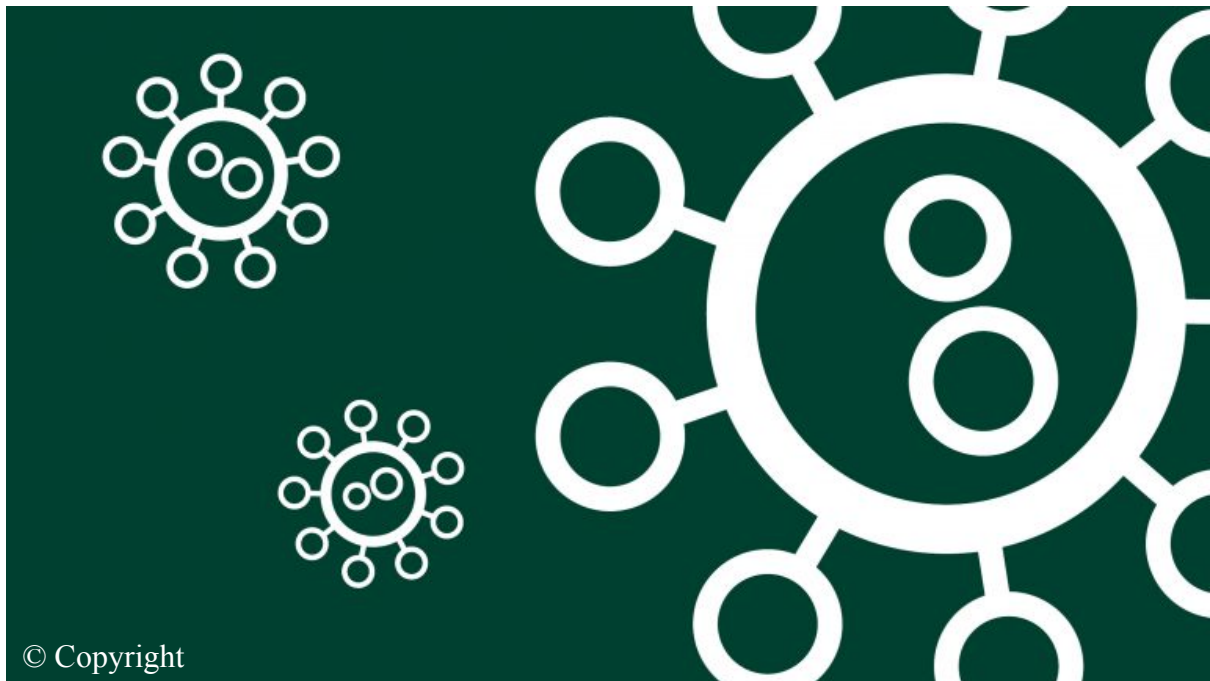


# **Elevers oplevelser af hverdags- og skolelivet under covid-19-nedlukningerne**



*Kandidatspeciale i Social Arbejde på Aalborg Universitet i København sommer 2021*

**Udarbejdet af:**

Anne Sofie Lommer Nørgaard, Cecilie Manley Pedersen og Maj Lykke Espersen

**Vejleder:**

Christian Franklin Svensson

**Samlet antal anslag: 216.000**



**AALBORG UNIVERSITET**

## Resumé

Indeværende speciale med titlen: *Elevers oplevelser af hverdags- og skoleliv under covid-19-nedlukningerne*, er udarbejdet af Anne Sofie Lommer Nørgaard, Cecilie Manley Pedersen og Maj Lykke Espersen (juni, 2021). Specialet vil have til formål, at belyse hvordan elever i ottende og niende klasse oplever deres hverdags- og skoleliv under covid-19 nedlukningerne, samt at frembringe hvorledes elever oplever ændringer i deres *rutiner, sociale relationer og undervisning* og til slut se ændringernes relevans for det sociale arbejde.

Specialets empiri er indhentet ud fra en fænomenologisk videnskabelig position, hvor det har været vores formål, at bringe elevers egne beskrivelser og oplevelser under covid-19 nedlukningerne frem. Specialets empiri er udarbejdet på baggrund af otte samtaler med elever i ottende og niende klasse, hvor omdrejningspunktet for samtalerne har været at bringe de fænomener frem, som eleverne selv beskriver i samtalerne.

Formålet med analysen gennem tre afsnit omhandlende *rutiner, sociale relationer og undervisning* vil være, at frembringe elevernes oplevelser af ændringer der har relevans til disse tre temaer. Ændringerne relaterer sig til oplevelser af ændrede rutiner og strukturer i elevernes hverdag. Analysen berører ydermere hvordan elevernes sociale relationer er påvirket under nedlukningerne herunder har fokus særligt været på venskaber, klassefællesskaber og online relationer. Analysens sidste del berører elevernes oplevelse af undervisningen særligt i relation til at forstå elevernes motivation, samt oplevelse af læring under nedlukningerne. Efterfølgende vil de, forskellige fund af ændringer i elevernes hverdags- og skoleliv gennem *rutiner, sociale relationer og undervisning* blive sat i relation til, hvordan vi påviser det kan have en indvirkning på det fremtidige sociale arbejde. Specialet ønsker dog også, at være kritisk overfor, hvordan vi ser det sociale arbejde blive påvirket af de fund, som vi har fundet i vores analyse.

Med ovenstående er specialet i stand til at konkludere at eleverne oplever væsentlige ændringer under covid-19 nedlukningerne, der har en betydning for det sociale arbejde. Dette da vi mener det sociale arbejde skal forholde sig til de oplevede ændringer eleverne udtrykker og ikke blot det politiske fokus på læringstab.

# Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING .....</b>	<b>5</b>
<b>PROBLEMFORMLERING.....</b>	<b>7</b>
<b>PROBLEMFELT .....</b>	<b>7</b>
<b>BEGREBSAFKLARING .....</b>	<b>11</b>
<b>2. METODE.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 VIDENSKABSTEORI .....</b>	<b>11</b>
<i>Fænomenologien.....</i>	<i>12</i>
<b>2.3 METODISKE OVERVEJELSER.....</b>	<b>16</b>
<i>Fænomenologien som kvalitativ forskningsmetode.....</i>	<i>16</i>
<i>Empiriindsamling.....</i>	<i>18</i>
<i>Analysestrategi .....</i>	<i>26</i>
<b>3. ANALYSE.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 RUTINER.....</b>	<b>30</b>
<i>Karl.....</i>	<i>30</i>
<i>Karoline.....</i>	<i>32</i>
<i>Søren.....</i>	<i>35</i>
<i>Alberte .....</i>	<i>36</i>
<b>3.2 SOCIALE RELATIONER .....</b>	<b>39</b>
<i>Venskaber.....</i>	<i>39</i>
<i>Klassefællesskab .....</i>	<i>45</i>
<i>Sociale online .....</i>	<i>50</i>
<i>Opsamling .....</i>	<i>54</i>
<b>3.3 UNDERVISNING .....</b>	<b>54</b>
<i>Fastholdelse af motivation.....</i>	<i>55</i>
<i>Ansvar for egen læring .....</i>	<i>61</i>
<i>Fokus på karakterer.....</i>	<i>67</i>
<i>Opsamling .....</i>	<i>73</i>
<b>4. NEDLUKNINGERNE SOM ET SOCIALT PROBLEM.....</b>	<b>74</b>
<b>ÆNDRINGERNE AF RUTINER, SOCIALE RELATIONER OG UNDERVISNING .....</b>	<b>75</b>
<b>SOCIALT ARBEJDE .....</b>	<b>76</b>
<b>DISKUSSION AF ÆNDRINGERNES RELEVANS FOR DET SOCIALE ARBEJDE.....</b>	<b>80</b>
<i>OAS i anvendelse.....</i>	<i>81</i>

<i>OAS og det sociale arbejde</i> .....	82
<b>6. KONKLUSION</b> .....	<b>85</b>
<b>7. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>87</b>

# 1. Indledning

Dette speciale vil undersøge den nuværende covid-19-epidemi og interessere sig for, hvad den har haft af betydning for danske udskolings elever. Året 2020 var knap begyndt, før covid-19-epidemien holdt sit indtog i hele verden og dermed også her i Danmark. Covid-19 er navnet på den sygdom, man kan få, hvis man bliver smittet med coronavirussen, som hele verden blev ramt af i marts 2020. Covid-19 har medført hundredtusindvis af dødsfald, flere millioner arbejdsløse, at ældre mennesker har været overladt uden familiebesøg på plejehjemmene, og ikke mindst at onlinemedier såsom Skype, Microsoft Teams<sup>1</sup> og Zoom pludselig er blevet nødvendige funktioner i hverdagen. Det har i grove træk været et år, som har båret præg af socialt samvær digitalt frem for fysisk. Det har betydet, at arbejdspladser har måttet hjemsende ansatte for at arbejde hjemmefra, at institutioner har været lukkede, samt at børn i alle aldre har været hjemsendt ad flere omgange. De danske uddannelsesinstitutioner som folkeskoler, efterskoler, gymnasier, universiteter med flere har ligeledes været lukkede helt eller delvist i perioder. Det har betydet, at al undervisning har været omlagt til onlineundervisning for at opretholde en så normal hverdag som muligt. Det forgangne år med covid-19-nedlukningerne har dermed også stillet nogle andre typer af krav til eleverne, som blandt andet har indeholdt digitalt samvær, omstillingsparathed og kreative løsninger for at opretholde en normal hverdag i samfundet på bedste vis.

De danske udskolings elever har været sendt hjem ad to omgange, da covid-19 har budt på to deciderede nedlukninger af Danmark, hvor den anden nedlukning stadig gør sig gældende under udarbejdelsen af specialet. Eleverne har under nedlukningerne fået ændret deres daglige rutiner, der førhen primært drejede sig om at komme afsted i skole, se sine venner og yderligere tage af sted til eventuelle fritidsaktiviteter. De har fået vendt deres velkendte rutineprægede hverdag på hovedet og de har måttet omstille sig til en ny og anderledes hverdag, der har budt på anderledes måder at være sammen med sine venner på, samt en anderledes måde at afvikle undervisning på.

Vi ser, at der politisk har været fokus på at få de yngste skoleelever tilbage først, og at afgangseleverne ikke er blevet prioriteret i lige så høj grad. Dette ser vi, ved at landet blev lukket ned 14. marts 2020, hvor alle skoleelever blev sendt hjem. De yngste elever (0-5. klasse)

---

<sup>1</sup> Microsoft Teams vil igennem specialet omtales som Teams.

fik lov til at komme tilbage i skole efter 15. april 2020. Dette var først aktuelt for de ældste klasser fra 18. maj 2020 (Bæk, 2020 - 2021 ¶ Liste over politiske tiltag efter nedlukningen 11. marts 2020). Det kan der være flere årsager til, men vi undrer os blot over, hvordan det kan være, at der ikke har været et større fokus på de ældste elever, hvor særligt udskolingseleverne skal til at træffe afgørende valg om deres fremtidige liv, samt at forholde sig til deres eksamener og karaktere.

Generelt har der været, og er der stadigvæk, et politisk fokus på særligt de læringsmæssige udfordringer, som det menes, at nedlukningerne har medført for alle elever i folkeskolen uanset klassetrin. Bekymringerne går især på, om eleverne ender ud med et læringstab, som på længere sigt kan medføre et læringsefterslæb, hvilket kan give udfordringer for det faglige niveau i folkeskolen. Disse læringstab kan ramme alle elever uanset ressourcer, men kan i høj grad have endnu større betydning for de elever, som forud for nedlukningerne havde udfordringer med at følge med fagligt og socialt. Dette viser sig blandt andet ved, at regeringen og aftalepartierne har afsat 60 millioner, som skal understøtte en særlig indsats for fagligt udsatte børn og unge. Denne indsats indebærer, at eleverne kan få et fagligt boost gennem hurtige forløb, således at der kan kompenseres for et eventuelt læringstab så hurtigt som muligt (Social- og Indenrigsministeriet, 2020, s. 3). Det er særligt gennem uddannelse, at der fra politisk side er rettet et fokus på at afhjælpe udsathed hos børn, da tanken ofte bliver, at uddannelse er vejen til at skabe et godt liv, hvortil man som borger kan bidrage til samfundet på bedste vis (Pedersen & Collin, 2018, s. 51). Netop derfor er det centralt at covid-19 har ændret (for en stund), hvordan eleverne modtager deres undervisning. Dette ses som en udfordring, da eleverne potentielt kan miste værdifuld læring. Det er dog ikke kun i forvejen fagligt og socialt udsatte børn, der kan rammes i forhold til ovenstående. Alle elever kan i vores optik være udfordret læringsmæssigt og socialt under nedlukningerne, hvilket også er årsag til, at vi ønsker at undersøge udskolingselever, som inden nedlukningerne ikke blev betragtet som udsatte.

Politisk ser vi således en stor bekymring for det læringsmæssige efterslæb, der måtte komme, hvortil vi også er interesserede i at belyse, om der også er noget socialt på spil i de fællesskaber, som eleverne plejede at indgå i fysisk, men som i langt større grad foregår digitalt nu under covid-19 nedlukningerne.

Børns Vilkår har i en artikel sat fokus på, at de under den første nedlukning hovedsageligt fik opkald fra børn og unge med omdrejningspunkt i forholdet mellem barnet og dets forældre.

I starten af den anden nedlukning i januar/februar 2021 var det ensomheden blandt børn og unge og relationen mellem børnene og deres venner, der i højere grad blev rettet en bekymring mod (Børns Vilkår, 2021 ¶ Ny nedlukning trækker spor i samtaler på BørneTelefonen: ”Er du helt gal, det er hårdt”). Det tyder altså på, at det er det sociale, der har en betydning for de børn og unge, der ringer ind til BørneTelefonen, og ikke i lige så høj grad bekymringer om læringstab. Med afsæt i ovenstående kan vi undrer os over, hvorfor der politisk er et fokus på elevernes læringstab, men at Børns Vilkår i højere grad fremhæver, at børn og unge retter deres bekymringer på deres sociale relationer. Denne undren skaber derfor anledning til, at vi med dette speciale vil gøre et forsøg på at undersøge, hvordan nedlukningerne opleves af eleverne selv.

## **Problemformulering**

Specialet vil undersøge, hvordan nedlukningerne opleves af eleverne selv. Med følgende problemformulering vil vi forsøge, at bringe elevernes egne oplevelser frem:

*Hvordan oplever elever i ottende og niende klasse deres hverdags- og skoleliv under Covid-19 nedlukningerne, og hvordan har ændringerne i elevernes rutiner, sociale relationer, og undervisning relevans for det sociale arbejde?*

## **Problemfelt**

I det kommende afsnit vil vi præsentere vores problemfelt, og yderligere vil det fremgå, hvilken allerede eksisterende forskning der blandt andet findes inden for samme område. I forlængelse heraf ønsker vi at belyse, hvordan vores speciale adskiller sig fra den allerede eksisterende forskning. Helt konkret ønsker vi at kunne belyse, hvordan eleverne i ottende og niende klasse oplever ændringerne i deres hverdags- og skoleliv under covid-19-nedlukningerne. Derudover søger vi også at vise og forstå ud fra elevernes egne oplevelser, hvordan disse ændringer har en påvirkning på deres sociale relationer, undervisningen samt deres rutiner. Dette for at kunne tydeliggøre, om ændringerne kommer til, at have en betydning for det sociale arbejde.

Den forskning, vi har fundet relevant for vores speciale, er udarbejdet under og i forhold til de danske nedlukninger af samfundet grundet covid-19. Forskningen finder vi aktuel og relevant

i forhold til, hvad der menes, at nedlukningerne har haft af betydning for eleverne i ottende og niende klasse. Der vil nedenfor blive præsenteret et udpluk af den forskning, der er blevet udarbejdet på området siden marts 2020, som vi finder relevant inden for samme område, vi beskæftiger os med.

Egmont Fonden har i forbindelse med covid-19 udarbejdet en række publikationer, som har haft til formål at vise, hvordan covid-19-nedlukningerne har haft indflydelse på børn og unge. Egmont Fondens publikation "*Forskning i unge og corona*" fra 2020 beskæftiger sig med, hvilke erfaringer fra nødundervisningen der er kommet til udtryk under den første covid-19-nedlukning, med et særligt fokus på den gruppe elever, som ikke klarede sig så godt fagligt (Egmont Fonden, 2020, s. 3). Denne rapport identificerer den gruppe, som kan kaldes "risikoelever", og som har været særligt udsatte i den periode, nødundervisningen har stået på. Rapporten søger at vise, hvilke konsekvenser nedlukningen kan have for elevernes trivsel og mentale sundhed. Desuden ønsker rapporten at belyse, hvordan alder har betydning for, hvordan eleverne har klaret sig under nedlukningerne. I rapporten fremgår der nogle vigtige pointer, som blandt andet handler om, hvorvidt elevernes alder har en betydning for, hvordan de har reageret under nedlukningerne, om social arv har en indvirkning, samt at det primært er de yngste elever, der er blevet udfordret. Til slut bliver udfordringerne omkring hjemmeundervisningen konkretiseret i forbindelse med elevernes mentale sundhed og trivsel, hvortil det italesættes, at næsten alle børn og unge har savnet venner, skole og fritidsaktiviteterne (Egmont Fonden, 2020, s. 3).

Vi ser Egmont Fondens undersøgelse af at være ung under covid-19 som værende relevant for den aktuelle situation, som elever i blandt andet ottende og niende befinder sig i. Vores speciale adskiller sig fra førnævnte undersøgelse, da vi ikke ønsker at undersøge, hvordan covid-19-nedlukningerne har haft indflydelse på i forvejen udsatte elever. Vi ønsker, at undersøge, hvorledes det opleves at være en elev i ottende og niende klasse i en dansk folkeskole under covid-19-nedlukningerne. Desuden beskæftiger Egmont Fondens undersøgelse sig med at vise, hvad alder har af betydning for, hvordan børn og unge klarer sig gennem covid-19-nedlukningerne. Igen adskiller vores speciale sig fra deres undersøgelse, da vi kun beskæftiger os med udskolings elever i ottende og niende klasse.

Anden forskning, som i den grad er aktuel og stadig igangværende, bliver beskrevet i "*Nødundervisning under coronakrisen: et elev- og forældreperspektiv*" udarbejdet af: Lars



Qvortrup, Ane Qvortrup, Karen Wistoft, Jacob Christensen og Rune Lomholt i 2020. Deres forskningsprojekt undersøger den første skolenedlukning og dermed undervisningen, der som følge af nedlukningen skulle gennemføres online. Deres undersøgelse har til formål at belyse, hvordan elever og forældre har håndteret samt oplevet undervisningen og hverdagen under covid-19 (Qvortrup, Qvortrup, Wistoft, Christiansen & Lomholt, 2020). Dette igangværende forskningsprojekt har både forældre og elevers oplevelser som hovedfokus. Dette projekt forholder sig yderligere til kategorier, som er henholdsvis trivsel, rammer & struktur, oplevelse af undervisningen med flere (Qvortrup et al. 2020, s. 5). Når forskerne bag ovenstående forskningsprojekt forholder sig til den første nedlukning, adskiller vores speciale sig ved at forholde sig til begge nedlukninger, som har fundet sted i Danmark under covid-19. Når deres forskning søger at forstå, hvordan forældre og elever oplever og håndterer deres nye hverdag, adskiller vores speciale sig ved kun at forholde sig til eleverne og deres egne oplevelser og beskrivelser af nedlukningerne.

Da vi ønsker at argumentere for, hvorledes nedlukningerne kan have relevans for det sociale arbejde i Danmark, vil vi forklare hvorledes vi forstår covid-19-epidemien som et potentielt socialt problem, som derved kan blive relevant for det sociale arbejde i Danmark. Et socialt problem kan defineres på flere forskellige måder, og vi ønsker at belyse covid-19-nedlukningerne som et socialt problem ud fra claims-making-begrebet. Med dette begreb forsøger vi at forklare, hvorfor samfundet får øje på et problem, og hvorfor forskellige sociale problemer kommer på dagsordenen. Et socialt problem er i en claims-making-forståelse et problem, som er socialt konstrueret gennem for eksempel demonstrationer, mediedækning, politiske diskurser, professionelles meningstilkendegivelser, som sætter en given problemstillingen på dagsordenen. Hvis claims-making-processen er succesfuld, bliver samfundet nødt til at forholde sig til det sociale problem (Møller & Larsen, 2011 s. 292). Der er i medierne, fra politisk side, men også i befolkningen blevet sat fokus på, at nedlukningerne kan få potentielle konsekvenser for elevernes læringsudbytte. Dette kan danne en ramme for, at covid-19-nedlukningerne kan komme til at have en betydning for det sociale arbejde i Danmark. Eksempelvis når der som tidligere beskrevet fra politisk side er blevet afsat midler til, at børn og unge skal tilbage i trivsel og opnå den rette læring efter nedlukningerne.

Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen (Socialdemokratiet) udtaler i en pressemeddelelse fra 5. februar 2021:

Der er ingen tvivl om, at nedlukningen er gået hårdt ud over vores studerende<sup>2</sup>. Jeg ved, at alle undervisere knokler for, at de studerende får så god en undervisning som muligt. Men det er svært lige nu, og vi må erkende, at det nogle steder også får konsekvenser for kvaliteten af uddannelserne. Det bekymrer mig, hvis det går ud over læringen. Derfor er jeg også klar til at se på, om der er behov for en særlig indsats for, at de studerende kan det, de skal kunne, når de skal ud på arbejdsmarkedet. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021 ¶ Onlineundervisning går ud over studerendes læring).

Ovenstående udtalelse er blot et eksempel på, hvordan en politiker italesætter, hvordan disse covid-19-nedlukninger vækker en række bekymringer, som potentielt kan udvikle sig til problemer, som samfundet skal forholde sig til. Hun italesætter en bekymring for, at nedlukningerne går hårdt ud over elever, og at det på trods af undervisernes anstrengelser for at gennemføre en god undervisning kan gå ud over kvaliteten af undervisningen. Halsboe-Jørgensen italesætter altså en bekymring for, om nedlukningerne og kvaliteten af undervisningen kan have konsekvenser for elevernes læring og senere hen for deres valg af ungdomsuddannelse. Regeringen har valgt at adressere dette problem og har derfor igangsat indsatser for at sikre elevernes fastholdelse og engagement for at blive klar til arbejdsmarkedet. Denne problemstilling kan tænkes at blive relevant for det sociale arbejde, da det for eksempel kan få en betydning om skolen skal forholde sig til, hvordan de efterfølgende (efter covid-19) skal arbejde med elevernes mulige læringsefterslæb.

Ovenstående er blot ét ud af mange eksempler på, hvorledes politikere italesætter, at nedlukningerne vil medføre potentielle læringsmæssige problemer for eleverne i folkeskolen. Dertil skal det også nævnes, at en række organisationer, også italesætter mulige problemstillinger inden for det sociale område. I forlængelse heraf har blandt andre Børns Vilkår udarbejdet en artikel, der netop adresserer deres bekymring i forhold til, hvilke problemer, de mener, at nedlukningerne kan medføre for børn og unge (Børns Vilkår, 2021 ¶ Ny nedlukning trækker spor i samtaler på BørneTelefonen: ”Er du helt gal, det er hårdt”).

I dette speciale har vi fokus på elever i ottende og niende klasse, da de i udskolingen står over for, at skulle afslutte mange års skolegang i folkeskolen og samtidig påbegynde deres videre

---

<sup>2</sup> Det fremgår flere gange, at Halsboe-Jørgensen omtaler alle former elever og studerende som studerende. Dette gør hun blandt i en invitation til pressemøde med folkeskolernes fagblad (Folkeskolen, 2020, ¶ Ministre inviterer til møde om studielivet i coronatiden)

færd i uddannelsessystemet. Det er nemt at google sig frem til eller tænde for TV-avisen for at finde ud af, hvad både regeringen, organisationer og medier mener, at covid-19 nedlukningerne har haft af betydning for børn og unge. Derfor ønsker vi at frembringe elevernes egne subjektive forklaringer af, hvorledes det opleves af elever i ottende og niende klasse selv, at samfundet ad to omgange er lukket ned og dermed har kunnet påvirke deres hverdags- og skoleliv. Vi ønsker, at gøre specialet relevant for det sociale arbejde, ved at diskutere hvorledes ændringerne qua nedlukningerne kan have relevans for det sociale arbejde i Danmark.

## **Begrebsafklaring**

Vi vil gennem specialet omtale covid-19-nedlukningerne som nedlukningerne. Betegnelsen indebærer både den første nedlukning, fra marts 2020 til maj 2020, samt den anden fra december 2020 til maj 2021 (Bæk, 2020 - 2021 ¶ Liste over politiske tiltag efter nedlukningen 11. marts 2020).

## **2. Metode**

I følgende metodeafsnit vil vi først redegøre for vores videnskabsteoretiske position for derefter at sammenholde denne med vores valg af metode til indhentelse af vores empiri. Dernæst vil vi beskrive, hvordan vi har etableret kontakt til vores informanter og mere konkret uddybe, hvordan vi har indhentet vores empiri, samt hvordan denne er blevet bearbejdet. Derudover vil vi redegøre for, hvorledes vi har anvendt en kvalitativ forskningsmetode til blandt andet: udarbejdelsen af interviewguide, udførelsen af interviewene, vores etiske overvejelser, og til slut hvordan vi har transskriberet samt kodet interviewene.

### **2.1 Videnskabsteori**

Vi vil i dette afsnit først og fremmest redegøre for, hvordan vi forstår den videnskabelige position inden for fænomenologien, samt hvorledes vi har forsøgt at benytte denne tilgang til at undersøge vores felt. Vi vil redegøre for Edmunds Husserls fire kernebegreber inden for fænomenologien, som vi har fundet gavnlige at forholde os til i specialet. Kernebegreberne har været gavnlige i den forstand, at de har fungeret som en rettesnor for, hvordan vi skulle bestræbe os på at skulle tilgå både vores felt og eleverne. Vi er interesserede i at frembringe

elevernes egne subjektive erfaringer og beskrivelser af nedlukningerne, og hvad de har haft af betydninger for elevernes hverdags- og skoleliv. Vi vil derfor forsøge at præsentere de fænomener, der træder frem hos eleverne i forbindelse med temaerne: rutiner, sociale relationer og onlineundervisning. Disse temaer er tendenser, vi har trukket ud af samtalerne med eleverne, og nogle, de alle sammen fremhæver som væsentlige i samtalerne omkring nedlukningerne. Nedenfor vil vi derfor også give eksempler på, hvordan vi har forsøgt at tilgå vores felt fænomenologisk i samtalerne med eleverne.

## **Fænomenologien**

Inden for fænomenologien er den grundlæggende tanke, at vi skal forsøge at opnå en forståelse af elevernes oplevelser af bestemte fænomener og erfaringer. Det er vigtigt at tillægge begge delelementer lige stor værdi. Fænomenologien betyder helt enkelt "*læren om det, som viser sig for os*" (Juul & Pedersen, 2012, s. 65). Vi vil altså så vidt muligt forsøge at lade eleverne frembringe, hvad de finder væsentligt i relation til nedlukningerne, og hvad de mener har været betydningsfuldt for deres ændrede hverdags- og skoleliv.

