende magtposition overfor eleverne. I det online undervisningsrum bliver lærernes position udfordret, idet eleverne indtager en ny position. Eleverne kan gennem funktioner i onlineundervisningen 'fjerne' eller 'ignorere' hinanden og læreren, hvilket vender om på magtpositionen, og tilegner eleverne mere magt, end de har i det fysiske rum. Online mister lærerne i højere grad muligheden for at kontrollere elevernes deltagelse i undervisningen. Kravene til elevernes deltagelse bliver et tilvalg snarere end påbudt adfærd, idet konsekvenser kun er potentielle og muligvis forsinkede.

## **6.0 Konklusion**

Vi har i dette projekt ønsket at undersøge hvorledes skiftet fra det fysiske klasseværelse til det online klasserum har påvirket eleverne, og hvilken indflydelse det har på deres engagement samt faglige og sociale udbytte af undervisningen. Ligeledes har vi ønsket at undersøge hvordan digital ulighed kommer til udtryk blandt eleverne.

Hertil kan vi konkludere at der er stor forskel på læringsrummet online og fysisk, hvilket har indvirkning på eleverne i forhold til forståelse og udbytte af undervisningen. Online føler eleverne sig begrænsede i deres sociale interaktioner med deres klassekammerater og lærere, hvilket for nogle elever har indflydelse på deres udbytte af undervisningen, samt deres sociale læringsudbytte. Netværker, kamera og forestillingen om nærhed simulerer en nærhed og intimitet, som socialt ikke har været tilstrækkelig for elevernes følelse af 'tilstedeværelse' af klassekammerater og lærer, men som samtidig har medvirket til at onlineundervisningen til tider føles for intim og nær, i forhold til elevernes forståelse af et læringsrum. Dette har medført at eleverne gennem visuel og auditiv af- og tilkobling manipulerer med deres fremtræden over for de andre elever og lærere, hvorved de bliver medskabere af det læringsrum, som de indgår i. Idealer og funktioner fra den fysiske undervisning har i overførslen til onlineundervisningen fået ny betydning, hvilket har ændret på magtpositioner i det online klasserum. Hvor magtstrukturen i det fysiske undervisningsmiljø tilfaldt lærerne, hvortil eleverne søger anerkendelse hos dem, indtager eleverne, i onlineundervisningen, nye magtpositioner og udfordrer hermed magtstrukturen fra det fysiske rum, mellem lærer og

elev, hvilket forårsager en formindskelse af lærernes magt og kontrol over eleverne. Vi udleder at kulturelle, økonomiske og digitale kapitaler alle spiller ind i elevernes forsøg på at opnå magt i feltet onlineundervisning. Den pludselige omstrukturering af undervisningsformat har resulteret i en større implementering af digitale enheder og medier i undervisningen, hvilket har medført digital kapital som en betingelse for at kunne drage udbytte af undervisningen. Grundet manglende og utilstrækkelige digitale færdigheder føler elever sig 'udeladt' fra undervisningen online. Således fremmer og tydeliggør onlineundervisningen digital ulighed blandt elever, hvilket influerer deres sociale og faglige udbytte i onlineundervisningen.

## 7.0 Litteraturliste

Atwork (u.å.): “Online undervisning” på: [Fordele ved online undervisning - E-learning - At Work Skolen](#). Lokaliseret 25/4/2021.

Bourdieu, Pierre (1998): “Social Space and Symbolic” i: *Practical Reason. On the Theory of Action*. Oversat af Gisele Sapiro, Randal Johnson, Loïc Wacquant, Samar Farage og Richard Nice. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre (1986): “The Form of Capital” i: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* af Richardson, John. ABC-CLIO.

Bourdieu, Pierre (1985): “The Market of Symbolic Goods” i: *Poetics*, s. 23-33. Vol 14, issue 1-2.

Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc (1996): “Misrecognition and Symbolic Violence” i: *The State of Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Polity Press.

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): *Kvalitative Metoder - En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 3. oplag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021a): “Grundskolen” på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/information-til-uddannelsesinstitutioner-om-coronavirus-covid-19/spoergmaal-og-svar/grundskolen#6b3b63e16f2b43ee870004ff378877b4>.

Lokaliseret 23/5.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021b): “Kort om folkeskolen” på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/kort-om-folkeskolen>. Lokaliseret 23/5.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021d): “Spørgsmål og svar om folkeskolen” på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/spoergmaal-og-svar>.