I starten af 1900-tallet udviklede og grundlagde Husserl den filosofiske fænomenologi. Husserl udviklede fire kernebegreber inden for sin filosofiske fænomenologi: *Intentionalitet*, *livsverden*, *reduktion* og *essens* (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 82). Disse fire begreber smelter i vores optik sammen og bliver hele udgangspunktet for, hvordan vi har forsøgt at forstå og tilgå samtalerne med eleverne, samt hvordan vi til sidst har behandlet vores empiri. Nedenfor vil vi gennemgå de fire kernebegreber, og ligeledes beskrive, hvordan vi har forsøgt at tilgå feltet med formålet om at frembringe elevernes erfaringer af både den første og den anden nedlukning.

### Intentionalitet

Det første af Husserls grundbegreber inden for fænomenologien er *intentionalitet*. *Intentionalitet* betyder, at ens bevidsthed altid vil være rettet mod noget. Med begrebet intentionalitet anlægges en opmærksomhed mod, at forskeren gives adgang til nogle fænomener, som beskrives ud fra dennes bevidsthed (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 83). Med afsæt i intentionalitetsbegrebet ville vi forsøge gennem en hverdagssamtale at forene både vore egne samt elevernes bevidstheder til en samlet enhed. Vi ville altså, på trods af at eleverne og vi selv formentlig tilgik samtalen med forskellige formål og idéer om, hvordan nedlukningerne

har påvirket dem i forhold til både rutiner, relationer og onlineundervisningen, forsøge at opnå viden om deres subjektive erfaringer omkring nedlukningerne. Vi ville lade deres bevidsthed omkring nedlukninger fylde, og hvis deres eneste formål ved at fortælle os om nedlukningerne var, hvorvidt de hader at lave lektier og savner maden i kantinen, ville vi lade dette være op til eleverne at bestemme. Et eksempel på, at vi forsøgte at lade eleverne styre samtalen og frembringe, hvad de mente var væsentligt:

**Alberte:** Han bad os om at lave en sneengel og alt muligt andet.

**IM:** Okay, hvad synes du om det?

**Alberte:** Det var meget sjovt. Vi skulle også ud og kælke og alt muligt.

Samtalen gik på, hvorvidt Albertes lærere havde fundet på nogle kreative løsninger i forhold til onlineundervisningen. Alberte fremhævede, at de havde været ude og lave sneengle, og vi spurgte ind til, hvad hun synes om det. Vi forsøgte altså kun at spørge ind til, hvad Alberte fremhævede som væsentligt for hende.

### Livsverden

Det andet begreb, Husserl beskriver, er begrebet *livsverden*, hvilket indebærer den virkelighed, som subjektet lever i, hvor der opnås erfaringer, som glemmes i dagligdagen, men disse er ubevidst med til at hjælpe subjektet til at handle, tage beslutninger og kommunikere (Järvinen, & Mik-Meyer, 2017, s. 83). Dette betyder, at vi i samtalerne har skullet forsøge at være opmærksomme på og forholde os til, at den omtalte virkelighed var elevernes virkelighed, og at denne ikke skulle påvirkes af vores opfattelse af deres virkelighed. Et eksempel kunne være; at Søren gav udtryk for, at han oplevede onlineundervisningen som distraherende og forstyrrende ved at være derhjemme. Så var det altså Sørens egne erfaringer og oplevelser, vi skulle arbejde ud fra, og dét, han udtrykker ved at være hjemsendt. Vi kunne altså ikke tillægge vores egne forestillinger nogen værdi, selvom vi i virkeligheden kunne have en anden opfattelse. Vi har skulle fralægge vores egne forestillinger for netop at belyse elevernes egne erfaringer og oplevelser, men dermed ikke sagt, at vi selvfølgelig også skulle være kritiske over for, hvad der bliver sagt.

## Reduktion

Det tredje begreb, Husserl anvender inden for fænomenologien, er *reduktion*. Fænomenologisk reduktion betyder “at lede tilbage” (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 84). Formålet er at være åben over for at kunne beskrive et fænomen, præcis som det bliver præsenteret af subjektet. Fænomenologisk reduktion kræver, at forskeren lægger sine fordomme væk og sætter disse til side med det formål at kunne være i stand til at komme med en fordomsfri beskrivelse af fænomener (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 84). I forlængelse af forhenværende afsnit om *livsverden* er det igen afgørende at gøre et forsøg på at være åbne over for det, eleverne sagde, og samtidig være opmærksom på, hvordan vi spurgte ind til elevernes oplevelser uden at tillægge deres beskrivelser nogle fortolkninger. Som nævnt før, i samtalen med Alberte tillagde vi altså ikke dét, at hun havde lavet sneengle, nogen betydning, men spurgte i stedet ind til hendes oplevelse af det. Her fremhævede hun, at hun syntes, at “*det var meget sjovt*”, uden at vi lagde ordene i munden på hende gennem samtalen.

## Essens

Det sidste og fjerde begreb, er *essens*. Den fænomenologiske analyse har til formål at analysere essensen af de beskrevne fænomener frem. Dette ved at gå fra at beskrive enkelte fænomener til at beskrive fænomenernes betydning og væren i verden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 84). Det var vores ansvar at forsøge at frembringe elevernes oplevelser af nedlukningerne for derefter at undersøge, hvorledes de har påvirket elevernes hverdags- og skoleliv, som netop de har erfaret det. Vi gjorde derfor et forsøg på at forstå elevernes subjektive beskrivelser af, hvad der for dem var væsentlige at frembringe i samtalerne (essensen), ud fra nogle temaer, som efterfølgende dannede rammen for analysen. De tre temaer, der har rørt sig i samtalerne med eleverne, har hovedsageligt været *rutiner*, *sociale relationer* samt *onlineundervisningen*. Dette gives eksempler på i følgende citater:

Eva gav blandt andet udtryk for en ændring i hendes daglige rutine fra før nedlukningerne til nu:

**Eva:** Det startede med skolen, og så tog jeg hjem og spiste mad, inden jeg tog til træning. Det er sådan min hverdag normalt. (...) Nu er det sådan, at jeg vågner op, og så åbner jeg min computer, og så sidder jeg sådan set bare der og lytter efter.

Derudover beskrev Karl, at det har været svært at vedligeholde venskaberne i klassen under nedlukningerne: *“Det har jo, det har været noget svært, så der er det virkelig gået ned til kun at være de der små grupper, der snakker sammen og sådan kan være der lidt for hinanden”*. Et sidste eksempel på de tre temaer, eleverne italesatte som væsentlige for dem i samtalerne, var onlineundervisningen. Her gav Viktor udtryk for, hvordan det for ham var/er at modtage undervisningen online i stedet for i skolen: *“(…) man er hjemme og ikke er i skolen. Så kan man også hurtigt kede sig lidt mere, fordi man sidder foran en skærm og ikke sidder ovre på skolen. (…)”*.

Ved hjælp af reduktionen stillede vi os åbne over for det sagte i samtalerne med eleverne for til sidst at kunne analysere selve essensen frem af de fænomener, der blev bragt frem. Derudover var intentionen at tilgå vores felt så neutralt som muligt og samtidig forsøge at lade vores forforståelser samt fordomme stå i parentes. Det vil altså sige, at på trods af at vi gennem medier og nyheder var blevet bekendt med en vis form for viden om feltet, var det hensigten at lade elevernes oplevelser af nedlukningerne få værdi i dette speciale. Vi forsøgte altså at arbejde ud fra tanken om, at den vigtigste virkelighed er den, som blev beskrevet af eleverne (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 87). Det er elevernes oplevelser af ændringerne i deres rutiner, sociale relationer og onlineundervisning under nedlukningerne, vi var interesserede i, og ikke, hvorledes politikere eller forskere mente, det var gavnligt eller udfordrende for eleverne at have været hjemsendt. Senere i vores metodeafsnit uddyber vi, hvordan vi udførte samtalerne med eleverne, samt vores refleksioner over måden, hvorpå vi bar os ad.

## **Refleksion**

Vi har forsøgt at tilgå feltet ud fra en position inden for fænomenologien. Dermed har vi forsøgt at tilgå vores felt så fordomsfrit som muligt for netop at forstå elevernes beskrivelser og opfattelser af nedlukningerne ukritisk. Dette ser vi som en udfordring ved fænomenologien, da det næsten har været umuligt for os at fralægge os vores forforståelser og tidligere erfaringer. Disse er blevet til gennem vores egne livsverdener qua både vores opvækst og uddannelser og har uden tvivl ikke være mulige at fralægge os fuldstændigt. Vi tillader os altså derfor at stille spørgsmålstejn ved, om det reelt har været muligt for os at tilgå et felt uden at være farvet af vores opfattelser af elevernes beskrivelser (Juul & Pedersen, 2012). Derfor er det væsentligt at notere, at vi har forsøgt så vidt muligt at tilgå feltet og opnå elevernes egne subjektive oplevelser af nedlukningerne ved at benytte en åben fænomenologisk tilgang, hvor vi ikke har

ladet os styre af teorier og begreber, men blot benyttet dem i en senere analyse til at opnå en større forståelsesramme af elevernes fortællinger.

## **2.3 Metodiske overvejelser**

I dette afsnit vil vi redegøre for vores metodiske overvejelser i forhold til, hvordan vi har forsøgt at tilgå feltet med et fænomenologisk afsæt. Både i forhold til hvordan vi har indsamlet vores data, og også hvordan vi har afgrænset os til feltet. Vi vil yderligere præsentere vores informanter samt hvordan vi har udført vores otte individuelle interviews ved brug af en form for interviewguide. I forlængelse af selve udførelsen og indhentelsen af vores empiri vil vi beskrive, hvilke etiske overvejelser vi har gjort os, samt hvordan vi har transskriberet vores interviews. Dette afsnit har således sit omdrejningspunkt omkring de rent metodiske overvejelser, som har ligget til grund for hele bearbejdningen af vores empiri, hvilket er væsentligt at påpege for at forstå, hvordan og hvorfor vi har båret os ad, som vi har.

### **Fænomenologien som kvalitativ forskningsmetode**

Da formålet med specialet har været at opnå en forståelse af, hvordan det for eleverne i ottende og niende klasse har været at være hjemsendt, samt at forstå, hvilke fænomener der træder frem for dem gennem samtalerne, har det været gavnligt at benytte en kvalitativ forskningsmetode til at indhente vores empiri (Aagerup & Nielsen, 2018, s.116). Det semistrukturerede interview har hjulpet os med at forstå temaer fra “den daglige livsverden” ud fra elevernes egne beskrivelser, og ikke i lige så høj grad lave en decideret interviewguide med spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ved at benytte denne form for metode har vi haft mulighed for at indhente beskrivelser fra elevernes livsverdener under nedlukningerne for derefter at fortolke betydningen af disse fænomener senere i vores analyse. I dette speciale vil interviewene blive omtalt som *samtaler*, da vi i højere grad finder det personligt at omtale interviewene som samtaler. Derudover foretrækker vi at læne os op ad at have haft en hverdags-samtale med eleverne frem for at have afholdt et interview. Vi er blandt andet ud fra samtalerne med eleverne blevet bekendt med nogle temaer, de selv har frembragt som væsentlige, for efterfølgende at sætte dem i perspektiv til, hvordan temaerne kan have relevans for samfundet generelt. Vi lod altså elevernes egne perspektiver og oplevelser være de styrende data for vores speciale, og samtidig med dette forsøgte vi at opnå en fordomsfri beskrivelse af elevernes livsverden under nedlukningerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47).



Gennem samtalerne har vi forholdt os så vidt muligt åbne og neutrale til feltet og eleverne. Det betyder ligeledes, at vi ikke udarbejdede en struktureret interviewguide med konkrete spørgsmål på forhånd, men at vi i stedet blot forsøgte at forfølge elevernes retning gennem samtalen (Bilag 2, 2021). Dette ved blot at fokusere på bestemte temaer, som kunne give anledning til spørgsmål i selve samtalen. Et eksempel på én af samtalerne:

**IM:** Så kommer jeg til at tænke på, hvordan du sådan generelt har det med det her onlineundervisning?

**Karoline:** Jeg synes, det er en lille smule irriterende og at jeg føler, jeg har lært mindre (...) altså for det første så kan det være svært at koncentrere sig i timerne. Man får ikke lige så meget at vide fra skolen, hvor man ligger. For eksempel lavede vi mange test og sådan noget, og så kunne man vide hvor man lå, og så gik man rundt og snakkede om, hvordan det var gået hos hinanden, hvad de fik og sådan noget. (...) Så synes jeg også, som jeg har sagt mange gange nu, at det bare er svært at holde koncentrationen generelt.

Vi oplevede det gavnligt at spørge så åbent som muligt ind til elevernes livsverden, da de således havde mulighed for at belyse de fænomener, de fandt relevante. Ved at spørge generelt ind til Karolines oplevelse af nedlukningen gav vi Karoline muligheden for selv at beskrive, hvordan hun oplevede nedlukningen. Dette gav os muligheden for at opfange de fænomener, Karoline præsenterede for os, for derefter at tale mere ind i dem specifikt efterfølgende, hvis samtalen tillod det. Dette kunne for eksempel være, at Karoline nævnte noget om at blive testet og evalueret, og at vi valgte at spørge ind til, hvordan hun oplevede at blive testet i skolen. Vi var derfor med den fænomenologiske tilgang åbne over for nye temaer, der kunne træde frem undervejs i vores samtaler med eleverne, for at blive klogere på, hvorledes nedlukningerne havde/har påvirket deres hverdags- og skoleliv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46).

I og med at vi forsøgte at indtage en fænomenologisk position, fraskrev vi os samtidig muligheden for at afdække feltet mere bredt ved for eksempel at benytte en kvantitativ forskningsmetode. Vi fandt det ikke gavnligt at tilgå vores felt kvantitativt, da vi søgte at forstå og beskrive vores informanternes subjektive beskrivelser af deres situation under nedlukningerne. Derudover gjorde vi et forsøg på at fralægge os vores forforståelse og viden så vidt muligt, hvilket ville have været en udfordring, hvis vi for eksempel skulle have udformet konkrete spørgsmål til et eventuelt spørgeskema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 109). Den kvantitative undersøgelse havde givet os mulighed for at se nogle statistiske sammenhænge, som vi ikke har

haft mulighed for at se i samme grad via den kvalitative forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 39). Det kunne blandt andet have givet os muligheden for at se sammenhængen mellem blandt andet elevernes alder, køn, geografi og sætte det i forbindelse med, hvordan eleverne har oplevet ændringerne i deres hverdags- og skoleliv under nedlukningerne.

## **Empiriindsamling**

Det har været afgørende for vores speciale, hvordan og hvilken type data specialet forholder sig til. Det er indeværende afsnits formål at klarlægge, hvordan vi har indhentet samt bearbejdet vores empiri. I forlængelse af dette oplever vi det gavnligt kort at forholde os til, hvilken type data vi har indhentet. I vores tilfælde er der tale om forskergenererede data, da det er os, der har bestemt, hvilken slags data vi har fået, og yderligere også har muligheden for at kunne bestemme, om dataene understøtter besvarelsen af vores problemformuleringen. Det er altså vores egen indsamlede empiri, samtalerne med eleverne, der er styrende for vores speciale.

## **Afgrænsning**

Vi vil i dette afsnit kortlægge, hvorvidt vi har forsøgt at begrænse specialets udfoldelse, så vi så vidt muligt kunne få de data, vi søgte for at kunne besvare vores problemformulering.

Vi besluttede at opsøge eleverne gennem et Facebook-opslag, Facebook-grupper og en forespørgsel hos en gatekeeper<sup>3</sup>. Gatekeeperen var som mor til to elever i udskoling, skolelærer samt medlem af skolebestyrelsen én, som skulle være os behjælpelig i form af at formidle kontakten videre til nogle elever. Da vi oplevede udfordringer med at få skabt kontakt til elever i syvende klasse blev vi ufrivilligt nødt til at afgrænse målgruppen til blot at inkludere elever i ottende og niende klasse. På trods af, at vi ikke kunne undersøge hele udskoling, fandt vi det gavnligt for specialet at skulle afgrænse os således, da der muligvis havde været en stor forskel på at gå i syvende og niende klasse, og vi ved at afgrænse os kun skulle forholde os til to klassetrin frem for tre.

---

<sup>3</sup> Gatekeeper: En person, der kan give adgang til feltet gennem bl.a. deres sociale netværk (Olesen & Monrad, 2018, 133)

Vi har ikke yderligere begrænset os i forhold til elevernes køn, men stadig søgt et nogenlunde ligeligt antal af drenge og piger for at opnå et mere nuanceret billede af elevernes oplevelser af nedlukningerne. Vi er ligeledes ikke optaget af vores målgruppes geografiske placering, da vi blot ønsker deres oplevelser i forbindelse med nedlukningerne, og det er på denne baggrund ikke afgørende for specialet, hvor de geografisk er placeret. Derfor bliver elevernes geografiske placering ikke anvendt aktivt i specialet. Grundet vores valg af metode var det ikke muligt at undersøge alle danske elevers oplevelser af nedlukningerne, men derudover bidrog nedlukningerne til, at alle samtaler skulle afholdes online, og derfor behøvede vi ikke at afgrænse os af afstandsmæssige grunde.

### **Datapåvirkning**

Vi er opmærksomme på, hvordan adgangen til vores felt blev givet, og at det kan have haft en betydning for vores indsamling af data. Vi benyttede forskellige indgange til at komme i kontakt med elever i ottende og niende klasse. Som nævnt i ovenstående afsnit søgte vi kontakt via vores private Facebook-profiler samt interne grupper på Facebook (Bilag 1, 2021), hvor elever, der var interesseret i at deltage havde haft muligheden for at kontakte os. Dette har haft en betydning for, hvilke elever vi er kommet i kontakt med, da vi kun kom i kontakt med elever, som har haft overskud til selv at tage initiativ til deltagelse. Ydermere kan de elever, der selv tog kontakt, være personer med stærke holdninger til undersøgelsestemaet, hvilket kan have haft en betydning for de data, vi står tilbage med (Olesen & Monrad, 2018, s. 135).

Som andet led i vores søgen efter elever anvendte vi som nævnt en gatekeeper til at formidle kontakt til elever (Olesen & Monrad, 2018, s. 133). I vores tilfælde anvendte vi en gatekeeper, som blandt andet var skolelærer og derved havde et stort netværk af elever. Vi er opmærksomme på, at vores gatekeeper kunne have en indflydelse på, hvilke elever vi fik adgang til, og dermed var med til at kontrollere vores adgang til feltet (Olesen & Monrad, 2018, s. 133).

I tråd med at vores søgen efter elever er blevet gjort ud fra vores private Facebook-profiler, blev vi naturligvis også kontaktet af nogle, vi på den ene eller anden måde har private relationer til. Vi er bekendt med, at dette kunne have en indflydelse på vores indhentning af data samt vores forskningsposition, da relationerne kunne præge vores samtaler og dermed forståelsen af materialet efterfølgende (Olesen & Monrad, 2018, s. 132). Da vi ikke ønskede, at vores

personlige relationer skulle have en betydning for vores data, traf vi en beslutning om, at den, der havde en personlig relation til den givne elev, ikke skulle deltage i udførelsen af samtalen.

### Beskrivelse af eleverne

Det følgende afsnit har til formål kort at præsentere de elever, vi har haft samtaler med, og som i den forbindelse er specialets primære empiri. Eleverne fordeler sig således, at fire af eleverne går i ottende klasse, og de sidste fire går i niende klasse. I forhold til anonymisering valgte vi, at eleverne skulle omtales som henholdsvis E1-8 i vores transskriptioner, men gennem vores speciale er der blevet anvendt pseudonymer for at personliggøre relationen til eleverne (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 478). Der er en overrepræsentation af drenge, da der er fem drenge og tre piger, men dette er ikke noget, vi yderligere forholder os til i specialet. Elevernes oplevelser er det bærende element for vores speciale. Dette fordi det er dem, nedlukningerne berører, og ikke politikere samt forskere, som ellers har enormt mange bud på, hvad nedlukningerne kommer til at have af konsekvenser for eleverne i ottende og niende klasse læringsmæssigt og socialt. Nedenfor vises et skema for, hvilke elever vi har talt med, hvad de bliver kaldt gennem specialet, hvilket klassetrin de går på og så videre.

<b>Kode for transskriptioner</b>	<b>Køn</b>	<b>Klassetrin</b>	<b>Pseudonym</b>
E1	Pige	8. klasse	Alberte
E2	Dreng	8. klasse	Thomas
E3	Dreng	9. klasse	Karl
E4	Dreng	9. klasse	Søren
E5	Dreng	8. klasse	Viktor
E6	Pige	8. klasse	Karoline
E7	Pige	9. klasse	Eva
E8	Dreng	9. klasse	Kristian

### Interviewguide

I følgende afsnit beskrives den form for interviewguide, som vi benyttede under samtalerne med eleverne. Vi tog udgangspunkt i det semistrukturerede interview, hvor vi forsøgte at forstå temaer ud fra elevernes beskrivelser af deres livsverdener. Vi valgte derfor at udforme en

“temaguide”, der fokuserede på bestemte temaer, som kunne være behjælpelige til at skabe en anledning til noget at tale om under samtalerne med eleverne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Vi har tidligere argumenteret for, at vi har gjort et forsøg på at sætte vores forforståelse i parentes. Netop derfor anvendte vi denne form for interviewguide, da den kun består af overordnede temaer og ingen forudindtagede spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). I forlængelse af ovenstående gav vores metode os mulighed for at være åbne og nysgerrige over for, hvad der trådte frem af uventede fænomener under samtalerne. Derudover fungerede metoden som en ramme for samtalen, der skulle sikre, at vi trods alt bevægede os inden for specialets undersøgelsesfelt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Nogle eksempler på de temaer, vi udviklede forud for vores samtaler, var følgende: onlineundervisning, rutiner, venner og familie samt hverdagen før og under nedlukningerne. For yderligere temaer se bilag 2 (Bilag 2, 2021). Et eksempel på, hvorledes vi benyttede temaerne til at starte samtalen med nogle af eleverne, vises i interviewet med Karl, hvor vi spurgte ind til, hvordan en hverdag så ud for ham før nedlukningerne:

**IM:** (...) Okay. Kan du prøve og tage os gennem en normal hverdag, før alt det her corona? (...)

**Karl:** Vi startede med at komme op om morgenen og få spist noget morgenmad, og så cyklede jeg i skole (...) så var jeg der kl. 8, og så havde vi nogle timer og et par frikvarterer. Og så fik vi fri (...) sådan to-tre, det er forskelligt fra dagene. Og så var der et par dage, hvor at jeg havde kajak, eller jeg gik til kajakpolo (...)

Vi søgte altså ikke noget specifikt, men blot ud fra temaet “hverdagen før nedlukningerne” ønskede vi Karls oplevelse og beskrivelse af, hvad der for ham var væsentligt at bringe frem i samtalen. For ham var det blandt andet væsentligt at italesætte selve rutinerne ved hverdagen førhen samt hans fritidsaktivitet.

#### **2.2.4.5 Udførelse af samtaler**

Grundet nedlukningerne blev vores samtaler afholdt online over platformen Zoom. Zoom er en onlineplatform, som gjorde det muligt at anvende kamera og lyd under samtalerne. Derudover

var det muligt at optage samtalerne gennem Zoom, så vi kunne downloade lydfilen til senere transskribering. Det var væsentligt for os at skabe en ramme for vores samtaler, der mindede om en almindelig fysisk hverdagssamtale. Vi fandt det derfor givende for vores samtaler at gennemføre dem med brug af kamera, så vi kunne se elevernes udtryk samt aflæse hinanden undervejs i samtalen. Derudover var vi blot to ud af gruppens tre medlemmer til stede under samtalerne. Dette gjorde vi ud fra 1) hvis én af gruppens medlemmer havde en relation til eleven, så denne ikke kunne deltage, 2) det kunne virke voldsomt for eleverne at tale med tre personer frem for to, samt 3) for at kunne samle op på de fænomener, eleverne bringer i spil under samtalen, var det relevant at være to til stede, hvor den ene kunne bringe de fænomener i spil, som den anden ikke nåede at reagere på undervejs i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 188).

Udførelsen af samtalerne med eleverne foregik således, at vi før hver samtale startede med en såkaldt *briefing* for at skabe en god kontakt, hvor vi satte rammerne for samtalerne. For eksempel præsenterede vi os selv og forklarede, at der ville være to til stede under samtalen, at vi ville optage samtalen for at kunne transskribere og så videre (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 149). Efterfølgende begyndte samtalen ved, at vi gav eleverne mulighed for at udfolde nogle af vores temaer. For at bringe temaerne i spil spurgte vi åbent ind til deres oplevelser af temaerne, ved hjælp af "hvordan"-spørgsmål, som gjorde det muligt at indhente elevernes egne beskrivelser, meninger samt oplevelser af nedlukningernes indflydelse på deres hverdags- og skoleliv (Aagerup & Nielsen, 2018, s. 61). Et eksempel fra vores fremgangsmåde: "*Hvordan oplever du nedlukningerne?*" - hvor det gav eleven muligheden for at beskrive, præcis hvordan de oplevede dem. Samtalerne blev afrundet med en kort *debriefing*, hvor vi samlede op på, om eleven havde nogle kommentarer, samt takkede for deres deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 149).

Yderligere har vi afholdt samtalerne på en sådan måde, at vi ikke har søgt bestemte svar, og eleverne har derved haft mulighed for at tale frit og utvunget, samtidig med at vi gav plads til, hvis der var informationer, eleverne ikke ønskede at dele (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 474). Dette oplevede vi i samtalen med Thomas, som åbnede op for, at der var noget i familien, der kunne være svært. Da IS spørger, om Thomas ønsker at uddybe, afviser Thomas med "*Nej, faktisk ikke*", og dette accepteres af IS med "*det er helt okay*". Vi var altså bevidste om ikke at fremtvinge informationer fra eleverne, som de ikke umiddelbart ønskede at dele.

## Etik

I udarbejdelsen af specialet har vi gjort os nogle etiske overvejelser i forbindelse med både indhentelsen af empiri samt den efterfølgende bearbejdning, da vi undersøger et felt, hvor vores målgruppe er unge under 18 år. Vi vil i følgende afsnit reflektere over elevernes alder, anonymisering af eleverne i specialet samt indhentelse af samtykkeerklæringer herunder GDPR-lovgivningen på området.

Svend Brinkmann & Lene Tanggaard oplister fire etiske tommelfingerregler inden for den kvalitative forskning: *Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser* samt *forskerrollen*. Disse er noget, vi løbende har overvejet gennem udarbejdelsen af vores speciale (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 477). Vi vil nedenfor give et bud på, de tommelfingerregler vi har fundet relevante at forholde os til i vores speciale.

### Informeret samtykke:

Vi har i vores søgen efter elever allerede på forhånd gjort det tydeligt, hvad vores speciale omhandler, samt forud for enhver samtale italesat specialets formål, og hvilken rolle eleverne spiller i forhold til specialet (Bilag 1, 2021: Bilag 2, 2021). Da alle elever er folkeskoleelever i ottende og niende klasse, er de under 18 år, og derfor var det nødvendigt at indhente samtykke fra elevernes forældre. På trods af, at det rent lovgivningsmæssigt var nødvendigt med forældrenes samtykke, fandt vi det gavnligt også at indhente samtykke fra eleverne selv. Dette gjorde vi med henblik på at give eleverne medinddragelse og anerkende deres samtykke gældende på lige fod med deres forældres (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 477).

Den anvendte samtykkeerklæring er i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningens krav om gyldigt samtykke og fremgår af bilag 3 (Bilag 3, 2021). I vores samtykkeerklæring fremgår det yderligere, at vi både havde gjort plads til elevernes samt forældrenes underskrift.

Derudover fik alle vores informanter tilsendt samtykkeerklæringerne på mail, og grundet nedlukningerne blev underskrifterne udført virtuelt og tilbagesendt på mail til os forud for samtalerne. Desuden indhentede vi mundtligt alle elevs samtykke i forhold til deltagelse, optagning, transskribering og så videre i vores briefing forud for samtalerne begyndelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 149). I samtykkeerklæringerne fremgår der personfølsomme oplysninger i form af vores informanters underskrifter. Vi har derfor opbevaret samtykkeerklæringerne med omtanke ved ikke at uploade samtykkeerklæringer på onlinedrev,

men har opbevaret dem på vores respektive computere indtil afvikling af mundtligt forsvar af specialet, hvorefter samtykkeerklæringer såvel som lydoptagelser vil blive slettet.

### Fortrolighed

Ifølge GDPR-lovgivningen vil vores type af anonymisering blive betegnet som en pseudonymisering, hvilket vil sige, at vores informanternes identitet er kendt for os som forskere, men at de ikke vil blive genkendt i transskriptionerne og derved ej heller i analysen (Bengtsson & Mølholt, 2020, s.195). Denne anonymisering opnås i vores tilfælde ved at anvende pseudonymer og koder i stedet for navne på både os selv og vores informanter samt ved at undlade bynavne eller skolenavne. Vi har kodet således, at vi stadigvæk er i stand til at skelne os fra eleverne. Et eksempel på dette fremgår herunder:

**IS:** Jamen, X, skal vi så ikke bare gå lidt i gang – vil du her til at starte med lige præsentere dig selv? Hvem du er, hvor gammel du er og din klasse og sådan noget?

**Victor:** Jeg er X, og jeg går i 8. klasse X-skole, og jeg er 14 år.

I citatet gives der et eksempel på, hvordan vi i transskriberingsprocessen har anonymiseret den enkelte elev, men også elevens skole og i andre eksempler også søskende og venners navne. Dette fordi vi ikke ville risikere at elevernes identitet kunne genkendes ud fra oplysninger om en eventuel skole og andre oplysninger, der kunne gøre eleverne genkendelige.

### Forskerrollen

Vi har været bevidste om, at vi har et ansvar for, hvordan egne værdier og holdninger ikke får en sådan betydning i indhentelsen samt bearbejdningen af de fund, der gøres i specialet, at empirien vil kunne blive præget. I forlængelse af tidligere, har vi været opmærksomme på ikke at bringe vores egne holdninger i spil under samtalerne i sådan en grad, at vi allerede i samtalerne lader os fortolke på, hvad eleverne siger. Men vi har netop ladet det være op til eleverne selv at styre retningen for samtalen for først til sidst at kunne tillade os at fortolke på, hvad eleverne har bragt frem af væsentlige fænomener. Ydermere er det i forlængelse af ovenstående også vigtigt at holde for øje, at vi som forskere har definitionsmagten til at analysere på empirien og frembringe bestemte fund. Dette betyder også, at der i forholdet mellem eleverne og os kan opstå et asymmetrisk magtforhold, som vi skal være bevidste om, idet vi fortolker deres oplevelser senere i specialet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 470).



Dette oplevede vi blandt andet også ved, at det var os, der bestemte, hvilke temaer vi kunne snakke ud fra under samtalerne. Derudover skal det nævnes, at vores analyse primært er empirisk styret, og teorien blot er sekundær netop for at frembringe elevernes oplevelser så rent som muligt. Det er ydermere vigtigt, at det er forskningstemaet, som er afgørende for, hvilke etiske overvejelser der gøres særligt relevante. Det har for vores speciale været vigtigt at have fokus på fortrolighed og vores rolle som “interviewer”, da specialets målgruppe er unge under 18 år (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 465).

## **Transskribering**

I følgende afsnit ønsker vi at tydeliggøre, hvordan vi har omsat lydfileerne af samtalerne til tekst, og hvordan vi har transskriberet, samt hvordan transskriptionerne anvendes senere i analysen.

Vi har grundet nedlukningerne måtte indhente vores empiri ved hjælp af Zoom, hvor vi under samtalerne kunne se hinanden samt eleverne, men vi optog blot lyden undervejs til senere transskription (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 201). Efter samtalerne blev lydfileerne lagret på vores respektive computere, for at vi senere selv kunne foretage transskriberingerne. For at vi var ordentligt hjemme i samtalerne med eleverne, samt fordi det ikke var alle i gruppen, der deltog i alle samtalerne undervejs, har det været væsentligt for os, at vi selv har skullet transskribere (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 202).

Vi tog et valg om, qua vores fænomenologiske tilgang, at vi ikke ville undlade noget i omsætningen fra talesprog til tekst. Vi foretog ikke nogen udvælgelse af relevante temaer, vi skulle transskribere ud fra, og vi valgte således at medtage alt det sagte og omdanne dét til tekst (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 203). Det vil sige, at hvis der i samtalen blev grint eller holdt en pause, blev dette noteret i transskriptionen af lydfilen. Dette fordi det kunne have en relevans for betydningen af det sagte. Se eksempelvis:

**IS:** Hvad sker der så, hvis man ikke får lavet sine ting?

**Søren:** Så skal man til samtale med sin klasselærer (Griner)

**IS:** (Griner) hvordan er det at have sådan en samtale med sin klasselærer?

Dette gjorde vi udelukkende for ikke at påvirke vores data yderligere end ved temaerne, der under samtalerne kunne være en hjælp til at åbne op for samtalen. Vi har benyttet dæknavn for eleverne under transskriberingen af vores samtaler, og derudover har vi kodet os selv som “interviewere”, således at vi alle starter med I for “interviewer” og derefter vores forbogstav i vores fornavn; IS, IC, & IM.

## **Analysestrategi**

Vi vil i dette afsnit kort redegøre for, hvordan vi indhentede samt håndterede vores empiri. Vi ønsker som nævnt, at undersøge elevernes oplevelser af nedlukningerne, hvorfor vi gerne ville frembringe essensen af de fænomener, der trådte frem for eleverne under samtalerne. Under indhentelsen af vores empiri forsøgte vi ikke, at fortolke på det sagte, da vi for så vidt muligt forsøgte at sætte vores egne forforståelser i parentes (Olesen & Monrad, 2018, s. 161). Det er altså elevernes egne forståelser af nedlukningerne, der var centrale for os at bringe frem, og deres subjektive perspektiver har været mulige for os, at indhente ved hjælp af de individuelle samtaler.

Analysestrategien var således en måde hvorpå vi kunne trække viden ud fra vores empiri, til at besvare vores problemformulering (Olesen & Monrad, 2018, s. 146). Vi har været induktive i vores fremgangsmåde, da vi først qua vores position har været i stand til, at udvælge teori på baggrund af vores indhentede empiri. Vi har altså forsøgt ikke at bringe vores teoretiske viden i spil i undersøgelsen af feltet, der har kunne præge vores empiriindsamling (Olesen & Monrad, 2018, s. 149). Det har vi gjort fordi vi ikke ønsker at vores teoretiske forståelser kommer til at præge vores data. Efter bearbejdelsen af vores empiri gjorde vi os tanker om, hvilke begreber og teori der ville være behjælpelig til at opnå en teoretisk forståelse af, hvordan det kan være at eleverne har de oplevelser af deres ændrede rutiner, sociale relationer og onlineundervisning under nedlukningerne, som de bringer frem. Både teori og begreber vil altså derfor løbende i analysen kun blive brugt som en kommentar på empirien.

Ud fra Amedeo Giorgis metoderegler, bliver vi i stand til at fremvise, hvordan vi har forsøgt, at lade elevernes perspektiver træde frem, uden at vores forforståelser og fordomme blev dominerende (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 87). Nedenfor vil vi gennemgå de fire trin i metoden samtidig med, at vi undervejs kobler dem til vores indhentelse og bearbejdelse af samtalerne med eleverne.

1) Gennem vores samtaler med eleverne har vi opnået konkrete beskrivelser af, hvordan eleverne oplever ændringer under nedlukningerne. Det er på dette trin, at vi skulle læse vores transskriberede samtaler igen og igen for at få empirien ind under huden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 88). 2) Vi er på dette trin blevet fortrolige med empirien, og er begyndt, at få blik for fremtrædende meningsenheder (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 88). I vores tilfælde begyndte vi, at notere undervejs når vi oplevede noget af det sagte som særligt betydningsfuldt. Efterfølgende gik vi endnu en gang tilbage i vores empiri, nu med det formål at inddele vores empiri i etablerede temaer ud fra de tidligere fremtrædende meningsenheder. Eksempler på nogle af de etablerede temaer er følgende: læring, sociale forhold, onlineundervisning og så videre (Bilag 4, 2021). 3) Det er først på dette trin, at vi kunne begynde, at tolke på det eleverne havde sagt og inddele empirien sådan, at det blev relevant for specialet (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 88). 4) Dette trin handler om, at vi med udgangspunkt i de etablerede temaer blev i stand til, at fortolke generelle tendenser ud af empirien. Ved hjælp af disse metoderegler, har vi mulighed for at fremvise, hvorledes vi indhentede samt bearbejdede elevernes beskrivelser af nedlukningerne, sådan som de selv forelagde dem (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 87). Derudover er vi bevidste om, at vi fortolker og er kritiske over for, hvordan vi kan forstå de fænomener, som er trådt frem af elevernes egne beskrivelser.

## **Kodning**

Dette afsnit har til formål at klarlægge, hvordan vi konkret har kodet vores transskriptioner i forskellige temaer fordelt i farver. Vores type af kodning vil blive betegnet som *datastyret* kodning, da vi som beskrevet tidligere har udviklet koder ved at genlæse vores empiri igen og igen for derefter at trække de mest væsentlige temaer ud til brug i vores analyse (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 224).

Selve kodningen foregik i praksis sådan, at vi printede alle otte samtaler ud, så vi havde dem fysisk i hænderne. Vi gennemlæste dem ad flere omgange for derefter at inddele vores empiri i forskellige temaer, der havde forskellige farver med tuscher. Mens vi gennemlæste vores transskriberede samtaler, markerede vi de citater, der var væsentlige inden for hvert tema i det pågældende temas farve (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 223). Denne form for kodning muliggjorde en kondenseringsproces, hvor vi reducerede og indsnævrede vores empiri netop ved at opdele empirien i forskellige temaer (Charmaz, 1990, s. 1168). Vi har kodet ud fra følgende fem overordnede temaer, som alle dækker over nogle mindre og mere konkrete

tematikker: læring, onlineundervisning, rutiner, sociale forhold & trivsel. Der er blevet kodet ud fra de samme tematikker i alle samtalerne. Nedenfor er en beskrivelse af de fem overordnede temaer, samt hvad de hver især beskriver:

**Læring (blå)** - Dette tema indebærer, når eleverne fortæller om, hvordan de oplever læring under nedlukningerne. Mere præcist omhandler dette tema: eksamen og læring generelt. Hvilket særligt ses i en skelnen mellem et læringstab eller et læringsudbytte. Ydermere indeholder dette tema også præstation samt “ansvar for egen læring” som undertemaer. Et citat fra samtalen med Kristian, er et eksempel på, hvad vi har kodet som læring: *“Jeg er utryk over eksamen, fordi jeg ikke ved, hvordan fanden de vil sætte de her eksamener op til os til slutningen af efteråret, men så har de jo valgt ud at det kun bliver fire af dem.”*

**Onlineundervisning (pink)** - Dette tema relaterer sig mere direkte til den konkrete undervisning, eleverne har modtaget under nedlukningerne. Temaet dækker således over, hvordan det er at modtage undervisning online, hvilke tekniske udfordringer informanterne har oplevet undervejs, samt hvordan eleverne har oplevet, at lærerne har håndteret at skulle udføre undervisning online gennem blandt andet kreativ tænkning. Det viste eksempel nedenfor har vi kodet inden for temaet onlineundervisning:

**Alberte:** Altså jeg kan godt mærke, at der er nogle, der gør det sjovere, for så får man mere energi til det, kan man sige. Bare ved at sidde dagen lang og kigge på en skærm og lave lektier og sådan noget, i stedet for at vi får lov til at komme ud eller sådan noget, eller hvor man skal finde et eller andet i huset.

**Rutiner (gul)** - Under følgende har vi inddelt citater, som omhandler elevernes hverdagsliv før samt under nedlukningerne. Derved indeholder dette tema både rutiner, som har forandret sig, men også hvis eleverne oplever at have fastholdt bestemte rutiner samt strukturer. Her kommer et eksempel på et citat inden for rutiner:

**Søren:** Altså jeg synes, det er træls nu, fordi arbejdsstrukturen har ændret sig, som den gør, så jeg har ikke super meget lyst til at gå i skole sådan overhovedet. (...) man har mistet sådan lidt gejsten for at gå i skole og for at lave noget.

**Sociale forhold (grøn)** - Dette tema dækker over de sociale relationer, som eleverne indgår i. Disse relationer kan både være med familie og venner samt omhandle, hvordan den sociale

relation kommer til udtryk i blandt andet klassen. Dette kan for eksempel således både være gennem fritidsaktiviteter, men også online. Nedenfor er et eksempel præsenteret:

**Alberte:** Det har de ikke sådan rigtig gjort. Men så har det mere været, at når vi har skullet lave nogle opgaver, at så har han sat os ind i nogle rum, hvor vi har kunnet snakke om tingene, ellers har der ikke rigtig været noget? Ellers har det egentlig bare været sådan, at jeg har snakket sammen med en af mine venner under timerne, det er den eneste måde, vi kommunikerer på, det er, hvis vi ligesom selv ringer.

**Trivsel (lilla)** - Herunder har vi kodet citater, hvor eleverne beskriver, hvordan de har det både fysisk og mentalt. Dette kan være, når de beskriver deres humør eller overskud til at lave forskellige aktiviteter. Et eksempel på dette er at Eva udtrykker følgende: *“Nu har jeg mistet mange af mine venner, fordi jeg ikke holder sådan kontakt med dem mere. Og snakker ikke sådan så meget mere. Det er sådan lidt kedeligt og sådan lidt deprimerende (...)”*.

Med denne datastyrede kodningsstrategi har vi forsøgt at forholde os fordomsfrit og givet vores empiri mulighed for at styre vores fund. Vi har ikke påvirket elevernes udsagn på anden vis end de førnævnte temaer, vi benyttede under samtalerne til at skabe et rum for at få eleverne i tale inden for vores undersøgelsesfelt. Vi blev ved hjælp af kodningen i stand til senere at anvende vores bearbejdede empiri gennem analysen. Vi benytter elevernes beskrivelser af nedlukningerne til en primær empirisk analyse, der søger at bringe elevernes udsagn frem. Teori og begreber vil blot forekomme som en kommentar på vores fund i empirien.

### 3. Analyse

Vi vil i dette afsnit skitsere, hvorledes vores analyse kommer til at forløbe. Vi vil i første afsnit udfolde elevernes beskrivelser af, hvorledes de har oplevet ændringer i deres hverdags- og skoleliv under nedlukningerne. Dette vil vi konkret gøre i afsnittet *rutiner*, hvor vi vil frembringe nogle af elevernes oplevelser af, hvordan de to nedlukninger har haft indflydelse på deres rutiner. Afsnittet *rutiner* forholder sig udelukkende empirisk og søger kun at frembringe elevernes egne beskrivelser og synliggøre, hvordan vi til sidst sætter ændringerne i deres rutiner i forbindelse med henholdsvis deres *sociale relationer* og *undervisning*. I forlængelse af det empiriske afsnit, der fremstiller elevernes ændrede rutiner, vil der yderligere komme to afsnit, der nærmere forholder sig til elevernes oplevelser af henholdsvis deres sociale

relationer og deres undervisning under nedlukningerne. I afsnittet *sociale relationer* vil der blive analyseret ud fra tre temaer, som vi ser komme frem gennem vores indsamlede empiri. Disse relaterer sig til, hvordan eleverne oplever deres fællesskaber og nære relationer under nedlukningerne. Det tredje afsnit *undervisning* vil ud fra samtalerne med eleverne belyse, hvorledes nedlukningerne har haft en indvirkning på, hvordan eleverne oplever deres undervisning. Afsnittet vil ligeledes være inddelt i tre temaer, som i samtalerne har været af væsentlig betydning for eleverne i forbindelse med at modtage onlineundervisning. Teorien vi benytter undervejs vil blot fremgå som kommentarer på, hvordan elevernes oplevelser kan forklares.

### 3.1 Rutiner

Følgende afsnit vil vi præsentere, hvordan eleverne beskriver, at rutiner i deres hverdags- og skoleliv er anderledes nu i forhold til før nedlukningerne. Vi vil blot præsentere fire ud af de otte elever, som beskriver, hvordan deres rutiner har set ud under nedlukningerne, da det er i disse samtaler, at beskrivelserne af rutinerne kommer tydeligst til udtryk. Afrundingsvist vil der blive opsamlet på, hvordan vi ser rutinerne har betydning for, hvordan eleverne oplever deres sociale relationer og læring, for derefter at gå i dybden med sociale relationer og undervisning senere gennem analysen.

#### Karl

Til en begyndelse ser vi i nedenstående et uddrag fra samtalen med Karl, der går i niende klasse. Karl fortæller, hvordan hans hverdag og skoleliv så ud, inden nedlukningerne:

**Karl:** (...) Jeg startede med at komme op om morgenen og få spist noget morgenmad, og så cyklede jeg i skole til kl. 8, og så havde vi nogle timer og et par frikvarterer. Og så fik vi fri ved to-tre tiden, det er forskelligt fra dagene. Og så var der et par dage, hvor jeg havde kajak, eller jeg gik til kajakpolo. (...) Ellers så var det mere bare fritid, jeg sad og spillede og snakkede.

Karl giver os et billede af, hvordan hans hverdag så ud inden nedlukningerne. Når Karl beskriver sin hverdag og sit skoleliv, ser vi nogle ret faste rutiner i løbet af hans uge med faste tidspunkter, han står op på, fast mødetid i skolen samt faste dage med kajakpolo. Efterfølgende i vores samtale med Karl spørger vi ind til, hvordan hans hverdag ser ud nu, og hvordan hans

hverdag adskiller sig fra den hverdag, han havde inden nedlukningerne. Hertil beskriver Karl: *”Nogle gange så er det, sådan fem minutter før timerne starter, jeg kan altså blive liggende, til timen starter.”* Karl er altså en dreng, der oplever nogle ændringer i hans morgenrutiner, hvor han tidligere var god til at komme tidligt op og få spist sin morgenmad. Nu ser vi en dreng, som står op i sidste øjeblik. Han fortæller os senere i vores samtale, hvordan han oplever at dagene, er kedelige:

**Karl:** Jeg sidder meget ned hele dagen i forhold til før. (...) Det bliver mere sådan, det bliver sådan kedeligt. Du sidder jo bare og kigger sådan hele dagen. Der sker ikke noget. (...) Vi er i skole (online) fra 08.00 til 12.00, så får vi så fri, og så kan man gøre, lidt hvad man vil, (...) nu går jeg nogle ture, ellers så sker der ikke så meget andet.

Det bliver beskrevet, hvordan han oplever, at han sidder rigtig meget ned i løbet af en dag, og hvordan det bliver kedeligt, når han bare skal sidde og kigge. Karl fortæller om deres onlineskoledag, hvor de får fri og kan lave, lige hvad de vil efterfølgende. Vi kan se, at nedlukningerne har haft en stor indflydelse på Karls rutiner, som har stor betydning for hans tanker omkring undervisningen – han beskriver, hvordan han synes, timerne er blevet kedelige. En anden væsentlig rutine, der er blevet ændret, er skoledagens længde, hvor Karl før nedlukningerne havde ret lange skoledage samt fritidsaktiviteter i sin hverdag. Karl fortæller os, at han går lidt ekstra ture i sin hverdag, men ellers sker der ikke så meget andet i hans hverdag nu. I løbet af samtalen spørger vi ind til, om han oplever, at der er udfordringer ved at koncentrere sig i løbet af dagen – hertil fortæller han:

**Karl:** Egentlig ikke helt (...) det er bare at komme ind i en rutine, og komme op og så trykke sig ind og høre på, hvad de siger, og få lavet nogle lektier, og så har du fået fri, så kan du lige lave det sidste, hvis det er, du mangler noget, eller så kan man gå ud og gå en tur og så slappe af.

I ovenstående citat beskriver Karl, hvordan det handler for ham om at komme ind i en rutine, hvor han møder ind online, får lavet sine lektier, for at han derefter kan slappe af og gå nogle ture.

## Karoline

Karoline, elev i ottende klasse, fortæller om, hvordan hendes hverdags- og skoleliv har forandret sig gennem nedlukningerne, og hvordan det påvirker hende. Hun beskriver i nedenstående citat, hvordan hun oplever, at hendes rutiner er blevet forandret:

**Karoline:** Altså jeg stod altid sådan lidt sent op, så jeg havde sådan altid lidt travlt til at komme i skole. (...) Og så står jeg op og gør alt det, man skal om morgenen, spiser morgenmad og børster tænder, tager tøj på. (...) Og det startede altid meget stressende, fordi jeg altid kom for sent op. Så jeg kom altid sådan lige i sidste øjeblik. (...) Så havde vi fri senere på dagen, og så kom jeg hjem, og så gik jeg til sport (basketball) nogle gange. Ellers så fandt jeg bare på, hvad jeg havde lyst til. Det var egentlig ikke den mest spændende hverdag.

I ovenstående beskriver Karoline for os, hvordan hendes morgener altid var ret stressende, da hun skulle møde fysisk i skole. Karoline fortæller os, hvordan hun havde svært ved at komme op om morgenen og derfor altid havde travlt om morgenen. Når skoledagen sluttede, tog hun nogle gange til basketball, og når hun ikke var til basketball, kunne hun selv bestemme, hvad hun havde lyst til at lave – hun beskriver, hvordan hun ikke oplever, at hendes hverdag er spændende. Vi forstår hendes beskrivelser af hendes hverdags- og skoleliv, som gentagelser, og at dagene er meget forudsigelige. Men vi ser også en pige, som har nogle lange dage med både lange skoledage, men også en hverdag, hvor motion og fritidsaktivitet fylder meget. Senere i vores samtale fortæller hun os om, hvordan hendes dag forløber sig under nedlukningerne nu:

**Karoline:** Ja det er lidt anderledes, fordi nu står man jo op, rimelig meget senere op. (...) Ja, så kommer jeg jo ned, men man behøver jo heller ikke sådan sørge for, hvad for noget tøj man vil have på, på dagen – så det har jeg ikke rigtig noget stress med (...) Ja, og der sidder jeg jo så bare der foran skærmen hele dagen (...).

Vi får præsenteret en hverdag, hvor hun sover betydeligt længere, end hun gjorde før. Hun fortæller, hvordan hun ikke behøver at skulle tage stilling til, hvilket tøj hun skal have på i skole, hvilket er et stressende element, som er blevet fjernet fra hendes hverdag. Den helt store ændring i hendes rutiner er, at hun ikke skal møde fysisk i skole og derfor skal Karoline møde i skole oppe fra sit værelse. Vi oplever, at Karoline faktisk beskriver, at ændringerne i hendes



rutiner egentlig ikke kun er negative. Vi oplever, hvordan nedlukningerne faktisk har frigivet noget tid til hende om morgenen, som hun egentlig er ret positiv over, da hun beskriver, hvordan det er mindre stressende for hende om morgenen. I løbet af vores samtale fortæller hun os, hvordan de nye rutiner også har været svære, fordi hele dagen foregår hjemme hos hende selv. Det bliver tydeligt gennem vores samtale, hvor meget ansvar hun selv har for at skabe nye rutiner i sin hverdag. Vi taler også meget om, hvad det betyder for hende at skulle undvære sine fritidsaktiviteter, og hvor meget et aktivt liv også betyder for hendes fastholdelse af koncentrationen under onlineundervisning. Karoline er en pige, som selv har gjort nogle ret konkrete ting i sin nye hverdag – hun uddyber i nedenstående citat, hvordan hun har prioriteret motion, og hvordan hun har oplevet, at det har haft en betydning for hende:

**Karoline:** For at være ærlig så gik det bedre for nogle uger siden. Der lavede jeg tit styrketræning eller yoga (...) Det lavede jeg i pauserne, og der syntes jeg, det gik bedre. (...) Det var i hvert fald noget af det, der hjalp mig. Og så er jeg også begyndt at rede min seng hver morgen, fordi det synes jeg giver en god start på dagen, fordi så har jeg ligesom klaret en opgave på dagen – så indstiller jeg ligesom også min hjerne på, at jeg kan lave, eller jeg får lyst til at lave andre opgaver resten af dagen.

Her bliver vi præsenteret for, hvordan Karoline har oplevet at styrketræning, yoga samt meditation har haft en positiv effekt på hendes hverdag og skoledag. Det beskrives, hvordan hun om morgenen har gjort det til en fast rutine, at hun for eksempel reder sin seng. Dette gør hun for at få en god start på dagen, og som hun selv beskriver det, er det med til, at hun på den måde oplever et overskud til at udføre dagens resterende opgaver. Vi tolker ud af dette, at hun bevidst, men også ubevidst, har givet sig selv nogle faste rutiner, således at hun oplever en større forudsigelighed i sin hverdag. Karoline har altså på trods af nedlukningerne formået at bibeholde sin motivation ved hjælp af sine selvskabte rutiner i sin nye hverdag. Hun fortæller os yderligere, hvordan hun selv har oplevet en forandring, da hun for nogle uger siden oplevede, at tingene gik bedre end nu. Karoline sætter selv lighedstegn mellem, at det gik bedre for nogle uger siden, og at hun var god til at dyrke motion. Når Karoline fortæller os, det gik bedre for nogle uger siden, vidner det om, at det også kan være udfordrende for hende selv at skulle være ansvarlig for fastholdelsen af egne nye rutiner. Førhen, da hun fysisk var i skole, havde hun en tendens til at bruge frikvartererne på at sidde og snakke med sine klassekammerater og ikke i samme omfang være aktiv.

Det betyder dog ikke, at alle de nye rutiner kun har været gode, da Karoline også taler om, hvordan hun savner at kunne komme fysisk i skole. Hun fortæller, hvordan det er svært for hende at sidde så meget ned foran sin computer og skulle lære gennem onlineundervisning. Rutinen i ikke at skulle møde fysisk i skole, men nu blot at møde op til onlineundervisning ser vi som en konsekvens af nedlukningerne. Gennem vores samtale giver Karoline også udtryk for, at der under nedlukningerne har forekommet en række udfordringer. En af de ting, som Karoline fremhæver som en udfordring under nedlukningerne, er, hvordan det gennem onlineundervisningen nu er svært at få sig selv til at være en aktiv del af undervisningen. Hertil siger hun:

**Karoline:** Jeg synes, at det med skærmen, og man skal lære gennem skærmen – det synes jeg ikke, er specielt fedt. Skoledagene bliver meget ensartede, og jeg synes bare ikke, det er sjovt at lære over en skærm. Jeg vil meget hellere op i klassen, fordi man kan så nemt gemme sig bare ved at tage sit kamera af og mute sig selv. Det er noget, jeg også er virkelig dårlig til, at byde ind på de her i klassen (Teams), når lærerne spørger om noget. Det synes jeg er svært at få mig selv til, også fordi jeg ikke ved rigtigt, hvad dem, der ikke har kamera på, laver (...).