Lokaliseret 23/5.



Børne-og Undervisningsministeriet (2021c): “Læring og læringsmiljø” på:  
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe?fbclid=IwAR3bXLEsTeLOMUTFoBayhQpLLQids5STe7ROti8yep2SHBB-c5anxLAWlf4>. Lokaliseret 23/5.

Communication studies (u.å): “Proxemics” på:  
<https://www.communicationstudies.com/communication-theories/proxemics>. Lokaliseret 6/5/2021.

Coronasmitte (2021): “Genåbning af Danmark” på:  
<https://coronasmitte.dk/raad-og-regler/genaabning-af-danmark#heading2>. Lokaliseret 23/5.

Danmark Evalueringsinstitut (2014): *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*.

Emu (2020): “Pejlemærker på motivation i undervisningen” på:  
<https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/motivation/pejlemaerker-paa-motivation-i-undervisningen>. Lokaliseret 23/5.

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1993): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, s. 11, 27-29, 31-33, 35-36, 50. Cambridge University Press.

Halkier, Bente (2016): *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur. 3. udgave.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2014): *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag. 3. udgave, 2. oplag.

Marquardt, Nicolai og Greenberg, Saul (2015): “Personal space” og “Hall’s Proxemics” i: *Proxemic Interactions: From Theory to Practice*. Morgan & Claypool Publishers.

Maxwell, Joseph A. (1992): ”Understanding and Validity in Qualitative Research” i: *Harvard Educational Review*. Vol 62, no. 3.

Mikulski, Kazimierz (2018): "Proxemics in the Context of the Digital School" i: *Cognitive Science - New Media - Education*. Vol 4.

Nast, Heidi J. og Pile, Steve (1998): "EverydayPlacesBodies" i: *Places Through the Body*. Psychology Press.

Oettingen, Alexander V. (2016): "Klasseværelset som socialt system" på:  
<https://www.folkeskolen.dk/587197/klassevaerelset-som-socialt-system>. Lokaliseret 23/5.

Ramböll (2018): *Indsatsen for IT i Folkeskolen Evaluering*.

Regeringen (2006): *Lige muligheder for alle børn og unge - Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv*, s. 3. Socialministeriet.

Regeringen (2020): "Statsministeren: Der bliver brug for, at vi hjælper hinanden" på:  
[https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/pressemedde-11-marts-i-spejlsalen/?fbclid=IwAR1a0rdVyp0mFRZmr78Mh-mKHDds9YkM82zIfV6fONVf\\_TihsPUJDfmMS1Q](https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/pressemedde-11-marts-i-spejlsalen/?fbclid=IwAR1a0rdVyp0mFRZmr78Mh-mKHDds9YkM82zIfV6fONVf_TihsPUJDfmMS1Q). Lokaliseret 23/5.

Ritzau (2020): "FAKTA: Her er faserne i genåbningen af samfundet" på:  
<https://jv.dk/artikel/fakta-her-er-faserne-i-gen%C3%A5bningen-af-samfundet-2020-6-8>. Lokaliseret 23/5.

Socialt Ansvar (2020): "Digital Ulighed" på:  
<https://socialtansvar.dk/Nyheder/2020/Digital-ulighed>. Lokaliseret 23/5.

Sundhedsministeriet (2020a): "Udvidelse af restriktioner til hele landet" på:  
<https://sum.dk/nyheder/2020/december/udvidelse-af-restriktioner-til-hele-landet>. Lokaliseret 23/5.

Sundhedsministeriet (2020b): “COVID-19-nedlukning hen over jul og nytår” på:  
<https://sum.dk/nyheder/2020/december/covid-19-nedlukning-hen-over-jul-og-nytaar>.  
Lokaliseret 23/5.

van Dijk, Jan (2020): *The Digital Divide*. Cambridge. Polity Press. 1. udgave, 1. oplag.

WHO (2020): “WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020” på:  
<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Lokaliseret 12/4 2021.

Wenger, Etienne (2007): “Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer” i:  
*Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser* af Illeris, Knud. s. 70-72. Roskilde Universitetsforlag.  
4. oplag.

Wilken, Lisanne (2011): *Bourdieu for begyndere*. Samfundslitteratur. 2. udgave, 3. oplag.