De nye rutiner foran skærmen har haft en stor betydning for, hvordan Karoline oplever sit skoleliv. For det første synes hun ikke, det er særlig fedt eller sjovt at skulle modtage så meget undervisning over Teams. Hun har derudover en oplevelse af, at skoledagene er blevet meget ens, og at hun meget hellere vil op i klassen. Gennem onlineundervisningen oplever hun, hvordan det er svært for hende at byde ind i timerne. Onlineundervisningen italesætter hun altså som en udfordring for, at hun ikke i lige så høj grad kan deltage aktivt i undervisningen, og at det yderligere er hendes eget ansvar at deltage aktivt. Når vi siger, hun selv har ansvaret for at deltage i undervisningen, skal det forstås på den måde, at når hun sidder derhjemme foran sin computer, lader det til i højere grad, at være hendes eget ansvar at byde ind til undervisningen. Karoline italesætter altså gennem hele vores samtale, hvordan de nye rutiner har haft betydning for både hendes hverdagsliv, men også hvad det har haft af betydning for hendes skoleliv.

## Søren

Søren, som går i niende klasse, har ligeledes oplevet ændringer i sine rutiner i hverdagen og dermed også i sit skoleliv. Han beskriver sin hverdag inden nedlukningerne således: *”Sådan noget med at stå op kl. 7 om morgenen, stå op og tage i skole”*. Søren fortæller om en hverdag inden nedlukningerne, hvor en ret fast rutine var at stå op og tage i skole. Da vi spørger ind til, hvor lang en skoledag han havde inden nedlukningerne, og hvad han brugte sin fritid på efter skole, fortæller han: *”Vi fik fri omkring halv tre. Og så mødtes man med nogle venner eller noget bagefter”*. Det viser altså, hvordan der var en fast rutine i at gå i skole og kunne mødes med sine venner bagefter. For Søren fylder den nye rutine om at modtage undervisningen online utrolig meget. Hans glæde ved at gå i skole er forsvundet, hvilket tyder på, at Søren er træt af nedlukningerne og hjemmeundervisningen:

**Søren:** Altså jeg synes, det er træls nu, fordi arbejdsstrukturen har ændret sig, som den gør, så jeg har ikke super meget lyst til at gå i skole sådan overhovedet. Det er sådan, man har mistet sådan lidt gejsten for at gå i skole og for at lave noget. (...) Det er, fordi hverdagen er så ens: Du står op, sidder foran en skærm, og så når du er færdig, så spiller man computer eller et eller andet. Og så er det det, dagen går med, eller alle dagene går med.

Søren giver udtryk for, at han er træt af formen på undervisningen, og han synes *”godt nok, det er træls nu”*, og han har faktisk overhovedet ikke lyst til at gå i skole. Søren har altså svært ved at være i en hverdag, hvor der stort set ikke er nogen andre rutiner end at stå op, få undervisning foran en skærm for derefter at fortsætte resten af dagen foran computeren, hvor han spiller eller lignende. Vi ser altså nu en dreng, der ikke har særlig mange rutiner og savner et skift i sin hverdag, idet han selv italesætter, at dagene bliver ensformige. Han har en oplevelse af slet ikke at have nogen form for motivation for undervisningen eller det, de skal lave i løbet af dagen. I samtalen med Søren spørger vi ind til, hvordan rutinerne i undervisningen foregår, når det er online, og hvilke ting hans lærere finder på, de skal lave, for at gøre undervisningen mere spændende for dem.

**Søren:** (...) rigtig meget af det, vi laver, er sådan en gentagelse, det er sådan noget med *”Læs en tekst og lav noter”*, og når vi så har brokket os og sagt *”nu har vi syntes, det var træls”* i klassen for eksempel, så har de også givet udtryk for, at de (lærerne) også

synes, det er træls, men de bliver nødt til at stadig og køre undervisningen (...) Fordi vi jo også skal til eksamen, og fordi der er noget pensum og noget, vi skal igennem.

Søren taler om, hvordan de bliver sat til at lave rigtig meget af det samme, og der er en gentagelse i rutinen om, at de skal læse nogle tekster og tage noter. Søren oplever at lærerne har udfordringer med at gøre rutinerne og undervisningen mere varieret og interessant, men at det er nødvendigt, fordi de også skal tænke på, at der er et pensum. Søren fortæller os, at han godt kan se, hvorfor de skal de her ting igennem, men at det bare er vildt kedeligt og svært at sidde derhjemme med det hele selv. Han italesætter, at det havde ”*været meget sådan nemmere at sidde altså i klasseværelset sammen med dem og få kørt det igennem*”. Han savner altså rutinen i at komme af sted i skole, hvilket både indebærer det fysiske klasseværelse, at der er mulighed for at få hjælp, og at han ikke sidder med det hele alene. Rutinen i netop ikke at komme af sted gør, at Søren føler, at han i langt højere grad skal hanke op i sig selv i forhold til undervisningen og få lavet sine ting. Derudover føler han, at han selv er ansvarlig for at få lavet nogle rutiner og dermed få lavet sine ting. Søren beskriver følelsen af, at han bare skal ”*hanke op i sig selv*” og tage sig ”*sammen*” og ikke tænke, at tingene er lige meget.

## **Alberte**

Alberte, som går i ottende klasse fortæller, at hendes hverdag nu opleves meget anderledes end tidligere. Hun fortæller, at hun stod op omkring klokken 06:00, fandt ud af hvilket tøj, hun skulle have på, fik noget morgenmad, tog videre i skole og nogle af dagene gik Alberte til håndbold. Ligesom Karl får Alberte pludselig en betydelig kortere skoledag end tidligere:

**Alberte:** Jeg vågnede her, en halv time før jeg skulle møde i skole, og så har vi fri kl. 12.00. Hvor vi så har en times bevægelse hver dag, hvor vi skal lave et eller andet, og så har vi bare fri resten af dagen til at lave et eller andet eller lektier.

Det beskrives her, hvordan hendes skoledag allerede slutter klokken 12.00, hvor der efterfølgende er en times bevægelse i hendes undervisning. Efterfølgende har Alberte fri til at lave, nøjagtigt hvad hun har lyst til. Igen ser vi et eksempel på en elev, som i høj grad er ansvarlig for at finde nogle rutiner, som hun kan fylde sit nye hverdagsliv ud med. Alberte giver gennem vores samtale faktisk udtryk for, at onlineundervisningen egentlig er okay, men at det har været meget kedeligt for hende med al den tid, hun nu har til overs.

**Alberte:** Altså jeg keder mig mere, og man føler, at man bruger tiden på et eller andet, og så har man kun brugt fem minutter, men det føles som flere timer. Tiden, den går langsommere. (...) Ja, det er lidt det her med, at man plejer at have nogle almindelig ting, som man har skullet nå til en tid, men det har man så ikke mere.

Det har simpelthen været en udfordring for hende at udfylde den tid, hun tidligere ville have været i skole, med noget andet, og det har dermed bidraget til, at Alberte har oplevet sin hverdag som kedelig. Alberte oplever, at hendes rutiner er blevet mere utydelige, og tiden går på den måde betydeligt langsommere. Dette kommer til udtryk, når hun beskriver, hvordan tidsfornemmelsen af de ting, hun laver, har ændret sig. For Alberte er det faktisk ikke undervisningen, som hun mener er et problem, men rutinerne uden om undervisningen. Hun beskriver nemlig også, hvordan hendes karakterer i nogle fag faktisk er blevet bedre under onlineundervisningen: *“Mine karakterer, de er sådan blevet bedre, (...) Men jeg føler stadig, at man koncentrerer sig mere, når man er i skolen (...)”* På trods af at hun oplever, at hendes karakterer er blevet bedre i nogle fag, fortæller hun alligevel, at hun føler hendes koncentration er dårligere derhjemme, fordi hun kommer til at lave alle mulige andre ting. Hertil fortæller hun, hvordan hun nemt kommer til at sidde og bruge tiden på sociale medier som Tik Tok, Instagram og Snapchat. Hun fortæller yderligere, at det fylder rigtig meget, at længden på skoledagen er blevet kortere, hvilket har ført til en form for tidsfordriv, hvor hun ikke ved, hvad hun ellers skal bruge tiden på. Begrænsningerne i form af de nye rutiner, samt at hun ikke i lige så høj grad har kunnet se sine venner, har bidraget til, at Alberte har fået en fornemmelse af enormt meget tid tilovers, hun ikke aner, hvad hun skal bruge til.

Der vil nu i følgende afsnit fremgå en kobling af de fire elevers beskrivelser af deres rutineændringer sat i relation til *sociale relationer* og *undervisning*.

### **Rutiner og sociale relationer**

Vi har ovenfor præsenteret fire elever, som under nedlukningerne har oplevet ændringer i deres hverdag. Den første elev, vi har præsenteret, Karl, italesætter ikke i særlig høj grad, at det sociale aspekt har haft en speciel stor betydning under nedlukningerne. Han nævner det kort i forbindelse med, at han ikke længere har mulighed for at dyrke sin fritidsinteresse, hvor han primært havde sine fysiske sociale relationer. Karl giver dog udtryk for, at han inden nedlukningerne brugte en del tid på at spille computer, hvor han også var social eller i hvert fald havde kontakt med sine venner. For Karoline fylder det sociale aspekt mere gennem vores

samtaler, og hun fortæller blandt andet, hvordan nedlukningerne har tvunget hende til at ændre nogle af sine rutiner. Derudover havde hun sin basket, som hun dyrkede som fritidsinteresse efter skole. Vi kan dermed se, at Karoline før nedlukningerne i et andet omfang var meget social både i skolen, men også i sin fritid gennem sin fritidsaktivitet. Når Karoline oplever ændringer i sin hverdag på grund af nedlukningerne, føler hun sig tvunget til at oprette nye rutiner i sin hverdag, som er gavnlige for hende. Hun har under nedlukningerne oplevet at være mere social og opnå nye venskaber gennem de nye rutiner, hvor det sociale blandt andet foregår på gåture eller gennem andre udendørsaktiviteter. Alberte giver et billede af en hverdag, hvor hun ikke i lige så høj grad har kunnet være sammen med sine venner og veninder. Hun fortalte os, hvordan den ekstra tid, hun har fået frigivet gennem nedlukningerne, har været svær for hende at udfylde med nye rutiner. Alberte oplever altså, at hun ikke ved, hvordan hun skal udfylde den frigivne tid, som nedlukningerne har givet hende. I det ovenstående har vi frembragt ændringer i elevernes rutiner, som vi ser har en indflydelse på, hvordan eleverne har mulighed for at være sociale gennem nedlukningerne. Dog undrer vi os også over, at eleverne italesætter ændringerne i rutinerne i højere grad end ændringerne i rutinerne i relation til deres sociale relationer.

### **Rutiner og undervisning**

Vi ser yderligere, at rutinerne har en betydning for nogle af elevernes oplevelse af undervisning. Karl fortæller, hvordan hans koncentration i undervisningen har ændret sig under nedlukningerne. Vi oplever en dreng, som er overladt til selv at oprette nye rutiner, som kan hjælpe ham med at gøre undervisningen mere interessant. Karoline har oplevet nedlukningerne som noget positivt, i den forstand at hun selv har kunnet oprette nogle konkrete rutiner i sin nye hverdag. Herunder beskriver Karoline blandt andet for os, hvordan et aktivt liv for hende betyder, at hun kan fastholde sin koncentration i undervisningen. Søren giver udtryk for, at han keder sig, og at dagene er ens, hvortil han giver onlineundervisningen og de ensartede rutiner skylden for, at han oplever, at undervisningen er kedelig. Han fortæller dog, at lærerne gør, hvad de kan. Netop den manglede rutine i at komme op til tiden om morgenen og skulle fysisk af sted i skole har haft en stor indflydelse på, hvordan Sørens motivation og forventninger til sig selv fagligt har været under nedlukningerne. Karoline er ikke alene om at have affundet sig med onlineundervisningen. Dette oplever Alberte også og fortæller, at hun har haft svært ved at koncentrere sig derhjemme, men på samme tid er Albertes karakterer blevet forbedret i nogle af hendes fag. Vi har frembragt nogle af de oplevelser, eleverne har beskrevet i forbindelse

med ændringerne af deres rutiner. Vi ser yderligere, at ændringerne har haft en indflydelse på, hvordan eleverne oplever deres undervisning. Elevernes oplevelser af undervisningen vil senere blive udfoldet mere konkret i afsnittet om *undervisning*.

## 3.2 Sociale relationer

I følgende afsnit ønsker vi at sætte fokus på, hvordan eleverne selv beskriver den sociale verden, som er en del af deres hverdags- og skoleliv. Vi vil efterstræbe at få elevernes fortællinger frem og forsøge at forstå, hvordan de oplever deres sociale relationer under nedlukningerne. Dette kommer blandt andet til udtryk gennem elevernes oplevelser af klassefællesskabet, deres fortællinger om, hvordan og hvor mange af deres venner de har set under nedlukningerne samt hvordan nedlukningerne har medført at være sociale online frem for fysisk. Elevernes oplevelser vil følgende blive præsenteret i tre afsnit; *venskaber*, *klassefællesskaber* samt *sociale online* for at danne et overblik over empirien. Efter at vi har frembragt elevernes beskrivelser, vil vi søge at reflektere over de fund, der viser sig i empirien, ved at benytte teori som en kommentar på de empiriske fund. Dette for at give en større forståelse af, hvilken betydning elevernes oplevelser kan have i forhold til oplevelsen af at være sociale under nedlukningerne.

### Venskaber

Dette tema relatere sig til elevernes beskrivelser omkring *venskaber* under nedlukningerne og derved de nære venskabelige relationer. Dette vedrører hvordan og hvor mange venner eleverne ser under nedlukningerne, men også hvordan venskaberne kan være udfordret ved den manglende fysiske kontakt. Til at udfolde, hvordan vi ser venskaberne i vores empiri, vil vi til at begynde med præsentere eleven Thomas:

**Thomas:** Det var meget hyggeligt. Nu hvor vi ikke ser hinanden så meget, jo på en skærm, det er det eneste. Så er det faktisk meget dejligt, at man ikke skal sidde og snakke med dem og et eller andet. At man stadig godt kan komme ud og gå sammen med dem fysisk.

Sådan beskriver Thomas sin oplevelse af at kunne ses med en af sine venner fysisk under nedlukningerne. Mødet med vennen opleves som et afbræk i den måde, han ellers ses med sine venner på, hvortil han giver udtryk for, at han ikke ser sine venner særlig meget ud over på en

skærm. Derudover fortæller han videre, at han synes, det er rart at kunne lave noget andet end blot at ”snakke” med sine venner. Gåturen fremhæves som en aktivitet, hvor han kan være fysisk sammen med sine venner. Vi spørger ham videre ind til, hvem han snakker med i klassen:

**Thomas:** Ikke andre end mine venner.

**IS:** Hvordan snakker du med dine venner? Er det dem, du så mødes med og går tur med, eller hvordan?

**Thomas:** Det er lidt begge ting. Jeg sidder og spiller lidt med dem. Jeg sidder og spiller Minecraft med en af... med to af mine venner lige nu.

Der sker noget interessant i Thomas’ fortælling om oplevelsen af venner. Han bliver spurgt til, om han snakker med nogle fra sin klasse, hvortil han svarer ”*ikke andre end mine venner*”. Han laver her en opdeling i dem, der er hans venner i klassen, og dem, der ikke er. Han fortæller herefter, at han spiller sammen med to af sine venner. Det fremgår altså således ud fra disse to uddrag fra samtalen med Thomas, at han ses en lille smule fysisk med en af sine venner, og at han derudover mødes med dem online gennem gaming. En anden dreng, vi har snakket med, er Karl, som fortæller om, hvordan han også går ture med én ven:

**Karl:** Jo, jeg går tur med en, der hedder X, nogle gange. Herefter det her med, at vi skal ud og bevæge os og samle point, så har vi gået nogle ture et par gange, også når det havde sneet og alt det. (...) Og han er nok lidt den eneste, jeg sådan ser, ellers så snakker vi over Discord og spiller sammen.

Gåturen fremhæves også hos Karl som værende den primære måde, han kan være fysisk sammen med sin ven på under nedlukningerne. Initiativet til at gå disse ture kommer fra, at skolen havde igangsat en konkurrence, der handlede om at komme ud og gå og på den måde indsamle point til klassen. Det sociale samvær er på den måde motiveret ud fra en skolemæssig kontekst og ud fra en fælles interesse mellem vennen og Karl til at være med i konkurrencen. Karl fortællere videre, at han ikke ser andre venner fysisk ud over denne ene ven. Dette tyder på, at han har størstedelen af sine sociale relationer online, som han også beskriver senere i samtalen, at han snakker og spiller med sine venner online. Venskaberne fremtræder på denne måde som nogle online sociale fællesskaber, hvoraf han har én tæt ven, som han ses med fysisk. Han udtrykker ikke et behov for at ses med flere af sine venner fysisk, da han senere i samtalen



også fortæller, at han inden nedlukningerne heller ikke rigtig sås med så mange af sine venner uden for skolen eller uden for onlineuniverset.

Venskab kan handle om mange ting, og ovenfor har vi især prøvet at trække frem, hvordan nogle af eleverne oplever at være sociale med deres venner under nedlukningerne. En anden interessant vinkel på venskaber er, hvad eleverne oplever at kunne bruge hinanden til i sådan en særlig situation, som nedlukningerne har placeret dem i. Kristian forklarer: *“(...) Vi kan i hvert fald støtte hinanden, hvis vi går og har det svært og måske er deprimeret eller savner hinanden. Så kan vi jo sige til hinanden, at det hele nok skal gå.”* Kristian oplever at kunne finde støtte i samt være en støtte for sine venner under nedlukningerne. Han oplever, at de kan være der for hinanden gennem mental opbakning til hinanden, nu hvor de ikke kan ses fysisk. Med mental opbakning til hinanden menes der, når Kristian forklarer, at de venner imellem kan løfte hinandens humør ved blandt andet at sige *“det hele skal nok gå”*, når det hele bliver lidt svært. Kristians fortælling siger også noget om, at nedlukningerne faktisk kan opleves som værende mentalt udfordrende til tider. Det bliver tydeligt, at selvom de ikke ses fysisk under nedlukningerne i samme grad som før, så har deres relation til hinanden ikke ændret sig. Faktisk kan det derimod siges, at de muligvis står tættere sammen ved at være i samme uvante situation og ved, at de nu oplever at kunne bruge hinanden til at komme gennem nedlukningerne.

Nogle af elevernes beskrivelser peger i retning af, at nedlukningerne har haft en betydning for, hvor mange venner de ses med i forhold til før covid-19-restriktionerne blev indført. Eleven Eva beskriver, hvordan hun har mistet venner på grund af restriktionerne og under hjemsendelsen fra skole. Hun bliver spurgt ind til, hvordan hun har det med onlineundervisningen, hvortil hun svarer følgende:

**Eva:** Nu har jeg mistet sådan mange af mine venner, fordi jeg ikke holder sådan kontakt med dem mere. (...) Det er sådan lidt kedeligt og sådan lidt deprimerende.

**IM:** Nu siger du, at du har mistet nogle venner. Er det noget, du har lyst til at uddybe lidt?

**Eva:** Med sådan her corona så må man jo ikke ses med så mange, så her har jeg skullet vælge nogle ud sådan til hverdagen. Her mistede jeg så min bedste veninde og min vennegruppe.

Det bliver tydeligt i ovenstående citat, hvordan Eva sammenkæder undervisningen med tabet af venner. Det er det sociale og venskaberne, som fylder for hende, når hun bliver spurgt til undervisningen. Hun beskriver, hvordan hun har mistet kontakten med sine venner, fordi hun har været nødt til at foretage en udvælgelse i sine sociale relationer på grund af restriktionerne som Covid-19 har medført. Yderligere oplever Eva en sammenhæng mellem manglen på sociale relationer og en følelse af hverdagen som ”kedelig” og ”deprimerende”. Vi forstår, at det må være udfordrende for en ung pige i niende klasse at føle sig nødsaget til at skulle udvælge nogle venskaber frem for andre under nedlukningerne. Vi forstår ligeledes ud fra Evas fortælling, hvordan det sociale og opretholdelsen af venskaber for hende ligger i det fysiske møde. For Eva betyder skolen og skolens rammer, at hendes venskaber kan blive vedligeholdt gennem en daglig fysisk kontakt. Så vi kan tyde ud af dette, at Evas venskaber i skolen kommer ud af det fysiske møde og derved under nedlukningerne har været udfordret. Senere i samtalen forklarer Eva dog, at de venskaber, hun prioriterer under nedlukningerne, kommer ud af hendes fodbold, og at der gennem hendes sport bliver vedligeholdt venskaber.

I modsætning til ovenstående fortællinger om elevernes sociale liv ser vi også Karoline, som beskriver en lidt anderledes oplevelse af, hvordan nedlukningerne har haft en indvirkning på hendes sociale relationer. Hun beskriver:

**Karoline:** Jeg ser faktisk ret meget mine venner, men det er ikke sådan indenfor. Jeg har nogle få venner, som jeg ser indenfor, og så har jeg rigtig mange, som jeg går med. Altså går tur, fordi altså det gør jeg. Altså før corona så så jeg ikke på den måde specielt mange mennesker, og det er egentlig ret sjovt, fordi jeg følte, før corona så blev dagene meget ensartede, og jeg var egentlig ikke sådan superglad. Altså lige efter at vi kom tilbage fra sommerferien, der havde jeg en periode, hvor jeg ikke var sindssygt glad, fordi jeg følte, at dagene blev meget ensartede, og jeg kom hjem (...), og det var egentlig bare det, jeg gjorde, da jeg kom hjem, og så gik jeg til basket nogle af dagene, og så var der heller ikke så god stemning på mit basketballhold lige der, og så kom jeg hjem, og så var den dag ligesom gået. Jeg følte lidt, at dagene bare gik. Så en ting, jeg synes har været rart her i corona, har været i hvert fald for mit vedkommende, at man har fået meget alenetid, men på den gode måde. Jeg har fået tid til at tænke lidt over mig selv og sådan. Hvordan jeg gerne vil have, og hvad jeg gerne vil gøre for at blive gladere, eller hvad man skal sige. Så nu ser jeg mennesker nærmest hverdag, men hvor man bare

går ture, i forhold til før corona, der så jeg kun mennesker i skolen. Så det synes jeg er rigtig rart, og jeg har også fået flere og bedre venskaber nu.

Karoline beskriver, hvordan nedlukningerne har haft en positiv indvirkning på hendes sociale relationer. Hun beskriver fortsat en forskel mellem de få venner, som hun er sammen med indenfor, og så alle de andre venner, hun går ture med. Til trods for denne deling har hun en oplevelse af, at hendes venskaber generelt er blevet både flere, men også bedre. Hun har formået at udnytte muligheden i at kunne gå ture med sine venner til at opretholde og forme nye venskaber. Dette står lidt i kontrast til Evas fortælling om at have mistet venner ved manglen på fysisk kontakt, og hvordan hun har måtte prioritere nogle frem for andre. Karoline beskriver videre, hvordan nedlukningerne har givet hende en tiltrængt pause, hvor hun har udnyttet, at der pludseligt var rum til at være alene og reflektere over sig selv og egne behov inden for det sociale. Hun beskriver ligeledes, hvordan hverdagen for hende førhen var ensformig, og at dagene blot forsvandt en efter en. Hun beskriver også, hvordan hun har trukket venskaberne mere med hjem under nedlukningerne, hvor de førhen hovedsageligt forblev i skolen. Karoline har ud fra sin egen fortælling blomstret under nedlukningerne og har i den grad fået noget positivt ud af, at hendes hverdag har været vendt på hovedet. Hun fremstår lidt som en kontrast til de øvrige elevers fortællinger om deres sociale liv, men hun er samtidig også med til at nuancere, hvordan nedlukningerne ikke udelukkende har været noget negativt. Det er lykkedes hende at skabe en fortælling om en positiv forandring i hendes personlige og sociale liv. Hun lægger nogle personlige overvejelser og ændringer til grund for, at hendes sociale liv har ændret sig til det positive, men hun sammenkæder ligeledes disse personlige refleksioner med den pause, som nedlukningerne har givet hende. Denne positive fortælling indeholder også et vist overskud hos Karoline, da hun har haft overskuddet til at ændre sin sociale situation. Men samtidig tyder det også på, at hun har vundet meget på dét, og at det sociale gennem hendes daglige gåture er med til at fylde hendes dage med et socialt indhold, så hun netop ikke oplever sig selv isoleret eller ensom under nedlukningerne.

### **Overskridelse af selvet i det sociale**

I dag til- og fravælges sociale relationer på nogle andre præmisser end tidligere. Dette betyder ligeledes, at der er nye måder at være sociale på, som vi ser kan gøre sig gældende for elevernes måde at være sociale på. Vi tager her afsæt i Hammershøj, som argumenterer for, at vi mennesker dannes i en selvoverskridelse i det sociale (Hammershøj, 2007). Vi bliver altså til

som mennesker i kraft af vores indtræden i sociale relationer og derved fællesskaber. Hammershøj fremhæver ydermere, at fællesskaberne er under forandring og er ved at blive transformeret til andre typer af fællesskaber. Vi indgår således ikke længere i traditionelle fællesskaber, men i langt højere grad i fællesskaber på individets præmisser. Disse nye fællesskaber betegnes af Hammershøj som værende smags- og/eller stemningsfællesskaber, hvilket dækker over, at vi indgår i fællesskaber, hvor vi har noget tilfælles. Dette kan enten være grundet interesser eller smag, som Hammershøj ville kalde det, eller at vi indgår i et fællesskab grundet den stemning, der opleves i fællesskabet (Hammershøj, 2007). Hammershøj bliver særligt relevant for at forstå elevernes beskrivelser af venskaber, fordi han også forstår, hvordan det kan være problematisk, hvis individet ikke overskrider sig selv i det sociale. Hammershøj mener, at dette kan føre til patologier eller sygdomme i sindet, hvilket vi kan anvende som afsæt til at problematisere den betydning, det kan have, at eleverne er begrænset i deres venskaber under nedlukningerne (Hammershøj, 2007). Når Thomas og Karl som beskrevet ovenfor oplever, at de hovedsageligt ses med én fast ven fysisk under nedlukningerne, så kan det netop tyde på, at elevernes muligheder for at overskride sig selv i det sociale er mindsket under nedlukningerne. Dette støttes ydermere op af Evas fortælling om at miste venner, som også kan forstås som et udtryk for, at det sociale fællesskab, hun var i ved at komme fysisk i skole, ikke længere har de rette betingelser for at få netop dét fællesskab til at føles som et fællesskab, der er værd at tilvælge frem for andre. Det vil altså sige, at det forum, hvor særligt Eva førhen overskred sig selv i det sociale, er indskrænket, og hun er nødt til at søge det andetsteds, hvis altså hun skal have de samme muligheder for at udvikle sig selv i det sociale under nedlukningerne. Det er på den baggrund ikke uden betydning for eleverne, at de socialt har indskrænket sig til at have få fysiske relationer til venner.

### **Individualisme sætter forandringer i fællesskabet**

Ovenfor har vi forsøgt at forstå, men også problematisere betydningen af venskabernes svære kår i elevernes hverdag under nedlukningerne. Ud fra dette ser vi det relevant at forsøge at forstå, hvordan venskaber og altså elevernes sociale relationer muligvis er underlagt nogle andre præmisser qua individualiseringen, som er fremvokset de seneste år. Ove Kaj Pedersen beskriver individet influeret af individualisme som: *"Et individ med individualitet, kvalificeret til at leve med ansvar for sig selv og sammen med andre"* (Pedersen, 2015 ¶ Menneskets frihed i markedet gennem arbejde). I ovenstående citat har Pedersen indrammet, hvad der særligt kan forstås som individualitet hos et individ i dag, og i hvilken kontekst individualiteten kan

udfolde sig. Det er individer, som er deres egne, som skal kunne være i stand til at tage ansvar for egne handlinger og egne behov, men ligeledes sker dette i forhold til og i samspil med andre – altså i fællesskabet. Individualismen fordrer dog alligevel et individ, som er vendt mod sig selv, hvilket også kan forstås som en forklaring på, hvorfor eleverne ikke beskriver en trang til at være fysisk sammen med flere, end de gør. Det giver også mening i forhold til Karoline, som beskriver, hvordan hun har kigget indad for at kunne ændre på sine sociale vaner. Hun uddyber sine tanker om at være social i følgende citat:

**Karoline:** Ja, men jeg tror også, at det har meget at gøre med, at jeg ligesom har haft noget alenetid, hvor jeg har kunnet tænke over, hvordan man gerne vil opføre sig, når man er sammen med andre mennesker, og hvordan man gerne vil have, at andre mennesker skal se på en. Altså også hvordan andre mennesker føler, når de er sammen med dig, hvis det giver mening.

Karoline beskriver, hvordan hun forstår at måtte kigge indad og ændre noget ved sig selv, hvis hun ville se ændringer i sine sociale relationer. Vi kan se, hvordan det individuelle hos Karoline kobles til fællesskabet, eftersom hun har brugt tid med sig selv til at foretage ændringer for at kunne indgå i sociale relationer. Vi forstår Karolines opmærksomhed omkring sig selv som værende afgørende for, hvorledes hun fremstår i fællesskabet. Forståelsen af individualismen som afgørende for elevernes sociale relationer giver således mulighed for at forstå, hvordan udgangspunktet for eleverne er dem selv og deres egne behov, hvortil de derefter kobler sig til fællesskabet. Fællesskabet bliver på denne måde ikke det primære for eleverne, men tværtimod deres forståelse af sig selv i fællesskabet, hvilket understøtter elevernes fortællinger om nogle mere løse fællesskaber og venskaber. I forlængelse af dette finder vi det relevant at undersøge hvordan eleverne oplever klassefællesskabet, og hvorvidt de tillægger dette nogen betydning for, deres hverdags- og skoleliv.

## **Klassefællesskab**

Ud fra samtalerne med eleverne er der blevet spurgt ind til, hvordan de oplevede fællesskabet i klassen før og under nedlukningerne. Hvordan og hvilken værdi eleverne tillægger klassefællesskabet, vil vi forsøge at frembringe i dette afsnit. I det følgende vil vi beskrive to drenge i niende klasse og en pige i ottende klasses oplevelser af netop klassefællesskabet i deres respektive klasser.

Alberte fortæller os forinden nedenstående citat, om hvordan hun flyttede klasse mellem syvende og ottende klassesettrin. Det er altså et relativt nyt klassefællesskab, hun er trådt ind i, samtidig med at nedlukningerne har sendt hende hjem i en periode i løbet af syvende og ottende klasse. Hun beskriver yderligere, hvordan hun ses med en fra sin klasse og én, som ikke går i hendes klasse. I forbindelse med dette spørger vi Alberte, om hun savner at snakke med sine klassekammerater. Til dette svarer hun:

**Alberte:** Ja – jeg savner dem sådan, fordi man har fået venskaber, som man ikke rigtig kan tage med hjem. Fordi inden jeg kom i klassen, der har jeg fundet ud af, at det har taget dem næsten et år at blive venner, ellers havde det været meget klikeopdelt. Og så kom jeg ind, og så begyndte alle at snakke sammen med alle.

Alberte beskriver ret interessant, hvordan hun oplever venskaber forbundet til klassen som nogle, hun ikke har mulighed for at tage med sig hjem. Venskaberne er i Albertes fortælling bundet op på klassen og det samvær med klassekammeraterne, hun har, når hun er fysisk i skole eller til fritidsaktiviteter. Hun fortæller også, hvordan hun oplever en ændring i klassefællesskabet, da hun bliver en del af den nye klasse. Hun fortæller, hvordan hun ser klassen som én enhed, i forhold til hvordan den var, inden hun kom ind i klassen. På den måde virker det til, at hun i sin fortælling har en oplevelse af, at klassefællesskabet er rigtig godt trods nedlukningerne og det, at hun ikke har været i klassen så længe. Hun oplever, at hun har haft en positiv indvirkning på klassefællesskabet, hvilket også kan være et udtryk for, at hun har fundet sig godt til rette i sin nye klasse. Derved kan hendes udsagn om, at venskaberne ikke kan komme med hjem, netop være et udtryk for et ønske om, at venskaberne skal komme til at overskride klassen og skolelivet, men at dette ikke er muligt grundet nedlukningerne.

Alberte fortæller således, hvordan hun oplever, at venskaberne nu ikke kan komme med hjem, men at alle i hendes klasse snakker sammen. I forlængelse af dette bliver det interessant at fremhæve en af de interviewede drenge, som oplever, at interaktionen med klassekammeraterne især sker, når han er fysisk til stede sammen med dem. Han beskriver det således:

**Søren:** (...) Altså det er jo ikke, fordi jeg er bedste venner med alle fra min klasse, så altså grunden til, jeg har snakket med alle dem i klassen, de fleste af dem i hvert fald, det er jo, fordi jeg har været der sådan fysisk til stede med dem. Så altså der er jo mange, jeg ikke snakker med fra klassen nu.

Søren bliver spurgt til, om han oplever, at det er sværere at holde kontakt med sine klassekammerater på grund af nedlukningerne. Det bliver tydeligt ifølge Søren, at han, som han selv påpeger, kun indgår i klassefællesskabet med de andre, fordi de under normale omstændigheder er fysisk sammen i løbet af skoledagen. Det viser også, at Søren har en oplevelse af, at en del af klassefællesskabet er udfordret ved, at han ikke snakker med dem mere, og derved ikke længere holder kontakten til de klassekammerater, han normalt ville se fysisk i klasselokalet. Søren laver ligeledes en interessant distinktion ved, at han siger *"det er jo ikke, fordi jeg er bedste venner med alle"*. Søren laver her en skelnen mellem venner eller bedste venner. Det er de bedste venner, som han snakker med uden for skolen. Oplevelsen af, at klassefællesskabet hører til i det fysiske samvær i klasselokalet, er også noget, som eleven Karl beskriver. Han bliver ligeledes spurgt ind til, om han oplever, at klassefællesskabet har forandret sig på grund af nedlukningerne.

**Karl:** Jeg synes ikke, det er blevet supermeget anderledes, fordi nu føles det jo sådan set bare, som om vi er hjemme, lidt ligesom det der med, at man har fået fri tidligere. Og der har bare aldrig rigtig været sådan stor kontakt mellem en del af klassen, når de var hjemme, det var kun oppe i skolen, så det føles meget normalt det hele.

Karls fortælling om dét klassefællesskab, han oplever at være en del af, fremstår umiddelbart også som værende et fællesskab og et kammeratskab, som hovedsageligt hører til på skolen og i klassen. Karl beskriver nemlig, hvordan han ikke oplever, at der er kontakt mellem hans klassekammerater, når de er hjemme. For ham er klassefællesskabet således uændret under nedlukningerne, da han i forvejen ikke så mange fra sin klasse i fritiden. Det særligt interessante ved Karls fortælling er hans måde at forklare, hvordan han oplever, at fællesskabet er uændret. Han siger at *"nu føles det jo bare, som om vi er hjemme"*. Denne bemærkning er interessant i forhold til at forstå, hvordan Karl netop oplever, at klassefællesskabet er betinget af den fysiske kontakt, men samtidig oplever han klassefællesskabet som uændret, på grund af at de netop ikke møder fysisk i skolen. I de ovenstående beskrivelser har vi forsøgt at gøre det tydeligt, hvorledes eleverne fremhæver, at klassen som et socialt fællesskab er noget, som de i høj grad har sammenkædet med klassen som rammesættende for et fysisk socialt rum. Vi ser dog også, hvordan flere af eleverne fremhæver gruppearbejde som den bedste måde at lære på. Dette taler ligeledes ind i en forståelse af, at relationerne i skolen hovedsageligt kobles til læring, men det er vigtigt at nuancere, at eleverne altså søger det sociale, men blot i forhold til det faglige. Disse

beskrivelser vil blive yderligere udfoldet i analysedelen, som behandler undervisningen under nedlukningerne.

### **Klassen som et socialt rum**

Vi kan ud fra ovenstående fortællinger fremhæve, at en stor del af eleverne oplever, at klassefællesskabet kædes sammen med de fysiske rammer, som skolen samt klassen sætter for fællesskabet. Vi forstår ud fra eleverne, at klassefællesskabet ikke umiddelbart er noget, eleverne aktivt søger under hjemsendelsen, men at klassefællesskabet i langt højere grad er betinget af at være fysisk til stede i klasseværelset. Det bliver således ikke fremhævet, at klassefællesskabet opleves som særligt vigtigt i forhold til andre fællesskaber, eleverne måtte indgå i. Fællesskabet tilvælges hovedsageligt i forbindelse med gruppearbejdet og derved læring, hvilket vi vil gå yderligere ind i senere i analysen, når vi undersøger, hvordan eleverne har oplevet onlineundervisningen under nedlukningerne. Vi ser også, hvordan eleverne oplever en forskel mellem dem, de ser som ”venner”, og så deres klasse. Dette ser vi blandt andet hos Thomas, som udtrykker, at han ikke snakker med nogle fra sin klasse ud over sine venner. Dette siger noget om, at der opleves en distinktion mellem de forskellige fællesskaber og venskaber, som eleverne indgår i. De kategoriseres således ikke ens, når eleverne skelner mellem klassefællesskabet og vennerne. Det er interessant, hvordan klassefællesskabet træder i baggrunden hos eleverne, når de taler om dette. Det fremstår ikke som særligt vigtigt, hvilket vi forstår som værende i kontrast til blandt andet John Dewey, som netop peger på, at skolen er afgørende for individets socialisering (Dewey, 1916).

Dewey havde den grundlæggende teoretiske forståelse, at mennesker lever i fællesskaber, i form af de ting, de har til fælles (Dewey, 1916). Individet socialiseres gennem sin tilknytning til fællesskabet, samtidig med at fællesskabet skabes af de individer, som er en del af dét, og de handlinger, disse foretager. Dewey præciserer individets tilknytning til fællesskabet således: *“Et væsen, hvis aktiviteter er forbundet med andres, lever i et socialt miljø. Det, dette væsen gør, og det, det kan gøre, afhænger af andres forventninger, krav, samtykke og fordømmelser”* (Dewey, 1916, s. 33). Individets (elevernes) muligheder bliver ud fra Deweys forståelse afhængige af andres (samfundets) krav og forventninger. Ifølge Dewey er det skolens fornemste opgave at fremme socialiserede individer til fællesskaber, men hvilke fællesskaber, kunne vi så passende spørge. Med afsæt i elevernes egne fortællinger lader det ikke umiddelbart til at være klassefællesskabet, som skolen socialiserer eleverne til. Det er dog stadig vigtigt, at



eleverne oplever, at de indgår i fællesskaber, ifølge Dewey. Når elevernes fortællinger kobles til deres skoleliv, er det i langt højere grad karakterer og undervisning, som fylder hos eleverne, hvilket vi vil se nærmere på senere i analysen. Det kunne derved tyde på, at de fællesskaber, som skabes i skolen, ikke på samme måde er afgørende i elevernes liv, men at det i langt højere grad er "selvfølgelige" fællesskaber, som automatisk opstår gennem elevernes fysiske interaktion med hinanden. Med "selvfølgelige" fællesskaber mener vi de fællesskaber, som eleverne ikke aktivt investerer i, men blot indgår i. Dette tyder på, at vi må forsøge at forstå, hvilke andre fællesskaber eleverne vægter, og hvordan disse opstår uafhængigt af skolen og klassen.

### **Socialisering til individualisme**

Svend Brinkmann argumenterer i øvrigt for, at individer gennem fællesskabet socialiseres til at være individualister. Brinkmann mener altså, at snakken om, at fællesskabet ikke længere eksisterer i dag, er problematisk, da han netop mener, at individer har rum til at koncentrere sig om sig selv qua fællesskaberne, de er en del af. Individer socialiseres således til og i fællesskaber, og det er gennem fællesskaberne, at individualismen kan træde frem (Jensen og Brinkmann, 2011). Ydermere peger Brinkmann på, at det er gennem skolen, at der især foregår socialisering til individualisme, hvorfor det er særligt interessant, at klassefællesskabet i den forbindelse kan ses at være trådt i baggrunden hos eleverne (Jensen og Brinkmann, 2011). For med den forståelse kan en forklaring på, at eleverne udtrykker, at klassefællesskabet mest af alt hører til fysisk i skolen, være, at fællesskabet i skolen ikke længere fordrer, at eleverne tager fællesskabet med sig hjem. Her kan vi forstå, at eleverne muligvis tilslutter sig andre fællesskaber efter egne behov og interesser. Med Brinkmann kan vi derved forklare, hvorfor vi ikke ser, at eleverne tillægger klassefællesskabet mere værdi, end de gør i deres beskrivelser. Dette på grund af, at klassefællesskabet i dag i langt højere grad handler om eleverne selv, og med, at eleverne i dag har langt flere muligheder for at indgå i fællesskaber på deres egne præmisser. Individet har på den baggrund fået en større betydning for fællesskabet ved, at et fællesskab som klassefællesskabet i langt højere grad må forstås at give rum for, at individerne ikke forstår dette fællesskab som deres primære. Med afsæt i dette fremstår det nu relevant at forholde os til, hvilke andre fællesskaber eleverne oplever som fremtrædende i deres hverdags- og skoleliv under nedlukningerne.

## Sociale online

Da nedlukningerne har medført, at eleverne ikke ses med hinanden eller andre af deres venner i samme grad som før, bliver det beskrevet i elevernes fortællinger, at de gør brug af online sociale platforme til at holde kontakten med hinanden. Det tyder på, at det er forskellige platforme, som henholdsvis drengene og pigerne benytter. Pigerne fremhæver Teams og Snapchat som deres primære kommunikationsplatforme, hvor drengene fremhæver Discord som deres primære platform. Til at starte med vil vi fremhæve pigernes fortællinger om deres online sociale liv, og efterfølgende belyser vi drengenes oplevelser. Karoline fortæller her, hvordan hun holder kontakten med sine venner online:

**Karoline:** Hvis jeg skal snakke med mine venner, så ringer jeg dem op i et opkald i Teams, som også er der, hvor vi har skole. Ellers så snapper jeg bare rigtig meget med mine venner og skriver og sender videoer til hinanden på Instagram. På snapchat, der kan man jo også godt facetime og sådan noget, men det bruger vi egentlig ikke så tit – så bruger vi hellere Teams. Det fungerer godt.

De sociale medier bliver ifølge Karoline flittigt brugt til at holde kontakten med vennerne under nedlukningerne og er formentlig også blevet brugt generelt førhen. Karoline fortæller, hvordan hun og hendes venner bruger Teams til at kommunikere på, som egentlig er den platform, som skolen anvender til undervisningen under nedlukningerne. Hun benytter yderligere mange forskellige platforme til at holde kontakten med vennerne, og hun inddeler også platformene til at have forskellige brug. Teams er til at snakke og holde samtaler i, hvor Instagram i stedet anvendes til at sende videoer og billeder. Karoline og hendes venner har på den måde en bred vifte af muligheder for at kommunikere med hinanden, alt efter hvilket formål de har for kommunikationen. Netop Teams, som Karoline beskriver, fungerer godt, fremhæves også af Alberte: *“Vi bruger Messenger nogle gange, hvor vi ligesom snakker til hinanden over der. Ellers bruger vi Snapchat, hvor vi skriver og sådan noget. Ellers så ringer vi over Teams, hvis internettet bliver for dårligt eller sådan noget.”*

Alberte har samme fortælling som Karoline, da hun også benytter flere forskellige platforme til at holde kontakten med sine venner på. Denne gang fremhæves Messenger, Teams og Snapchat som essentielle platforme for Alberte til at holde kontakten med sine venner. Teams fremstår endnu en gang som en god stabil platform, som formentlig er en relativt ny måde at kommunikere på, og som under nedlukningerne er blevet indført i skolesammenhæng.

Derudover lader det til, at pigerne faktisk har taget Teams til sig og benyttet denne platform som et socialt redskab til at kommunikere gennem. Alberte bliver spurgt ind til, hvad hun synes om at have de her forskellige onlineplatforme til at holde kontakten med sine venner, hvortil hun svarer *”Altså det er fedt, men det er bedre, hvis man er sammen sådan fysisk.”*

Her bliver det beskrevet, hvordan det sociale samvær med vennerne ikke fuldt ud kan erstattes af onlinekontakt. Hun fremhæver således stadig den fysiske kontakt som værende den foretrukne, men hun antyder dog stadig, at det er ”fedt” at kunne holde kontakten online under nedlukningerne. Netop den fysiske kontakt som søges erstattet gennem onlinesamvær er også noget, som Eva sætter ord på. Hun bliver spurgt ind til, hvordan hun oplever det at være nødsaget til at snakke med sine venner online frem for fysisk:

**Eva:** Det giver jo en anden stemning, men det er sådan, at du får jo bare snakket, men det er jo ikke sådan, at man krammer og sådan. Det er lidt det samme, men så alligevel ikke, hvis I forstår det?

Det fremstår ud fra ovenstående citat, at Eva oplever, at hun får stillet et vist socialt behov ved at kunne snakke online med sine venner, men at hun mangler noget. Hun beskriver, hvordan hun mangler den fysiske kontakt, som ligger i at kunne kramme sine venner, når de er sammen. Hun beskriver, hvordan det på en måde er det samme at ”ses” online, og alligevel slet ikke er det. Det er interessant, hvordan hun får opfyldt sit sociale behov online, men alligevel ikke i tilstrækkelig grad. Manglen på fysisk kontakt i det online sociale møde fremhæves ikke i samme grad af de interviewede drenge. De nævner, hvordan de spiller med hinanden og samtidig snakker sammen over Discord. Kristian beskriver, hvordan han oplever at have kontakt med sine venner over Discord således:

**Kristian:** Det er ikke det samme, men det er næsten ligesom at være sammen med dem. Vi snakker, og vi har det sjovt, som man også ville gøre, hvis man var sammen med sine venner. Man laver jokes med hinanden og så videre. Det er ligesom at være sammen med dem ansigt til ansigt, men det eneste, vi ikke kan, det er at se hinandens ansigter, men vi kan høre hinandens stemmer, og vi kan grine og have det sjovt.

Her beskrives det af Kristian, hvordan han oplever, at han og hans venner giver online-”møderne” indhold, som er meget lig den fysiske sociale kontakt. Kristian beskriver netop, hvordan de kan alle de samme ting, som hvis de mødtes fysisk. Den eneste forskel, han oplever,

er, at de ikke ser hinandens ansigter. Han oplever nærvær med sine venner på trods af, at han ikke kan se deres ansigter, ved, at han beskriver, hvordan de kan grine og have det sjovt med hinanden online. Umiddelbart virker Kristian vant i onlineuniverset, og han fremhæver derved ikke nogen tilvænnning til det sociale online under nedlukningerne. Kristians sociale samvær fremstår altså ikke som værende udfordret ved, at det foregår online, men han får derimod dækket en stor del af sit sociale behov online. Tendensen til at være tilvænnet det online sociale univers er noget, som også kommer til syne i Søren og Karls fortællinger om deres sociale online liv. Det sociale online liv beskrives af Søren som værende ”fedt”, fordi han stadig kan være sammen med sine venner på denne måde, og han kan få opfyldt et socialt behov gennem computerspil. Vi spørger ham videre ind til, om han var vant til at være social med sine venner online: *“Ja, men altså ikke lige så meget som nu, altså vi, det var tit sådan noget med, vi mødtes, og så var vi sammen en hel dag efter skole for eksempel. Så slet ikke lige så meget som nu”*. Det bliver beskrevet af Søren, at han var vant til at være sammen med sine venner både online, men også fysisk inden nedlukningerne. Han oplever under nedlukningerne, at han er mere sammen online med sine venner, end han var før, hvor han selv beskriver, at de førhen kunne være *”sammen en hel dag efter skole”*. Dette tyder på, at Søren inden nedlukningerne var vant til at navigere i både at være social fysisk og online, men at det fysiske er det, han foretrækker. Søren kan godt mærke, at der er sket et skift under nedlukningerne, hvor onlinekontakten i højere grad har taget over i forhold til den fysiske kontakt. Det at kunne navigere i et onlineunivers som primær kilde til socialitet fremstår for Karl som en fordel:

**Karl:** (...) Jeg tror, det er sværere for mange af dem (pigerne) og for de drenge, som der heller ikke sidder og spiller har Discord og nogle af alle de her ting, hvor de ligesom er vant til det (...) end for os, som der er vant til bare og kunne sidde og snakke og spille sammen (...).

Det beskrives her af Karl, hvordan han oplever, at det kan være nemmere for ham at være i sociale relationer, som primært foregår online, da det i forvejen var en kendt måde for ham at være social på. Han fungerer allerede i at være social online og har på den måde ikke skullet omstille sig, hvilket han oplever, at pigerne og de drenge, som ikke spiller, skal. Han oplever på den måde at have en fordel i allerede at høre til et socialt fællesskab, som foregår online gennem computerspil.

## Ny forståelse af det sociale

Vi ser i ovenstående beskrivelser, at særligt drengene søger deres sociale relationer online og gennem gaming. De oplever at få opfyldt deres sociale behov, idet drengene har vænnet sig til et onlinefællesskab, hvor de er fælles om at spille. Pigerne udtrykker i højere grad et fokus på, hvordan de online sociale relationer ikke er det samme som de fysiske. Vi kan se, at drengene indgår i et fællesskab funderet i en fælles interesse for computerspil eller, med afsæt i Hammershøj, i smags- og/eller stemningsfællesskaber (Hammershøj, 2007). Disse fællesskaber kan hurtigt virke mere appellerende på eleverne, da de kan finde fælles fodslag ved at have de samme interesser i fællesskabet. Dette kan være en forklaring på, at klassefællesskabet ikke fremstår som afgørende for eleverne, i og med at det ikke nødvendigvis er et fællesskab skabt ud fra fælles interesser, men i stedet er sammensat ud fra krav om, at alle eleverne vil det samme – nemlig klare sig godt og få sig en uddannelse. Discord og computerspillene forstår vi som stemningsfællesskaber, når vi hører Kristian fortælle om, hvordan de griner og joker med hinanden, hvilket om noget taler ind i en oplevelse af en bestemt stemning, som opstår, når han spiller og snakker med sine venner. Vi kan dermed forstå, at de fællesskaber, som fylder hos drengene, i højere grad er disse stemningsfællesskaber, som samtidig beror på en fælles interesse for at spille computerspil.

Venskaber og det sociale bliver med udgangspunkt i Richard Sennett mere overfladiske og er noget, som individet kan tilgå, men også træde ud af igen, når behovet for at søge andre fællesskaber opstår (Juul, 2017). Fællesskaberne bliver ud fra denne vinkel mere løse og så alligevel ikke. Der er stadig et behov hos de fleste individer for at være sociale og indgå i sociale fællesskaber, de har blot taget en anden form i dag (Juul, 2017). Det tyder også i empirien på, at flere af eleverne søger de få nære venskaber, og udover disse så har de et større onlinenetværk, hvor de mødes og snakker flere sammen. Dette ser vi blandt andet, når pigerne fortæller, hvordan de snakker sammen på Teams, og drengene på Discord. Hos pigerne fremstår det i højere grad til at være samtalen, som er omdrejningspunktet for deres sociale fællesskab, hvor det hos drengene er spillet, som er udgangspunktet. Når drengene og pigerne er sociale sammen online, så giver det dem også mulighed for at hoppe ud og ind af det sociale forum, som det passer dem. De vælger selv, om de vil være online eller ej. Dette giver ligeledes god mening i forhold til, at fællesskaberne i dag er på individernes præmisser, og at individer i dag bevæger sig mere rundt i forskellige sociale arenaer. I forhold til dette perspektiv så giver det god mening, hvorfor eleverne har flere forskellige fællesskaber, de indgår i. Vi har ovenfor set,

hvordan der er tale om nære venskaber, klassefællesskabet og onlinefællesskabet. Alle disse fællesskaber er med udgangspunkt i ovenstående forståelse alle løse fællesskaber, som eleverne kan træde ind i efter behov, hvilket gør, at vi kan se, at eleverne under nedlukningerne får dækket deres sociale behov gennem flere forskellige sociale relationer. Hertil har vi særligt bidt mærke i, at klassefællesskabet ikke står som særligt fremtrædende i forhold til de online sociale fællesskaber, eleverne har.

## **Opsamling**

Elevernes oplevelser af både venskaber, klassefællesskaber og det at være sociale sammen online hænger sammen, da de på en og samme tid har betydning for eleverne, og derfor forstår vi ikke delene adskilt fra hinanden. De er alle en del af elevernes overordnede fortællinger og oplevelser af deres sociale relationer under nedlukningerne. Elevernes beskrivelser tegner et billede af nogle tendenser, som går igen på tværs af elevernes individuelle fortællinger. Vi har forsøgt at forholde os til, hvordan vi ud fra nutidige forståelser af fællesskaber og individualisme kan forklare elevernes manglende tilknytning samt afsavn til klassefællesskabet, i og med at dette fællesskab ikke fremstår som særligt værdifuldt for eleverne. I forlængelse af dette ser vi i stedet, hvordan eleverne, særligt drengene, søger hinanden online gennem fælles interesser for at spille computerspil. Afslutningsvis har vi også søgt at forstå, hvordan det kan have en indvirkning på eleverne, at deres sociale relationer til nære venskaber er mindsket under nedlukningerne. Det er med afsæt i dette, at vi vil bevæge os videre til at fokusere på elevernes oplevelser af undervisningen under nedlukningen.

## **3.3 Undervisning**

Vi vil fortsat i dette afsnit forsøge at bringe elevernes beskrivelser af deres nuværende hverdags- samt skoleliv under nedlukningerne frem. Vi vil gøre et forsøg på at forstå, hvordan eleverne oplever onlineundervisningen, og hvorvidt denne form for undervisning har indflydelse på deres fornemmelse af deres egen læring. Vi vil gøre et forsøg på at forstå elevernes personlige udsagn og derudover forstå, hvilke tendenser eleverne selv frembringer som væsentlige for dem, set i lyset af at deres undervisning nu foregår på en anderledes måde end før. Vi vil løbende forsøge at præsentere vores empiriske udsagn for at forstå, hvilke fænomener der træder frem for vores elever. Dette vil blive gjort ud fra nogle forskellige temaer: *Fastholdelse af motivation, ansvar for egen læring* og til sidst *fokus på karakterer*, da

disse er fremtrædende temaer ud fra samtalerne med eleverne. Temaerne vil blive sat i forbindelse til elevernes opfattelser af nedlukningerne, og der vil blot blive benyttet relevante begreber samt teori som en kommentar til vores empiriske fund. Dette da teorien hovedsageligt skal være et bidrag til at forstå vores empiriske fund. Afrundingsvist vil der forekomme en kort opsamling.

## **Fastholdelse af motivation**

Det har for nogle elever været en ændring pludselig, at skulle modtage deres undervisning online under nedlukningerne, og derved også fastholde motivationen for at lære. Som beskrevet tidligere i analysen har det spillet en væsentlig rolle for mange af eleverne, at de ikke længere har haft deres velkendte skole- og hverdagsliv med deres dertilhørende rutiner. En rutine, der førhen var en væsentlig faktor for mange af eleverne, var at "være af sted" og deltage i klasseundervisningen i skolen. Det har ikke været en mulighed under nedlukningerne grundet restriktionerne. Vi vil, derfor i dette afsnit forsøge at bringe elevernes oplevelse af onlineundervisningen frem, og om hvorvidt de har kunne opretholde deres motivation for, at lære gennem onlineundervisning. Temaet *fastholdelse af motivation* er valgt på baggrund af, at eleverne selv har påpeget deres manglende motivation som en væsentlig ting under nedlukningerne, i samtalerne med dem omkring onlineundervisningen.

Thomas og Alberte forklarer både forskellen på den første og den anden nedlukning, samt hvordan det var at skulle omstille sig til onlineundervisning. Alberte udtaler blandt andet: *"Under den første nedlukning så skulle vi ikke rigtig mødes nogen steder – der var det måske en gang om dagen eller en gang om ugen (...)"* Alberte giver altså udtryk for, at den første nedlukning gjorde at hun ikke vidste hvad hun kunne forvente, hvor ofte hun skulle møde ind til undervisning eller hvorhenne. Derudover forklarer Thomas, at det først var under den anden nedlukning, at det var muligt for lærerne at skabe en form for forudsigelighed i skoledagen samt undervisningen for ham og hans klasse:

**Thomas:** Den første nedlukning, der var det lidt (...) Der var de (lærerne) ikke lige så forberedte på det, der havde vi ikke alle de der møder sat op, så det var lidt sværere at komme ind på de der møder. (...) Så man skulle lige finde ud af, hvordan det virkede. (...) Her i den anden nedlukning, vi har haft, har det været meget nemmere. Det har bare været at gå ind i mødet hver dag og så sidde der.

Det har altså under den anden nedlukning i højere grad været muligt for både elever og lærere at forsøge at køre en så "normal" skoledag som muligt og det har været muligt qua de tidligere opnåede erfaringer fra den første nedlukning. Det lader til, at den næsten "normale" skoledag under nedlukningerne bidrager til, at give eleverne en form for forudsigelighed i deres skoleliv, så de igen ved, hvad de kan forvente af deres lærere og få ud af deres undervisning.

Vi forstår ud fra elevernes fortællinger, at eleverne og lærerne har måtte omstille sig til at modtage og formidle undervisningen på en anden måde, end de plejer under nedlukningerne. På trods af at der ikke har ligget nogen brugsanvisning der har kunnet forklare, hvordan både lærere og elever skulle gribe sådan en opgave an, vidner det om, at det for nogle af eleverne har været vigtigt, at lærerne har været fleksible og omstillingsparate i forhold til formidlingen af onlineundervisningen. Desuden har eleverne også forklaret, at de har skullet tage ansvar for selv at måtte omstille sig, så undervisningen har kunnet lykkes. Eva giver et eksempel på, at hendes lærere gør en indsats, men at hun også i høj grad knytter ansvaret til sig selv: *"Så det er sådan at min lærer gør noget for det, men det er også sådan at det er dig selv der skal gøre det."* Det giver altså en forståelse af, at Eva er klar over, at hun også selv skal kunne omstille sig og aktivt gøre noget for at bibeholde motivationen for læring under onlineundervisningen.

Kristian og Alberte kommer med nogle eksempler på kreative ting, som deres lærere har fundet på, at de skulle lave i undervisningen. Blandt andet fortæller Alberte, at de har lavet selfiegames og VM i håndboldkonkurrencer. Kristian forklarer yderligere, at de i vinters til idræt skulle ud og lave forskellige ting i sneen samt deltage i online-escaperooms. Alberte nævner, at fordi nogle af hendes lærere evner at tænke i kreative og nye måder at undervise på, giver det hende en helt anden motivation og energi for at lære under onlineundervisningen. Hun beskriver, at dagene ellers ofte kan blive lange og kedelige, hvis blot hun skal sidde statisk foran skærmen hele dagen og lave opgaver. Det er altså for Alberte lærernes "tænke ud af boksen", der bidrager til hendes motivation for læring, og til at hun vælger at fremhæve det interessante frem for den ellers måske kedelige undervisning. Det har altså haft en indflydelse på elevernes oplevelser af undervisningen, hvordan lærerne har formået at omdirigere den "normale" undervisning i kreative udfoldelser, der har fået eleverne op og væk fra skærmen. Vi ser det som en bidragende faktor for elevernes motivation, at lærernes evne til at omstille sig til onlineundervisning har bidraget til elevernes positive oplevelse af undervisningen under nedlukningerne.



Dog udtrykker Søren, at hans lærere har gjort en indsats for, at motivere ham gennem undervisningen men at han har mistet glæden ved at gå i skole og dermed også interessen. Han fortæller yderligere, at hans lærere har været forstående over for hans manglende motivation ved at modtage onlineundervisning:

**Søren:** (...) Jeg synes, de var ret forstående, og jeg synes også godt, eller de sagde, de kunne mærke på mig, at, sådan den her glæde ved at gå i skole, den var sådan lidt forsvundet (...) Altså jeg synes, det er træls nu, fordi arbejdsstrukturen har ændret sig, som den gør, så jeg har ikke super meget lyst til at gå i skole sådan overhovedet. (...) man har mistet sådan lidt gejsten for at gå i skole og for at lave noget. (...) motivationen og lysten til at aflevere en god opgave, den er ikke så høj længere, det er bare lidt blevet *”Nå, det var det, det blev til”*, og så afleverer man det.

Det lader til, at Søren tillægger den nye ”arbejdsstruktur” skylden for hans manglende engagement omkring det, at skulle lære gennem onlineundervisningen, men samtidig betyder det, at han ikke i lige så høj grad gør sig umage. De forhenværende rutiner i forbindelse med undervisningen har både elever og lærere ikke i lige så høj grad kunne bibeholde under nedlukningerne. På trods af at Søren lærere har udvist en fleksibilitet i forhold til udfoldelsen af undervisningen, fanger det ikke hans interesse og medfører dermed at han ikke i lige så høj grad tillægger hverken undervisningen eller dét at lære nogen særlig værdi.

Et eksempel på en elev, der modsat Søren har følt det anderledes og fået positive erfaringer ud af onlineundervisningen, er Karoline. Hun fortæller, hvorledes nogle praktikanter er med til at styre undervisningsgangen under den anden nedlukning, og hvor givende det har været for hende at komme ud og få noget bevægelse samtidig med at skulle lære noget fagligt:

**Karoline:** Forleden dag så skulle vi ud, og vi har praktikanter lige nu, og så havde de lavet sådan noget med danskhed om Danmark, og hvad der er dansk. Og så skulle vi ud og tage nogle billeder. (...) Min veninde og jeg havde valgt natur, og det var også meget hyggeligt, fordi så kommer man ud. Nogle gange så deler de os op i grupper, sådan så vi skal være sammen med en makker, og så går man lidt og tager billeder sammen. Så det var meget fedt også at kunne se hinanden der igen.

Karoline fortæller, at skoledagene for hende ellers har haft en tendens til at blive meget ensartede, når hun har onlineundervisning, og at det ikke er sjovt at lære over en skærm. Det

er altså vidt forskelligt, hvorledes elevernes motivation enten er blevet præget i en positiv retning, eller blot er blevet forværret under nedlukningerne. For Karoline er det altså væsentligt, at undervisningen er væk fra skærmen, og at det i forbindelse med, at hun bevæger sig, at hun egentlig lærer bedst. Hun tillægger altså “bevægelsen” større værdi end den egentlige onlineundervisning. Bevægelsen bidrager for Karoline til, at hun fastholder motivationen for undervisningen, og praktikanterne må ses som lykkedes med at fastholde hendes interesse for undervisningen.

### **Interessens betydning for fastholdelse af motivation**

Med ovenstående beskrivelser, vil vi nu forsøge at opnå en større forståelse af, hvordan eleverne har været i stand til at omstille sig til en helt ny og anderledes hverdag med onlineundervisning samt hvorledes deres motivation for at lære under nedlukningerne har vist sig. Dette vil vi gøre ud fra Pia Ringø og Maria A. Nissens forståelse af udviklingen af menneskesyn samt Søren Juuls refleksioner over udviklingen fra sit eget værk *Selvets kultur* (Nissen, Fallov, & Ringø, 2018; Juul, 2017). Konkurrencestaten har medført nogle neoliberale tankegange, der er dominerende i samfundet, og har betydet et politisk øget fokus på det produktive, arbejdende og omstillingsparate menneske (Nissen, Fallov, & Ringø, 2018). De velfærdspolitiske forestillinger om det produktive og det uproduktive gør, at det uproduktive anses som en hindring for at fremme velstand og velfærd for samfundet, og “problemet” bliver i langt højere grad i dag knyttet til det enkelte menneske selv. Idet problemerne i langt højere grad bliver knyttet til det enkelte menneske, betyder det yderligere, at mennesket selv bliver ansvarliggjort for at bidrage til velfærden gennem produktivitet (Nissen, Fallov, & Ringø, 2018). Vi kan forstå de neoliberale tankestrømninger i forhold til eleverne og lærerne, da de har skullet være omstillingsparate og fleksible i måden, hvorpå der har skulle gives og modtages undervisning på under nedlukningerne (Juul, 2017). Dette kan forstås ud fra elevernes beskrivelser, at både lærere og elever har skullet omstille sig, ad to omgange, til, at deres skoleliv har taget en anden drejning. Derudover er der ikke nogen af de adspurgte elever, der har undret sig eller stillet spørgsmålstejn ved forholdene, men blot accepteret og indgået i den nye måde at have undervisning på. Nogle af eleverne giver udtryk for at “*sådan er det bare lige nu*”, når vi i samtalerne taler om onlineundervisningen. Dette forstår vi som et udtryk for, at eleverne tilpasser sig under nedlukningerne. Med afsæt i det politiske fokus på “*det produktive og omstillingsparate menneske*” forstår vi elevernes udtalelser og forsøg på, at

indordne sig inden for de givne rammer under nedlukningerne, som et udtryk for at de søger at være omstillingsparate, hvilket det politiske fokus netop fordre.

Vi vil forklare, hvorledes Søren's rolle som elev under nedlukningerne vil kunne forstås i forbindelse til det neoliberale rationale om produktivitet. Det vil inden for rationale i høj grad tillægges, at være Søren's eget ansvar at bidrage til fastholdelsen af motivation for undervisningen. Det vil netop være et krav, at Søren som elev udviser omstillingsparathed i form af at modtage onlineundervisning, og at det samtidig også er hans eget ansvar, at få noget ud af undervisningen under nedlukningerne. Nedlukningerne medførte onlineundervisning, og det har derfor været lærernes opgave at udfolde undervisningen på en ny og anderledes måde, for stadig at kunne give eleverne deres undervisning og fastholde deres motivation for læring. Der har altså været nogle ydre forhold, der har påvirket elevernes skole- og hverdagsliv under nedlukningerne og blandt andet stillet anderledes krav, om at eleverne har skullet omstille sig til at modtage deres undervisning online frem for fysisk. Vi forstår altså, at Søren ikke oplever en fastholdelse af motivation under onlineundervisningen, men at det i høj grad ikke kun er Søren's eget ansvar, men netop nogle politiske faktorer, der har ændret omstændighederne i sådan en grad, at Søren ikke længere oplever en motivation for at lære.

Som beskrevet ovenfor giver Karoline et bud på, hvordan det for hende har været givende, at hendes praktikanter har tænkt i kreative og anderledes løsninger i forbindelse med formidling af undervisningen. Hun fremhæver blandt andet, at praktikanterne har givet eleverne til opgave, at tage billeder af noget, hun kunne forbinde med at være dansk. Praktikanterne har altså omlagt undervisningen og vist sig fleksible i forhold til udførelsen af undervisningen for eleverne, og omvendt viser Karoline også en omstillingsparathed ved, at modtage undervisningen på denne måde. Eleverne giver en del beskrivelser af, at deres lærere har forsøgt at tænke "undervisning" i andre former, end skærmundervisning, da det har været intentionen at skulle give eleverne den undervisning de har behov for på trods af nedlukningerne samt forsøge at motivere dem. Dette kan understøttes ved, at vi i aftaleteksten (2013) kan forstå, at skolens formål er, at skulle udvikle eleverne til at blive aktive medborgere, samt at lærernes opgave er at klæde eleverne ordentligt på, så de er i stand til at vælge og klare en ungdomsuddannelse efter niende klasse (Social og indenrigsministeriet, 2013, s. 1). Vi forstår altså at lærerne har haft forpligtelse over for samfundet til at efterleve disse krav, der stilles fra politisk side, og derfor forstår vi lærerne som et led til at kunne præge elevernes evner i forhold til at navigere i et konkurrencepræget samfund.

Juul argumenterer for, at det i dag handler om, at mennesker skal kunne være fleksible, omstillingsparate samt udvikle og forny sig konstant. Det er blevet en diskurs i det moderne samfund, at disse krav bliver stillet til mennesker, samt at menneskene efterlever kravene (Juul, 2017). Vi forstår således rationalet i dag, som at lærerne gennem undervisningen skal være med til allerede i folkeskolen, at forberede eleverne til det voksne liv, arbejdsmarkedet og i allerhøjeste grad til at være selvforsørgende (Juul, 2017). Eleverne giver udtryk for, at de ser onlineundervisningen som en udfordring for udviklingen af deres faglige kompetencer og sociale relationer, hvilket vi ser som problematisk i forhold til det dominerende rationale. Onlineundervisningen sætter dermed begrænsninger for, at forberede eleverne til deres videre færd i voksenlivet og til at bidrage gennem arbejdsmarkedet. Når vi argumentere for, at omstillingsparathed er relevant, er det fordi vi ser en sammenhæng i, at hvis eleverne ikke har en oplevelse af at lærerne er i stand til omstille sig i undervisningen, så må det have en betydning for hvordan eleverne er i stand til at opretholde deres motivation under nedlukningerne. Det har i særdeleshed også en betydning, at vi ser at eleverne også har kunne omstille sig til onlineundervisningen, og det er derfor vi gerne vil tale yderligere ind i hvordan vi ser elevernes motivation under nedlukningerne.

I forhold til at undersøge hvorvidt elevernes motivation kan skabes gennem interesse, kan Thomas Ziehe være behjælpelig til, at forstå hvilke kulturelle tendenser, der har ændret, hvordan mulighederne for unge i det moderne samfund har forandret sig (Ziehe, 2014). Vi vil i dette speciale forholde os til Ziehes udlæg af, hvordan motivation i langt højere grad er blevet subjektiveret, samt hvorledes lærerens kerneopgave går hen og bliver at skulle tilbyde eleverne en interessant undervisning for derved at kunne motivere dem (Ziehe, 2014). Ziehe argumenterer for, at 1970'ernes aftraditionaliseringer er et udtryk for den offentlige diskurs om, hvilke krav samfundet stiller til mennesker. Med Ringø & Nissens forståelse af udviklingen i menneskesyn har den neoliberalistiske ideologi bidraget til, at forstærke individualiseringen og ansvaret for egen handling. Dette mener Ziehe, at vi som samfund har bevæget os hen i. En 'ledende' kultur, hvor de unge i dag nærmest kan vælge ud fra en "tilbudspalette" af muligheder og vælge ud fra dét, der interesserer dem (Nissen, Fallov, & Ringø, 2018, s. 42). Eleverne har i dag i langt højere grad muligheden for selv at vurdere og vælge, hvilke tilbud og muligheder der interesserer dem og giver mening for dem at engagere sig i. I forhold til Søren's manglende motivation for læring, der tidligere blev beskrevet, kan vi forstå, at det for ham ikke i lige så høj grad er altafgørende at engagere sig i onlineundervisningen, da han har valgt at skulle tage 10. klasse efter sommerferien. Det kan

altså danne en forståelse af, at Søren endnu ikke føler sig nødsaget til at engagere sig og gøre sig umage i forhold til at opnå gode karakterer, der senere kan give adgang til valg af ungdomsuddannelse samt at han har udvalgt 10. klasse som et af de mange ”tilbud” fra ”tilbudspaletten”. Derved mener vi at Sørens mangel på interesse og motivation lige nu og her er konsekvens af, at det først for ham opleves som afgørende i 10. klasse. Alberte giver udtryk for, at hun godt kan mærke forskel på, hvordan hendes lærere forsøger at gøre onlineundervisningen sjovere, og at det netop kan bryde den ensformige hverdag foran skærmen. Det har, altså for Alberte været værd at engagere sig i undervisningen, når hendes lærere har formået at tænke ud af boksen, og netop som Ziehe beskriver, at lærerne udfolder nogle muligheder for eleverne, der er værd for dem at engagere sig i. Både Alberte og Karoline giver yderligere udtryk for, at den måde, hvorpå nogle af lærerne har omstruktureret undervisningen til noget, hvor de har skullet være fysisk aktive og bevæge sig, har bidraget til, at de har fået mere energi frem for normalt blot at sidde foran skærmen og modtage onlineundervisning. Lærerne og praktikanterne har altså lykkedes med at fastholde Alberte og Karolines interesse for undervisningen ved at tilbyde dem kreative opgaver de finder interessante. Det har derfor været forskelligt hvordan lærerne har bidraget til elevernes motivation under nedlukningerne, og hvorvidt de har kunne fastholde elevernes interesse for læring, selvom eleverne også selv har skulle tage et ansvar.

## **Ansvar for egen læring**

I forbindelse med at eleverne har modtaget onlineundervisning har der samtidig været stillet nogle andre typer af krav til eleverne. Blandt andet har de selv i højere grad skulle tage ansvar for både deres egen læring hjemmefra, strukturere deres tid og deres opgaver, og så har de skullet omstille sig til en anden måde at modtage deres undervisning på. Vi vil under dette tema, frembringe hvorledes eleverne beskriver, at have oplevet at skulle stå til ansvar for deres egen læring, og hvordan de har haft en oplevelse af at deres motivation og omstillingsparathed har en betydning for deres oplevelse af læringstab.

Søren forklarer forskellen på første og anden nedlukning, og hvorvidt han selv har skulle tage ansvar for nogle forskellige ting:

**Søren:** Jamen altså måden, vi har arbejdet på, har ændret sig. (...) man skulle selv styre sin tid (...) det var ikke, fordi man skulle møde op til hver enkelt time og sige, at man

var der. Det var sådan noget med, at man fik udgivet nogle tekster, og så skulle man tage nogle noter, og det kunne man egentlig sådan styre hele dagen. Det skulle bare være færdigt til næste uge, for eksempel. Så man kunne selv sådan strukturere, hvordan man ville gøre med sin tid. Og nu der er det meget mere sådan striks.

Søren giver udtryk for, at han i højere grad har følt et ansvar for at skulle strukturere sin tid og sine opgaver under den første nedlukning. På trods af at der under den anden nedlukning er kommet mere styr på tingene gennem erfaringer fra den første, vidner Sørens udtalelse om, at der har været tidspunkter, hvor det har været elevernes eget ansvar at følge med og strukturere deres tid hjemmefra. Ansvar for at lære og følge med fagligt har altså været lagt i elevernes egne hænder, da lærerne ikke på samme måde som før har haft mulighed for at ”nå” deres elever bag skærmen. Søren giver yderligere udtryk for, at det er svært at motivere sig selv til at følge med og *”hanke op i sig selv”*, når undervisningen foregår online:

**Søren:** (...) altså man skal jo bare hanke op i sig selv og så tage sig sammen og så få lavet sine ting i stedet for at tænke ”det’ ligegyldigt”.

**IS:** Men får du det så gjort, eller hvordan hænger det sammen?

**Søren:** Det synes jeg, at jeg gør for det meste, men der har også været smuttere. Altså der har været nogle gange, hvor man ikke altid har afleveret til tiden og bare har afleveret.

Søren giver udtryk for at han ikke stiller særligt høje krav til sig selv grundet sin mangel på motivation og beskriver, at der er forekommet nogle ”smuttere” i form af afleveringerne. Men det vigtigste for ham har været ”bare” at få afleveret noget. Det lader til, at det for Søren har været en udfordring at tillægge onlineundervisningen nogen værdi. Vi kan forstå Sørens ro omkring *”ikke at gide”* onlineundervisningen som et udtryk for, at det ikke er værd for ham at engagere sig i eller interessere sig for, da han ikke oplever at få noget ud af engagementet på nuværende tidspunkt, men i højere grad vil gøre en indsats i 10. klasse. Sørens udtalelse om at *”han må bare tage sig sammen og få lavet sine ting”*, kan vi forstå som udtryk for at han ser det som værende hans egen opgave at yde en indsats, og dermed tage ansvar for at *”hanke op i sig selv”* under onlineundervisningen.

Det har, ud fra ovenstående tema om *fastholdelse af motivation* været udfordrende for nogle af eleverne at opretholde motivationen og interessen for at lære. En del af eleverne beskriver,

hvorledes en del af onlineundervisningen har bidraget til at eleverne har følt sig ansvarlige for at engagere sig i undervisningen. Eleverne forklarer, at lærerne har efterspurgt at de skal have kamera på i undervisningen. Eva forklarer hvorledes det for hende giver hende en følelse af ansvar for at følge med, og være en del af undervisningen: ” (...) *men at det også er ens eget ansvar at sørge for at være en del af undervisningen og følge med.*” Flere af eleverne har italesat, at hvis deres lærere efterspørger, at de har kamera på under onlineundervisningen, hjælper det eleverne selv til at føle, de bør følge med, og samtidig fastholder det deres motivation. Vi forstår kamerafunktionen som lærernes måde at “nå” eleverne på, da onlineundervisningen ikke i nær så høj grad som den fysiske giver anledning til at nå dem. Karoline kommer med et eksempel på, hvordan lærerne har været med til bidrage til, at hun i langt højere grad kan forsøge at fastholde motivation under online undervisningen: “ (...) *De timer, hvor jeg skal have kamera på, der bliver jeg jo nødt til at hører efter, så det er også de timer, jeg lærer bedst af*”. Det handler altså om, hvordan kameraet på computeren kan være en faktor til at fastholde elevernes koncentration under onlineundervisningen. Karoline udtrykker, at hendes motivation og interesse for egen læring bliver forstærket af, at lærerne stiller ”krav” til eleverne om, at de skal have deres kamera tændt, når undervisningen bliver afholdt. En tendens, der træder frem hos eleverne, er, at det opleves som en motivationsfaktor for dem, når de skal have kameraet tændt under onlineundervisningen. Det giver en følelse af, at de skal vise ”flaget”, og at de bliver nødt til at deltage i timerne, hvis kameraet skal være tændt. Eva forklarer også, at lærerne forsøger at spørge forskelligt ind under onlineundervisningen for at få alle med, men at det også er deres (elevernes) eget ansvar at sørge for at være en del af undervisningen og følge med. Det er altså i langt højere grad ifølge Eva, elevernes eget ansvar at følge med og bidrage til onlineundervisningen. Karoline giver dog udtryk for, at det er nemmere under onlineundervisning at lade være med at deltage i undervisningen, da eleverne blot kan slukke eller lade være med at tænde for kameraet: ” (...) *der er nogle der stadig ikke gider at tænde for kameraet (...)*” Kameraet kan ifølge Karoline, altså også være en nem måde at fralægge sig ansvaret på, da de elever der ikke gider engagere sig for undervisningen, har nemmere ved at fralægge sig ansvaret for at deltage ved blot ikke at tænde eller slukke for kameraet.

Onlineundervisningen har for eleverne i ottende og niende klasse altså medført, at eleverne selv har skulle tage ansvar for at følge med i undervisningen. Vi forstår både fastholdelsen af motivation for læring samt ansvaret for at deltage, som nogle faktorer der ifølge eleverne har

givet anledning til en bekymring for om de under nedlukningerne har opnået et læringstab. Eva giver blandt andet udtryk for, at på trods af at lærerne har forsøgt at give dem en forståelse af, hvorvidt de er 'med' rent fagligt og i forhold til lektier, har det været op til dem selv at bidrage til, at de får lært det, de skal. Det er en tendens i samtalerne med eleverne, at de har en fornemmelse af, at onlineundervisningen har begrænset deres læringsmæssige udbytte. Karl beskriver, at onlineundervisningen har været en stopklods for ham, og at han har manglet noget i undervisningen, men han kan ikke decideret sætte ord på, hvad det er, han har manglet: *"Så føler jeg lidt der mangler noget."* Hvad det helt nøjagtigt er Karl tillægger som "noget" vides ikke, men det væsentlige er, at Karl udtrykker og oplever, at der mangler "noget" i onlineundervisningen til forskel fra før nedlukningerne. Eva retter en mere konkret bekymring under nedlukningerne og udtrykker således: *"Vi har lært ret meget mindre. Jeg tror, at vores klasseniveau er røget lidt"*, og yderligere ytrer Kristian, at der er mange ting, han ikke føler, klassen har nået, som de egentligt burde have nået og lært op til eksamen i niende klasse. Det er altså gennemgående, at eleverne udtrykker en bekymring, og primært fylder bekymringen for de elever, der går i niende klasse. Det er altså en tendens, at eleverne har en bekymring for, om de er endt med et læringstab under nedlukningerne, men ikke specifikt endnu kan sætte ord på, hvordan og hvorledes dette kan have konsekvenser for dem på længere sigt. Vi får en fornemmelse af, at de elever, der ytrer en bekymring for at skulle ende med et eventuelt læringstab, Karl, Eva & Kristian, alle er elever, der efter sommerferien ønsker at starte på en ungdomsuddannelse, hvor karaktererne har en betydning for optagelse.

### **Usynlig styring**

Vi har altså i elevernes beskrivelser fundet det interessant, at de har tillagt deres oplevelse af motivation og deres eget ansvar for læring betydning i forhold til deres oplevelse af læringstab. Vi vil forsøge at forstå hvordan det kan være, at eleverne i nogen grad tillægger "mangel på motivation" eller deres "ansvar for egen læring", at de har fornemmelsen af at stå tilbage med et læringstab under nedlukningerne. Michel Foucault har udviklet begrebet governmentality, som i dette speciale vil blive brugt til at forstå, hvorledes elevernes oplevelse af læringstab er et udtryk for samfundets "usynlige" forventninger om, hvad eleverne bør opnå (Juul, 2017). Begrebet vil vi benytte til at forstå styring som en usynlig magt, og hvordan elevernes følelse og forståelse af deres "læringstab" sættes i forbindelse med givne forventningerne til mennesker generelt i samfundet, og om disse har en indvirkning på, hvorledes eleverne tænker om sig selv og deres faglige udbytte under nedlukningerne.



En forklaring på, hvorfor eleverne har en fornemmelse af læringstab, kan komme ud fra aftaleteksten (2013), som har spor af, at skolen skal opfordre eleverne til at tage ansvar for egen læring og udvikle dem til aktive medborgere (Social- og Indenrigsministeriet, 2013, s. 1). Hvis der i samfundet er en forventning til, at eleverne skal tage ansvar for deres egen læring, og dette i højere grad har været en udfordring under nedlukningerne, kan vi forstå hvorfor eleverne tillægger deres egen indsats skylden. Vi kan forstå aftaleteksten (2013) som et eksempel på et ”styringsredskab” ud fra governmentality begrebet, da vi forstår formålene deri som underliggende agendaer om, hvilke forventninger der fra samfundet forventes af både eleverne og lærerne. Netop forventninger om, at skolen skal opfordre eleverne til at tage ansvar for egen læring, mener vi at kunne sætte i relation til, hvorfor eleverne har en fornemmelse af, at de oplever et læringstab under nedlukningerne. Eva forklarer hvordan hun oplever, at det er hendes eget ansvar at følge med: ” (...) *det er også er ens eget ansvar at sørge for at være en del af undervisningen og følge med.*” Så når eleverne italesætter læringstabet som værende en bekymring for dem i samtalerne, så forstår vi det, som om at det er lykkedes samfundet at præge eleverne til at have en opfattelse af at ville efterleve nogle af disse mål. Vi forstår, at der må være læringsmål, i og med at læringstabet må forholde sig til noget allerede prædefineret af samfundet, som grundet onlineundervisningen ikke opleves af eleverne som muligt at opnå i samme omfang som før nedlukningerne. Vi forstår elevernes beskrivelser af deres udfordringer ved at fastholde motivationen og ansvaret for egen læring gennem onlineundervisningen, som en bekymring for, om de ender ud med et læringstab og hvad det i sidste ende vil betyde for deres valg af muligheder. For eksempel giver Karl udtryk for, at han allerede har planer for fremtiden, og at han gerne blive ambulanceredder. Det kræver dog, at han klarer sig godt nok til at komme på STX. Han retter ligesom Kristian og Eva en bekymring i forhold til læringstab, og hvad dette i sidste ende vil få af betydning for hans fremtid. De neoliberale tankestrømninger om, hvorvidt det bliver anset som noget positivt i dag at være produktiv, selvforsørgende og fleksibel, ser vi også spor af hos eleverne qua elevernes bekymringer for læringstab. Med Karls bekymring, sætter vi det i forbindelse med at eleverne oplever en bekymring for deres muligheder for at blive ”produktive” og kunne bidrage gennem først; valg af ungdomsuddannelse samt senere at kunne bidrage på arbejdsmarkedet, og at de er bekymrede for om læringstabet får indflydelse på deres valg. Hvis vi skal kunne forstå, hvordan eleverne også i nogen grad tillægger manglen på motivation skylden for deres bekymring omkring læringstab, kan vi forstå ud fra aftaleteksten (2013), at de fagligt stærke elever skal sikres og blive ved med at føle sig udfordrede (Social- og Indenrigsministeriet,

2013, s. 3). Søren ytrer, at han ikke ser nogen mening med hverken onlineundervisningen eller skolen, og det sætter vi i forbindelse med kan have en påvirkning på hans læringsmæssige udbytte. På trods af at Søren skal i 10. klasse, er det alligevel målet i aftaleteksten (2013) at folkeskolen skal sikre elevernes faglighed og styrke dem til at tage ansvar. I forhold til Søren lader det til at have været en udfordring under onlineundervisningen, at fastholde hans motivation for læring og samtidig styrke hans faglighed. Vi tillægger det altså en betydning, at det for Søren ikke opleves interessant at have onlineundervisning og at dette kan få en betydning for hans læringsudbytte ikke at vedholde interessen for at lære. Søren lærere har dog en forståelse for det: *”Jeg synes de var ret forstående og jeg synes også godt, eller de sagde de kunne mærke på mig at, den her glæde ved at gå i skole, den var sådan lidt forsvundet.”* Vi kan forstå på Søren, at det både er hans eget ansvar samt lærernes formåen ikke at fastholde hans interesse. Det spiller dog ikke kun en rolle hvordan eleverne tænker om sig selv, men vi forstår også ud fra elevernes beskrivelser, at det yderligere har en betydning hvilke lærere eleverne har under onlineundervisningen, og om hvorvidt eleverne har haft en fornemmelse af at lærerne har kunne omstille undervisningen og fastholde deres interesse for at lære.

Vi vil gøre et forsøg på at forklare, hvordan vi kan forstå, at eleverne oplever en form for forpligtelse til at følge med i onlineundervisningen, når lærerne efterspørger at kameraet er tændt. Ikke nok med at dette skaber en motivation for eleverne til at følge med i undervisningen, men det frembringer samtidig en form for ansvarsfølelse hos eleverne om at skulle bidrage til undervisningen, når kameraet er tændt. Blandt andre giver Karoline udtryk for: *“(…) de timer, hvor jeg skal have kamera på, der bliver jeg jo nødt til at hører efter, så det er også de timer, jeg lærer bedst af”*. Det har altså været væsentligt for Karoline, at kameraet har skulle været tændt, da hun i højere grad både har oplevet at lære bedre, men også at det har skabt en interesse i at høre efter. Anders Petersens forklarer at det i dag er samfundets opgave at skabe forudsætninger for, at eleverne kan lade sig motivere, opnå selvstændighed og tage ansvar (Petersen, 2016). Ud fra den forudsætning, kan vi forstå elevernes udsagn omkring kameraet, som at de i højere grad føler sig ansvarlige for deres egen læring under nedlukningerne, og at samfundet er lykkedes med at påvirke rationalet om at eleverne har ansvar for deres egen læring. Ud fra elevernes beskrivelser, har det altså skabt motivation for dem, at lærerne har stillet krav om at have kameraet tændt under onlineundervisningen. I forhold til governmentality, kan vi forstå selve kameraet, som et middel fra lærerne til at fastholde elevernes motivation under onlineundervisningen. De formår at kunne danne sig et billede af

deres elever, fastholde elevernes motivation samt vække en ansvarsbevidsthed hos eleverne for at følge med i undervisningen. På trods af, at eleverne giver udtryk for at kamerafunktionen har været en motivationsfaktor, forstår vi elevernes manglende motivation som en ”stopklods” for, om de har taget ansvar for at følge med i onlineundervisningen samt at de ligeledes har skulle omstille sig til et nyt hverdags- og skoleliv. Dette har yderligere, ifølge eleverne, givet anledning til en bekymring for om de under nedlukningerne ender ud med et læringstab. Vi forstå altså elevernes manglende motivation og bekymringen for om de har lært det ”de burde”, som led til deres bekymring.

## **Fokus på karakterer**

Et andet tema, der gør sig gældende for eleverne i vores samtaler med dem, er, at de har et stort fokus på, hvordan deres karakterer kan blive påvirket af nedlukningerne. De sætter deres forståelse af læring i sammenhæng med testning og evaluering og dét, at de har muligheden for at kunne sammenligne sig med andre. Vi finder det relevant at frembringe elevernes oplevelser af, hvordan deres oplevelse er af at være ”med” fagligt under nedlukningerne, samt hvordan de italesætter manglen på klassen i forbindelse med onlineundervisningen, nu da det i højere grad anses for at være elevernes eget ansvar at følge med. Både Karl, Viktor og Karoline beskriver, hvorledes deres karakterer fylder hos dem, og Karoline udtrykker:

**Karoline:** (...) Man får ikke lige så meget af vide fra skolen, hvor man ligger. For eksempel lavede vi mange test og sådan noget. Så kunne man vide, hvor man lå, og så gik man rundt og snakkede om, hvordan det havde gået hos hinanden, hvad de fik og sådan noget. Der kunne man også se, hvor god man var blevet i forhold til de andre, ikke også, og vi fik karakter sådan en gang om ugen før, da vi var i skole. Nu synes jeg meget, at jeg føler, jeg ikke lærer så meget, fordi jeg ikke rigtig ved, hvor langt jeg er sådan personligt (...)

Karoline giver altså udtryk for, at hendes mangel på koncentration samt mangel på test og sammenligninger med de andre elever i klassen gør hende usikker på, hvorhenne hun egentlig befinder sig fagligt på nuværende tidspunkt. Hun har qua nedlukningerne fundet ud af, at det for hende var gavnligt, at skolen gjorde et arbejde ud af at kunne bedømme og evaluere hende personligt. Dette så hun havde en større forståelse af, om hun var på niveau med det, der foregik fagligt i undervisningen. Men samtidig udtrykker hun også et afsavn i forhold til at være fysisk

til stede i en klasse, hvor det netop var muligt for hende at måle sig med de andre klassekammerater. Netop målingen og sammenligningen med de andre i klassen gjorde, at hun havde lettere ved at kunne se sine individuelle fremskridt. Testningen betød ifølge Karoline meget i skolen inden nedlukningerne og var udgangspunktet for hendes følelse af at have præsteret tilstrækkeligt. Vi kobler Karolines forståelse af læring sammen med den hyppige testning. Hun oplever hovedsageligt sin egen læring og fremgang i kombination med testningen, hvortil det under nedlukningerne nu fremstår som mere uklart for hende, hvor hun ligger i forhold til sine klassekammerater. Ydermere hentyder hun også til, at læring er en personlig størrelse, da hun ikke ved, hvor langt hun er personligt, og at dette kan virke, som om Karoline oplever en form for læringstab, som blev beskrevet som en bekymring for eleverne i det tidligere afsnit. Det handler altså ikke om, hvor klassen er som helhed, men i langt højere grad om, hvor hun selv er i forhold til resten af sin klasse. Derudover forbinder Alberte sine karakterer med, at hun ikke er af sted fysisk i skolen, hvilket hendes karakterer kan blive påvirket af:

**Alberte:** Mine karakterer, de er sådan blevet bedre, men de fleste af dem er de samme, men nogle af dem er blevet bedre. Men jeg føler stadig, at man koncentrerer sig mere, når man er i skolen, fordi derhjemme, der kan man sidde med alt muligt samtidig med, fordi i skolen kan man ikke, for så kan læreren ligesom se, hvad man sidder og laver.

Hun anser det som værende bedre forhold for hendes læring og samtidig sine karakterer, at hun er af sted i almindelig fysisk skole. I skolen er der ikke lige så mange muligheder for, at hun bliver ukoncentreret, da læreren bedre fysisk kan holde øje med hende, og hvad hun foretager sig, mens der er undervisning. Det er interessant, fordi Alberte knytter sine bekymringer om sine karakterer til oplevelsen af onlineundervisning. Vi forstår Albertes bekymring for, at denne form for undervisning på længere sigt kan gå hen og påvirke hendes koncentration og karakterer, og derved påvirke hendes valg af ungdomsuddannelse i sidste ende. Alberte finder det altså væsentligt for sine karakterer, at hun kommer tilbage fysisk i skolen, og tillægger egentlig ikke hverken afsavnet til klassekammeraterne eller lærerne nogen yderligere betydning. Eleverne giver udtryk for, at der politisk er taget en beslutning om, at eleverne i niende klasse kun skal op til eksamen i nogle bestemte fag. Dette for at rette koncentrationen og undervisningen mod netop disse fag, så lærerne har en mulighed for at klargøre dem bedst muligt til eksamen gennem onlineundervisningen. Kristian går i niende klasse, og retter en bekymring i forhold til eksamen:

**Kristian:** Jeg er utryk om eksamen, fordi jeg ikke ved, hvordan fanden de vil sætte de her eksamener op til os til slutningen af foråret, men så har de jo valgt, at det kun bliver fire af dem. Og jeg er fint god til dem alle sammen undtagen lige dansk, fordi jeg er ordblind (...) forberedelse til eksamen, den burde jo være begyndt i starten af august. Man begynder jo at gøre sig klar helt tilbage i året. Der begynder man jo at lære alt muligt, men vi begyndte august med at komme på klassetur.

Kristian forklarer sin bekymring for, om hans lærere har gjort en tilstrækkelig indsats for at forberede dem til eksamen. Han negligerer, at lærerne prioriterede, at de som klasse skulle af sted på tur sammen efter den første nedlukning i stedet for at begynde at træne dem fagligt til eksamen. Derudover er han bekymret for, om læreren i virkeligheden ikke har forberedt ham godt nok til eksamen. Vi ser altså en elev, der nærmest er bange for, at han ikke kommer til at præstere godt nok ved eksamenerne, og der i øvrigt tillægger tiden og prioriteringen af forberedelsen skylden. Karl udtrykker ligeledes, at der efter beslutningen omkring valg af eksamensfag er blevet rettet et fokus på, at undervisningen konkret handler om eksamensfagene, der blandt andet er dansk og matematik: *"(...) men det, der er kommet meget mindre af det andet, så der er meget mere fokus på dansk og matematik"*. Eleverne giver altså udtryk for, at deres lærere har sat fokus på eksamensfagene, hvilket giver et indtryk af at det prioriteres at eleverne kommer til at klare sig bedst muligt til eksamenerne. Fokusset på eksamensfagene forstår vi som en måde at forberede elever til at kunne præstere så godt så muligt inden for de rammer nedlukningerne har givet dem. Derfor må nogle af de andre fag komme i anden række, og årskaraktererne bliver forhøjet til eksamenskarakterer, så de kan gælde på eksamensbeviset for niendeklasses eleverne. Nogle af eleverne giver udtryk for, at det kan være en udfordring at bevare sit niveau eller sine karakterer, hvis motivationen for undervisningen er svær at opretholde. For nogle elever vil det altså betyde, at deres årskarakterer til dels har svære kår for at forblive, som de er, eller dels i hvert fald vil være svære at få forbedret under nedlukningerne.

Karl forklarer, hvorledes han føler sig presset af at gå i niende klasse, og at hans karakterer for alvor får en afgørende betydning for, hvilken ungdomsuddannelse han kan få lov at vælge. Derudover stiller Viktor sig også undrende over for, hvordan han kan blive vurderet på et fag, han ikke har haft undervisning i under nedlukningerne: *"(...) for eksempel fysik/kemi er jo ikke på skemaet, så det var lidt mærkeligt at blive vurderet på fysik/kemi, når vi ikke har fysik/kemi på skemaet"*. Eleverne giver udtryk for en bekymring om, hvorvidt de bliver vurderet, at kunne

præstere eller føler sig pressede under nedlukningerne. Det kommer også til udtryk hos eleverne, at de stiller spørgsmålstejn ved, hvordan deres årskarakterer kan få samme værdi som en eksamenskarakter. Det giver et indtryk af, at alt 'skal tælle', og alle steder, hvor eleverne kan måles på deres præstationer, skal tillægges en værdi på trods af forholdene under nedlukningerne. Eleverne ytrer altså at de føler sig i tvivl om hvorhenne de befinder sig fagligt, at de føler sig utrygge i forhold til eksamen og tilmed stiller sig undrende overfor, hvorvidt de kan blive vurderet i nogle fag de ikke har haft under onlineundervisningen. Vi finder det interessant hvorledes eleverne påpeger at gruppearbejdet under onlineundervisningen bidrager til deres motivation for undervisningen. Dog sætter de klassen som rum, i forbindelse med deres oplevelse af at følge med fagligt, og deres forståelse af deres karaktere, og ikke i nær så høj grad i forbindelse med venner og samhørighed. Søren giver udtryk for, at det bedste, der kunne ske, ville være at skulle tilbage til den "normale" hverdag i skolen. Det "næstbedste" er, når deres lærere giver dem mulighed for at arbejde sammen i grupper under onlineundervisningen. Søren og Viktor giver begge to udtryk for, at *"det bedste, man kan gøre, det er nok gruppearbejdet"* samt *"gruppearbejdet gør, at vi kan arbejde bedre sammen med folk og have et bedre forhold til sine klassekammerater"*. Vi ser netop Søren og Viktor fremhæver gruppearbejdet, når der bliver talt om, hvorvidt onlineundervisningen kan gøres spændende. Dette er et billede af, hvordan eleverne oplever, at god og spændende læring sker i og under interaktion med deres klassekammerater. Dog fremhæver Karoline tidligere, hvordan det for hende var givende at være i klassen for at opnå en bedre forståelse af, hvorhenne hun personligt lå fagligt og ikke i nær så høj grad tillagde venskaberne og relationerne nogen værdi. Karoline udtrykker en frustration over, at hun ikke længere kan sammenligne sig med sine klassekammerater, og onlineundervisningen ikke bidrager til hendes forståelse af sin faglighed. Der er altså forskel på, hvordan eleverne oplever den manglende "klasse" under nedlukningerne.

Karl giver som den eneste elev et eksempel på, hvorvidt hans lærere i nogen grad har sænket nogle af deres forventninger til ham/dem som elever under nedlukningerne.

**Karl:** Altså jeg føler, de har prøvet lidt, de har gjort tingene nemmere, vi får ikke så meget for, som vi gjorde før, synes jeg. Og så de ting, vi har fået for, der får vi længere tid til dem, så vi sidder og kan slappe mere af med så at lave dem, og der er ikke lige så meget pres på som før (...)

Karl har altså en lærer, der på trods af krav og forventninger forsøger at skabe de bedst mulige forudsætninger for sine elever ved både at give dem færre lektier for og sænke niveauet. Vi kan forstå, at dette kan give Karl og hans klassekammerater en ro under nedlukningerne og afhjælpe fornemmelsen af at skulle præstere ud fra nogle rammer, som ikke i lige så høj grad lyder til at være gavnlige for elevernes læringsudbytte. Samtidig kan det medvirke til, at onlineundervisningen føles langt mere overskuelig, og derved præge motivationen for læring hos eleverne. Eleverne giver forskellige opfattelser af, hvorvidt deres karaktere og deres evne til at præstere sættes i forbindelse til onlineundervisning. Eleverne fremhæver at det er svære at vide om de fagligt er med, at de er bange for at onlineundervisningen har forringet deres karaktere, og hvad det i sidste ende kan få af betydning for deres valg af videre uddannelse.

### **Præstationssamfundet**

Vi vil i dette afsnit gøre et forsøg på at forstå hvordan det kan være, at elevernes fokus på deres karakterer spiller en så væsentlig rolle for dem. Petersen kommer med et bud på, hvorledes konkurrencestaten nærmest har affødt, hvad han kalder præstationssamfundet (Petersen, 2016) Petersen giver udtryk for, at netop folkeskolen i dag blandt andet har til formål at gøre eleverne klar til det fremtidige arbejdsmarked (Petersen, 2016). Dette forstår vi i relation til, at eleverne stadig bliver gjort selvansvarlige og konkurrencedygtige og samtidig gjort i stand til inden længe at skulle tage ansvar for, hvad de vil efter folkeskolen. Karolines fokus på sine karakterer kan være et symptom på, at hun måles og vejes på sin præstation, hvilket går godt i tråd med, at den fremvoksende konkurrencestat lægger langt større vægt på præstation, og at eleverne skal gøres brugbare i den globale konkurrence (Social- og Indenrigsministeriet, 2013, s. 1). I tråd med at nedlukningerne har vanskeliggjort mængden af testning og muligheden for, at eleverne har kunnet sammenligne sig med sine klassekammerater, kan det muligvis hænge sammen med Petersens pointe om, at vi som samfund er stærkt præget af konkurrencestaten. Når Petersen tegner et billede af, at vores samfund i langt højere grad i dag søger produktive, omstillingsparate, ansvarlige og fleksible mennesker, kan vi forstå elevernes bekymringer i forhold til ikke at være i stand til eksempelvis at kunne gå til eksamen og dermed ikke føle sig tilstrækkeligt klædt på til deres videre færd i uddannelsessystemet. Kristian giver som tidligere nævnt udtryk for: ”*Jeg er utryk om eksamen*”, og retter sin bekymring mod at han ikke ved nok omkring eksamen, og derved har mulighed for at forberede sig. Når Karoline beskriver at hun under nedlukningerne oplever at hun ikke i samme grad kan måle sig med sine klassekammerater, forstår vi det som et udtryk for, at hun kan være bekymret for sit faglige

niveau under nedlukningerne, og om hun er i stand til at komme igennem sin uddannelse for til sidst at komme ud og være en aktiv medborger. Eleverne udviser altså bekymring for, om de under nedlukningerne har misset noget fagligt og dermed ender ud med et læringstab, som senere vil få en betydning for deres valg og præstation i livet senere hen.

Kristian forklarer at der er blevet taget en beslutning omkring at de kun skal op til fire eksamensfag i niende klasse, hvilket blandt andet er engelsk, dansk og matematik. Det er netop fagligheden i disse fag der ifølge aftaleteksten (2013) tillægges en afgørende betydning for, om eleverne efterfølgende kan deltage i den globale konkurrence (Social- og Indenrigsministeriet, 2013, s. 4). Ud fra beslutningen omkring førnævnte eksamensfag, er der lagt et stort fokus på at forbedre eleverne i netop de fag, da det politisk er dem (ud fra aftaleteksten), der er størst interesse i, at eleverne får præsteret tilstrækkeligt i. Vi ser dette som et udtryk for, at der generelt fra samfundet er et fokus på, at eleverne skal kunne præstere, og dette sætter sig gennem onlineundervisningen under nedlukningerne. Kristian giver blandt andet udtryk for sin bekymring i forhold til at skulle til eksamen efter at have haft onlineundervisningen, og er bekymret for om lærerne har gjort en stor nok indsats for at forberede dem bedst muligt. Der er altså for nogle af eleverne en reel bekymring for, om lærerne har ”klædt” dem godt nok på, til at skulle præstere. Denne bekymring, kan vi ud fra Juuls forståelse af konkurrencestatens rationale, argumentere for, er udtryk for en politisk signallovgivning, som er med til at sætte spor i menneskers tanker, og er med til at præge, hvorledes vi ”tænker” og ”forventer” af hinanden (Juul, 2017). Dette ser vi netop, når eleverne giver udtryk for at bekymre sig om, hvorvidt de bliver vurderet, præstere eller føler sig pressede under nedlukningerne. Vi forstår elevernes fokus på karakterer, som udtryk for at de godt ved at disse er væsentlige at opnå, for senere valg af ungdomsuddannelse. Derudover forstår vi også deres fokus på karaktere, som værende præget af rationalet om, hvorvidt det forventes at eleverne præstere godt i folkeskolen. Alberte giver blandt andet en forklaring på hendes bekymring for, hvad nedlukningerne kan have af konsekvenser for hendes karakterer. Vi sætter bekymringerne i forbindelse med, at eleverne har en tilbøjelighed til at tænke i de dominerende rationaler, der har rødder i neoliberale tankesæt. Her har alt det produktive en værdi, og hvor det arbejdende menneske bliver anset som noget godt. Vi kan dermed forstå ophøjelsen af elevernes standpunktskarakterer til eksamenskarakter, som led til hvad eleverne senere kan vælge af muligheder, for til sidst at indgå i konkurrencen.



Et langt mere konkurrenceorienteret samfund, hvor eleverne føler, de skal præstere og leve op til samfundets krav, tests, evalueringer og forventninger, kan påvirke elevernes følelse af, om onlineundervisningen har bidraget til de bedst mulige forhold for deres videre færd i uddannelsessystemet. Karl forbinder dét, at han føler et pres med at gå i niende klasse, og at det for ham er altafgørende nu at opnå de gode karakterer ved eksamen: *"Altså jeg har følt sådan et større pres, men det tror sådan jeg mere har noget at gøre med, at jeg er begyndt i 9. Og at det ligesom, øh, det er nu, at vi skal have de gode karakterer, især hvis jeg gerne vil ende op på gymnasiet (...)"*. Karl beskriver, hvorledes han føler et større pres, og kobler følelsen af presset til nu at være en elev i niende klasse og ikke til onlineundervisningen. Han forklarer, hvorledes det for ham handler om, at han nu skal til at træffe en beslutning om, hvad han i virkeligheden gerne vil efter folkeskolen, og at det er nu eller aldrig, at han har muligheden for at forbedre sig. Karl udtrykker, at han finder det væsentligt at få nogle gode karakterer, da de netop kan være med til at afgøre, hvilke muligheder han får i forbindelse med valg af ungdomsuddannelse efter niende klasse. Vi ser Karl som et eksempel på en elev, der er bevidst om sine karakterer, sine fremtidsplaner og om, hvorvidt niende klasse er et afgørende år for hans videre færd i uddannelsessystemet. Karl er altså klar over at skulle præstere for at opnå gode karakterer og for til sidst at blive en aktiv medborger på arbejdsmarkedet. Dette taler for os lige ind i, hvad et konkurrenceorienteret samfund søger i eleverne. At eleverne allerede fra folkeskolen skal tage ansvar for i sidste ende at kunne bidrage til velfærden

## **Opsamling**

Vi har i ovenstående afsnit forsøgt at frembringe elevernes egne opfattelser og beskrivelser af, hvorledes deres hverdags- og skoleliv har ændret sig under nedlukningerne i forbindelse med onlineundervisningen. Eleverne har blandt andet fremhævet hvorledes det har haft en betydning at lærerne har været kreative i deres måde at undervise på, og hvordan det har bidraget til elevernes fastholdelse af motivation under onlineundervisningen. Derudover har det i høj grad også været elevernes eget ansvar at omstille sig til at modtage onlineundervisning, og strukturere deres egen tid, opgaver og fastholde interessen for at lære. Eleverne har givet udtryk for, at det har været en udfordring for dem, at have en fornemmelse af om de var fagligt med i forhold til hvad de egentlig skulle. Dette kan betyde at deres bekymring eller oplevelse af læringstab kan være relevant at rette et fokus mod. Til slut tillægger eleverne det en stor værdi at opnå gode karaktere og præstere tilstrækkeligt, men at eleverne i niende klasse under

nedlukningerne bekymrer sig i forhold til eksamen og hvordan deres karakterer får betydning for deres videre færden i livet.

## 4. Nedlukningerne som et socialt problem

I indledningen argumenterede vi for, at vi forstår nedlukningerne, som et socialt problem gennem claims-making-processen, i dét blandt andet uddannelses- og forskningsminister Halsboe-Jørgensen sætter problematikken på dagsordenen og fremhæver nedlukningerne som en problematik, der bliver afsat midler af til at behandle. Denne problemstilling finder vi relevant at udfolde i forhold til, at de ændringer vi har set, kommer til at indgå, som et argument for at det er relevant for det sociale arbejde at forholde sig til elevernes oplevelser. Når vi tager udgangspunkt i, at der er tale om en claims-making-proces, så lægger det til grund for at organisationer og politikere, af den ene eller anden grund har en interesse i at sætte fokus på at nedlukningerne har skabt udfordringer for elever i de danske folkeskoler. Vi er bekendt med at organisationer kan have særinteresser for at sætte fokus på at der bør afsættes penge til indsatser, som organisationerne kan få indflydelse på. Ligeledes kan politikerne af flere årsager have interesse for at adressere de problematikker, som borgere og organisationer oplever (Møller & Larsen, 2011). Dette kan være for at skabe velvilje hos borgerne, men også fordi vi ser, med afsæt i Pedersen & Collin, at der er et politisk rationale om at uddannelse er vejen til et godt liv (Pedersen & Collin, 2018, s. 51). Dette er blot årsager som kan tænkes er til stede, og som er relevante at holde for øje, når vi sætter fokus på at der er tale om et muligt socialt problem.

Med claims-making forstår vi at der er tale om et socialt problem, i det at det er lykkedes at skabe fokus på de konsekvenser, som nedlukningerne potentielt kan få for eleverne fremadrettet. Vi mener at kunne argumentere for at der netop er tale om et socialt problem ud fra claims-making forståelsen, ved at vi konkret kan se at der er afsat 600 millioner til at løfte elevernes trivsel og faglighed efter nedlukningerne frem mod sommeren 2021 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Dette er et konkret bud på at konsekvenserne af nedlukningerne opfattes som et problem der politisk bør håndteres ved at der er afsat midler til netop at afhjælpe dette.

Vi finder det relevant i forlængelse af ovenstående, at reflektere og italesætte hvorledes vi med specialet taler os ind i en claims-making-proces på lige fod med organisationer og politikere.

Vi søger, også at sætte fokus på, at eleverne oplever ændringer under nedlukningerne, som vi i efterfølgende afsnit har til formål at sætte i forbindelse med det sociale arbejde. Vi giver altså problematikken liv ved også at sætte fokus på nedlukningerne og på den måde er vi også med til at konstruere at der er tale om et socialt problem. Vi mener dog at vi adskiller os fra organisationer og politikere ved, at vi ikke kommer med nogle skjulte intentioner eller bagtanker. Vores fokus på det eventuelle sociale problem omhandlende elever ottende og niende klasse under nedlukninger - kommer udelukkende af en interesse for at undersøge, hvordan eleverne selv har oplevet nedlukningerne og ændringer de måtte have medført.

Det er med afsæt i ovenstående argument for, at der faktisk er tale om et socialt problem, at vi i nedenstående finder det afgørende at reflektere over, hvordan ændringerne i så fald kan få relevans for det sociale arbejde.

## **Ændringerne af rutiner, sociale relationer og undervisning**

Det er nu formålet, at bringe vores fund af ændringerne gennem analysen frem, da vi ønsker, at fremvise vores relevante fund af ændringerne i *rutiner, sociale relationer og undervisning* for at forstå vores fund i en helhed, hvilket ligeledes gør det muligt at tilgå hvordan ændringerne har relevans for det sociale arbejde. Det er på den baggrund afgørende i vores optik, at det sociale arbejde skal tilgå ændringerne med et helhedsorienteret blik, hvorfor vi også finder det afgørende at se ændringerne i relation til hinanden og derved ikke behandler ændringernes relevans for det sociale arbejde separat under hvert analyseafsnit.

I vores analyse har vi set ændringer i elevernes rutiner som blandt andet består i, at der opleves en mindre struktureret hverdag, hvor eleverne har færre ting at tage sig til i forhold til før nedlukningerne. I forhold til strukturen fremstår det som elevernes egen opgave at være ansvarlig for netop, at skabe en struktur og nogle rutiner under nedlukningerne. Vi ser at ændringerne i forhold til elevernes rutiner tyder på at det ændrede hverdags- og skoleliv har betydning for oplevelsen og engagementet for undervisningen. Derudover ser vi at rutinerne har medvirket til at eleverne også er langt mindre fysisk og socialt aktive. Ændringerne ser vi forskellige årsager til, men den væsentligste årsag må være ændringerne i rutinerne og dermed at eleverne ikke kan komme fysisk i skole eller til andre fritidsaktiviteter.

Vi ser en helt afgørende ændring i at eleverne under nedlukningerne er begrænsede i forhold til at kunne være sociale med deres klassekammerater og venner. Nedlukningerne har for nogle

af eleverne betydet, at ændringerne har sat en begrænsning for elevernes fællesskabsfølelse i relation klassefællesskabet og sociale relationer, hvortil disse er ændret til ikke at være tilstede i elevernes hverdag i samme omfang som før. Vi har set dette, når eleverne har fortalt at klassefællesskabet ikke fylder i deres hverdag under nedlukningerne. Vi ser ligeledes, at de fællesskaber og de sociale relationer som eleverne indgår i under nedlukningerne, altid har fundet sted online også, men at vi ser en ændring i graden af hvor meget det fylder at være sociale online nu, i modsætning til før nedlukningerne.

Undervisningen har helt konkret ændret sig for eleverne ved at den er foregået online under nedlukningerne. Denne forandring har ført andre afgørende ændringer med sig i form af, at eleverne har oplevet at skulle stå mere til ansvar for deres egen læring end tidligere, samtidig med at de har oplevet en nedadgående motivation for skolearbejdet og undervisningen. Ændringen i motivation ud fra ændringen i undervisningsstrukturen hos eleverne, har ligeledes skabt en ændring i oplevelsen af læring og dermed en bekymring for et eventuelt læringstab. Derved fremstår bekymringen hos eleverne omkring karaktere og eksamen, som ændret i forhold til at den er blevet forstærket grundet bekymringen for ikke at have lært tilstrækkeligt. Tilslut har vi set en oplevelse af lærernes ændrede forventninger til hvad eleverne skal kunne præstere i forhold til at få gode karaktere.

## **Socialt arbejde**

Når vi har fremhævet ændringerne, som gør det udfordrende for eleverne at kunne deltage i klassefællesskabet og undervisningen qua nedlukningerne, er det i forhold til problematikken omkring at eleverne nu er overladt til selv at skabe de fællesskaber, hvor de har mulighed for at danne sig og tage ansvar for deres egen læring. Det er med denne problematik, at vi kan have en bekymring for om eleverne under nedlukningerne er i stand til at udvikle disse fællesskaber?

Det sociale arbejde forstår vi som værende en opgave, der kan løftes af forskellige fagpersoner. Dette da det sociale arbejde har til formål at arbejde med sociale problemer, hvilket kan arbejdes med i mange kontekster. Det er for indeværende speciale relevant for os mere konkret, at klarlægge hvorfor vi forstår, at lærerne udføre socialt arbejde i og med at specialets omdrejningspunkt er elever i folkeskolen. Argumentet for at vi mener at lærerne i folkeskolen udøver socialt arbejde er med eksempelvis denne formulering i aftaleteksten (2013), hvor det fremgår at: *“Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige*

*resultater*” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013 s. 1) Vi mener altså når lærerne skal forholde sig til elevernes sociale baggrunde og ikke udelukkende faglige resultater, at dette må betragtes som socialt arbejde. Det er blandt andet her vi ser at det sociale arbejde for lærerne blandt andet ligger i at opbygge elevernes relationer til hinanden gennem klassefællesskabet og skabe et trygt rum for at eleverne kan lære af og med hinanden. Vi ser egentlig at der allerede er et fokus på dette, da der politisk er afsat 600 millioner kroner, som mere præcist er prioriteret med 390 millioner kroner på at opnå et fagligt løft og 88 millioner kroner på trivselsindsatser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021 s. 1). Når vi ser at der politisk tages stilling til problematikken kan det dog stadig undre os, at fordelingen af penge mellem det faglige løft og trivsel er markant.

Vi er af den overbevisning at trivsel, derved fællesskaberne, har indflydelse på elevernes læring og omvendt. Dette forstår vi relaterbart da vi i vores analyse har påvist en risiko for at eleverne ikke er i stand til blive dannet tilstrækkeligt under nedlukningerne (Hammershøj, 2007). Vi ser at hvis en elev ikke formår, at danne sig tilstrækkeligt, kan det have en betydning i forhold til hvorvidt eleven kan forventes at udvikle sig og derved kunne opnå det ønskede læringsniveau. Koblingen mellem fællesskaber og læring ser vi i fællesskabet i skolen, hvor eleverne har haft muligheden for at sammenligne sig og udvikle sig i fællesskabet. Når dette ikke har været en mulighed under nedlukningerne, kan der være en risiko for at elevernes udvikling og dannelse kan være udfordret. Når eleverne for eksempel giver udtryk for at de keder sig og er ukoncentrerede under onlineundervisningen, mener vi at kunne sætte det i forbindelse til at de ikke har samme adgang til deres klassefællesskaber og derved ikke opnår samme grad af læring som tidligere. Derfor problematisere vi prioriteringen af de 600 millioner kroner, da vi mener at trivsel burde prioriteres i samme omfang som læring, for også at give læringen de bedste forudsætninger. Med afsæt i Hammershøjs tanker omkring selvoverskridelse af selvet i det sociale, mener vi at det sociale arbejde bør kunne bidrage til at sikre at de elever som under nedlukningerne ikke har formået at danne sig selv og opretholde eventuelle sociale relationer kan hjælpes tilbage til igen at være i stand til at danne sig selv til det sociale. Det sociale arbejde kunne herved handle om at danne nogle interessante fællesskaber, som eleverne har lyst til at engagere sig i. Dette kunne blandt andet være at skabe rum for, at eleverne har mulighed for at udvikle deres selv i relation til andre (Hammershøj, 2007).

I forhold til at sikre læring, er det afgørende at der også arbejdes med den nedadgående motivation som eleverne oplever. Under nedlukningerne har vi påvist i vores analyse, at

eleverne har italesat hvordan deres lærere har forsøgt sig med kreative metoder i onlineundervisningen. Vi har fundet ud af, at der på trods af dette, har været et fald i elevernes motivation under onlineundervisningen, da nedlukningerne har sat naturlige begrænsninger for udførelsen af undervisningen. En stor del af elevernes motivation vil givetvis styrkes alene ved at rutinerne skifter tilbage til at være mere lig, hvad de var inden nedlukningerne. Dette kan dog ydermere skabe udfordringer, som er relevante at holde for øje da elevernes hverdag igen fyldes med langt flere aktiviteter som kræver deres opmærksomhed. Der er altså fare for at eleverne vil føle sig mere pressede end tidligere, da de vil opleve at have en masse der skal indhentes både socialt og læringsmæssigt.

Vi adresserede tidligere at vi ser ændringerne i elevernes undervisningsstruktur - som har medført en bekymring om læringstab. Den ændring problematisere vi i det, at eleverne har oplevet at skulle stå mere til ansvar for deres egen læring end tidligere, samtidig med at de har oplevet en nedadgående motivation for undervisningen. Vi argumenterede tidligere for at nedlukningerne har bidraget til, at lærerne er nødt til at forholde sig til at skulle udføre undervisningen sådan, at eleverne har de bedste forudsætningerne for at skulle gå til eksamen og klare sig godt. Et af vores argumenter er blandt andet, at det fremgår af aftaleteksten (2013), at det hovedsageligt er skolen/lærernes formål at forberede eleverne til eksamen (Social og indenrigsministeriet, 2020, s. 1). Når der i aftaleteksten bliver italesat at det er lærernes opgave at klargøre eleverne til eksamen er det med det formål, at eleverne har de bedste forudsætninger for at skulle vælge deres ungdomsuddannelse og på den måde til sidst at skulle ende med at være produktive borgere i et konkurrencepræget samfund. Hvis lærerne ikke er i stand til at kunne gennemføre undervisningen under nedlukningerne i sådan en grad, at eleverne bliver/føler sig klar til eksamen, kan det for eksempel få den konsekvens at eleverne ikke i samme omfang kan søge ind på eksempelvis STX, eller hvad de nu måtte drømme om. Dette kan vi se have en relevans for det sociale arbejde i den forstand, at det er i statens interesse at de elever som oplever et læringstab skal kunne indhente det forsømte for at blive gode aktive samfundsborgere, som i sidste ende skal bidrage tilbage til samfundet gennem arbejde. Her ville det være det sociale arbejdes opgave at igangsætte eller tilbyde indsatser, som kunne være eleverne behjælpelige, til at indhente "læringstabet", der både politisk men også fra eleverne selv bliver udtrykt en bekymring for.

Det er påvist i vores analyse, hvordan det af eleven Karl opleves, at hans lærer har sænket forventningerne til ham og hans klassekammerater under nedlukningerne. Vi undrer os over

hvordan dette er muligt, og om det i virkeligheden får en konsekvens at lærerne gør dette i praksis. Dette finder vi relevant at forholde os til, da vi tænker at de sænkede forventningerne i yderste konsekvens kan medføre andre udfordringer, som det sociale arbejde kommer til at skulle håndtere eller forholde sig til.

Problemet er i vores optik, at der under nedlukningerne opstår en anden præmis gennem de ændrede forventninger, som har betydning for hvordan karaktererne gives. Dét vi i virkeligheden problematisere er, om den ændrede præmis kan medføre nogle konsekvenser i form af at karakterer ikke ændrer værdi i forhold til at skulle være adgangsbilletten til videregående uddannelser. Det fremgår i aftaleteksten (2013) at: *“Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan”* (Social- og Indenrigsministeriet, 2013, s. 1). Vi ser sådanne holdninger i aftaleteksten (2013) som værende gældende stadig på trods af nedlukningerne. Så hvis vi som samfund stadig har den forudsætning, på trods af nedlukningerne, om det samme høje niveau i folkeskolen i Danmark, da mener vi at det må have en konsekvens når lærerne ikke har de samme krav og forventninger til eleverne. Vi formoder at eleverne ikke i samme omfang vil blive udfordret og dermed dygtiggjorte, når forventningerne er sænket til dem. Dette mener vi kan have en betydning for hvordan eleverne kan blive udrustet bedst muligt til at skulle deltage i samfundet på samme vilkår som elever der fortsat under nedlukningerne har haft lærere, som ikke har nedsat forventningerne. Når samfundet ikke har sænket forventningerne til elevernes præstation, men blot lærerne, vil der i vores optik opstå et gap, hvori eleverne kan blive taberne på den lange bane. Lærerne, som vi mener udfører socialt arbejde, har ville tage et hensyn til at eleverne ikke oplever at føle sig pressede under nedlukningerne. Dette hensyn påtænker vi er blevet taget, da det har kunne give eleverne et unødigt pres under nedlukningerne at ændringerne har medført en udfordret og anderledes måde at modtage undervisning på. Er dette hensyn til eleverne et misforstået hensyn idét samfundet ikke har nedsat sine forventninger, og det på den måde kan betyde at eleverne ikke har opnår det fulde potentiale som samfundet forventer? Hensynet mener vi derfor at kunne forstå som værende en fremtidig potentiel udfordring, men som under nedlukningerne måske har været gavnligt for elevernes oplevelse af at kunne håndtere den ændrede undervisning.

I forlængelse af ovenstående, har vi problematiseret elevernes præstation under nedlukningerne samt problematiseret hvordan der kan være en risiko for, at eleverne har oplevet en mangel på sociale fællesskaber og dermed overskridelser af selvet under nedlukningerne (Hammershøj,

2007). Vi ser det på den baggrund relevant for det sociale arbejde, hvis samfundet grundet nedlukningerne, står med en gruppe børn og unge, som qua at skulle vende tilbage til en “normal” skole- og hverdag kan udvikle stress eller andre sygdomme. Dette på grund af manglen på sociale fællesskaber og overskridelser af selvet i kombination med et forøget præstationspres for at opnå det niveau, som normalvis forventes af elever i ottende og niende klasse i Danmark. Det er relevant for det sociale arbejde, da samfundet i værste fald kan ende med en gruppe unge som er i større risiko for at udvikle stress eller andre sygdomme. Hvis dette skulle blive tilfældet, vil det betyde at det sociale arbejde må tage et ansvar for at afhjælpe denne gruppe så de ikke bliver sat ud af konkurrencen i samfundet, og ende med ikke at præstere i sådan en grad at de kan deltage på lige fod med andre elever og dermed ender uden for uddannelsessystemet.

## **Diskussion af ændringernes relevans for det sociale arbejde**

Ovenstående afsnit har fremhævet, hvordan vi kan forstå at ændringerne i elevernes hverdags- og skoleliv har relevans for det sociale arbejde. Det er derfor nu vores ønske, at udfordre specialets fund og forstå disse fund på en anden måde som kan have en anden betydning for det sociale arbejde. Det er i dette afsnit vi vil bringe Antonovskys OAS begreb i spil.

Vi har tidligere belyst, hvordan vi forstår kombinationen mellem det sociale og læringsmæssige i relation til hinanden og hvordan vi ser det have en indflydelse på det sociale arbejde. Netop relevansen af fællesskaberne er for os afgørende for, at forstå hvordan der bedst muligt kan arbejdes med de ændringer som eleverne oplever. Vi ser, at organisationen Headspace og ministeren for Uddannelses- og Forskning Ane Halsboe-Jørgensen har fokus på fællesskabet, som værende helt afgørende for elever i folkeskolen (Headspace, 2021¶ Mental sundhed på skemaet i skolerne). Halsboe-Jørgensen udtaler blandt andet følgende:

Jeg er imponeret over, hvordan langt de fleste af vores unge tackler pandemien. De bakker op om retningslinjerne, passer deres uddannelse og finder sammen på nye måder. Men vi må ikke lukke øjnene for, at det også er hårde tider, og det kan være svært for mange. Det kan være svært at være og føle sig som studerende (eleverne) hjemmefra, og at være ung fredag aften uden fysiske aftaler med vennerne. Måske mere end nogensinde har vi brug for fællesskaber. Mit håb er, at vi sammen kan give vores unge en sjovere og mere meningsfuld hverdag på trods af COVID-19 (Uddannelses- og



Forskningsministeriet, 2020 ¶ Ministre inviterer til topmøde om unges trivsel under COVID-19).

Vi kan netop se, at ministeren har øje for at eleverne faktisk klare det rigtig fint, men at der selvfølgelig er udfordringer, som vi også har set, forbundet med nedlukningerne. Det fremhæves her at der skal fokus på fællesskaberne, som er hårdt tiltrængte ifølge ministeren. Dette kan siges at stå en smule i kontrast til at vi har set at fællesskabet i klassen ikke fremstår som særligt værdifuldt for eleverne, når fokus udefra alligevel så afgørende falder på dette. Ministeren fremhæver til slut i udtagelsen at hun håber at kunne give de unge (eleverne i vores tilfælde) en mere meningsfuld hverdag til trods for Covid-19. Hertil finder vi det relevant at spørge til hvad der i så fald en mere meningsfuld hverdag for en elev i ottende og niende klasse? Ud fra vores teoretiske afsæt i analysen ville svaret netop være gennem det sociale og ved at sikre fællesskaberne. Men dette vil vi gerne udfordre i forhold til om det i virkeligheden kan handle om nogle helt andre komponenter også.

Dette bliver for os afsæt for at sætte fokus på OAS af Antonovsky, da dette netop handler om at skabe en oplevelse af at hverdag- og skolelivet giver eleverne en oplevelse af sammenhæng under nedlukningerne. Vi vil forstå ændringerne som udtryk for at eleverne ikke opnår en tilstrækkelig oplevelse af sammenhæng, hvortil det sociale arbejdes skal forstås i relation hertil. For at en forståelse af ovenstående kan opnås vil vi forholde os til de tre kernebegreber, som tilsammen giver en oplevelse af sammenhæng (OAS). Disse tre begreber er følgende; begribelig, håndterbarhed og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000).

## **OAS i anvendelse**

Hvordan et menneske håndtere situationer med afsæt i disse begreber er afgørende for om det har en stærk eller svag OAS. Begribelighed relatere sig til om individet opfatter både indre og ydre udfordringer som forståelige (Antonovsky, 2000, s. 33-34). Vi kan se begrebet begribelighed i vores empiri, når eleverne eksempelvis har italsat undervisningen under nedlukningerne som "sådan er det bare", hvilket giver udtryk for at eleverne forstår at nedlukningerne er nødvendige og derved ser vi at eleverne udviser begribelighed. Det andet begreb som er håndterbarhed indeholder hvorvidt individet oplever at have de rette ressourcer til at kunne overkomme udfordringer og krav (Antonovsky, 2000, s. 34-35). Dette ser vi et udtryk for er udfordret, når de fleste elever beskriver at de er usikre på at kunne få gode

karaktere nok på grund af nedlukningerne. Det tredje begreb er meningsfuldhed, som handler om at individet skal opleve, at der er noget i livet som giver mening at involvere sig i følelsesmæssigt (Antonovsky, 2000, s. 36). En elev ud af vores adspurgte otte elever italesætter eksplicit, hvordan hun har oplevet, at kunne skabe meningsfuldhed under nedlukningerne. Karoline fremhæver, hvordan hun under nedlukningerne faktisk har oplevet at kunne skabe nye og bedre venskaber samt, at hun har givet sin hverdag mening ved, at hun passer bedre på sig selv under nedlukninger gennem sund kost, motion og bevægelse. Når vi har fremhævet Karoline er det ikke ensbetydende med at de syv resterende elever ikke formår at give deres hverdags- og skoleliv mening, men at Karoline giver et rigtig godt eksempel på hvordan hun har givet sit nye hverdags- og skoleliv mening under nedlukningerne. Vi har i ovenstående beskrevet de tre begreber, som OAS indeholder og hvordan vi blandet andet forstår begreberne i forhold til elevernes udtalelser. Vi forstår begreberne som udfordrede, men vi forholder os ikke yderligere til de tre begreber i deres enkelthed, da de blot skal give et indblik i hvordan vi forstår OAS som en helhed. OAS skal overordnet indgå i diskussionen af, hvordan ændringerne i kobling til OAS kan siges, at have relevans for det sociale arbejde. Det handler altså fortsat om at forstå ændringerne i elevernes hverdags- og skoleliv i relation til det sociale arbejde, hvilket vi netop forsøger ved, at benytte OAS, som giver os mulighed for at tilgå de ændringer vi har set i analysen på en mere individorienteret måde. Ændringerne kan altså i stedet handle om elevernes evne til at tilgå udfordringer og ændringer i livet samt, hvorvidt de har ressourcerne til dette. Det vil altså sige, at når vi for eksempel forstår at eleverne oplever, at føle kedsomhed og tomrum i deres nye rutiner og manglende motivation for undervisningen, så er det i virkeligheden udtryk for, at eleverne kan have svært ved at skabe begribelighed, håndterbarhed og mening med de nye rutiner og den nye måde de har undervisning på. Vi ser forskellige bud på, hvordan eleverne tackler, at give den nye hverdag- og skoleliv mening. Nogle siger ”sådan er det bare” og har egentligt forenet sig med ændringerne, nogle har besluttet mistet lysten til at gå i skole, hvortil en enkelt har formået, at få noget positivt ud af nedlukningerne. Derved kan de udfordringer vi ser hos eleverne være udtryk for, hvordan de søger at opnå en OAS under disse nye omstændigheder, som nedlukningerne har medført.

## **OAS og det sociale arbejde**

Med udgangspunkt i ovenstående vil vi nu forsøge, at diskutere hvordan ændringerne kan forstås med OAS, og kan have en indflydelse på det sociale arbejde. Afsnittet socialt arbejde forholder sig til, at det sociale arbejde skal rumme eleverne gennem fællesskaberne og det vil

vi gerne udfordre gennem OAS, da det i højere grad handler om elevens egen styrke til, at opnå eller besidde en stærk OAS. Da vi forstår at ændringerne har ført til en mindre grad af OAS hos nogle af eleverne, vil meget af den mening eleverne har haft udfordringer ved at tillæge nedlukningerne, komme tilbage, når eleverne igen indgår i en hverdag som de formodentligt anså som værende meningsfuld. Eller i hvert fald i højere grad meningsfuld. Dog kan det siges at elever som modsat har oplevet nedlukningerne som gavnlige og faktisk bidraget til en højere grad af OAS, muligvis igen får udfordringer ved at opleve den ”gamle” hverdag som meningsfuld. Det sociale arbejde skal i relation hertil i højere grad forsøge at skabe og styrke elevernes selvfølelse af at have ressourcer til at klare de krav, som følger med at hverdagen vender tilbage med nye udfordringer i forhold til både deres sociale relationer, motivation og eventuelle læringstab.

Ydermere kan vi forstå, at eleverne italesætter ændringer, men at de har affundet sig med ændringerne og den nye hverdag de indgår i. Der er blot en enkelt elev, som decideret udtrykker at være demotiveret for skolearbejdet og undervisningen. Dette ser vi konkret hos Søren som netop fortæller at strukturen på den nye skoledag har gjort at han har mistet gejsten for at gå i skole. Dette vil have en betydning i forhold til det sociale arbejde, at det blot er den ene elev, som har oplevet udfordringer med strukturen på hverdagen og skoledagen under nedlukningerne, og resten af eleverne faktisk har accepteret de nye måder deres hverdag- og skoleliv er formet på. Dette sætter vi i relationer til begrebet håndterbarhed. Vi mener at når Søren ikke oplever undervisning som håndterbar qua nedlukningerne, så har det betydning for om Søren formår at skabe meningsfuldhed i hans hverdags- og skoleliv. Dette ser vi grundet, at Søren ikke formår at håndtere den nye hverdag, hvilket har ført til, at han har mistet gejsten for at gå i skole. Det giver altså ikke mening for ham at engagere sig i undervisningen længere. Det ovenstående eksempel skal være et bud på, hvordan Søren ikke opnår en tilstrækkelig OAS under nedlukningerne. Hertil kan vi med OAS forstå, at langt de fleste elever faktisk har mulighed for, at give den nye hverdag en følelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuld i og med at de ikke, som Søren, eksplicit italesætter at hverdagen ikke giver mening.

Derved kunne der med OAS tegne sig et billede af at det sociale arbejde hovedsageligt bør tage hånd om den ene elev, som ikke har formået at opleve at have de fornødne ressourcer til at tillægge den online undervisning nogen mening. Dette rejser dog endnu en udfordring i vores øjne, hvis fokus udelukkende bliver på de elever der ikke oplever en tilstrækkelig OAS, da

dette efterlader de elever som blot håndtere ændringerne, men ikke nødvendigvis mere end det. Når eleverne giver udtryk for at “det er fint nok” og “sådan er det bare” i forhold til nedlukningerne, skaber det hos os en tvivl om, om de i virkeligheden har en oplevelse af, at det hele er fint nok, eller om de blot affejer deres bekymringer og frustrationer omkring nedlukningerne, fordi de ikke kan gøre noget ved det. Det er altså ikke vores intention at frembringe en tvivl om hvorvidt elevernes italesættelse “det hele er fint nok” som værende løgn, men at vi blot vil påpege at det sociale arbejde bør være opmærksom på om der kan sidde elever som acceptere vilkårene, men ikke trives med dem. Derved mener vi, at det sociale arbejde ikke kun bør rette opmærksomheden omkring de elever der giver udtryk for udfordringer under nedlukningerne, men i lige så høj grad også de elever, som ikke gør. Fokuset på at det blot er en elev, som ville have behov for særlig opmærksomhed, står i kontrast til at vi netop mener, at have fremhævet gennem analysen at alle eleverne i et eller andet omfang oplever ændringer i deres sociale relationer og/eller deres faglighed, som værende udfordrende.

Vi vil altså gerne udfordre ideen om hvordan og hvorfor ændringerne har betydning for det sociale arbejde og at det har givet os muligheden for at udfordre de forståelser, som vi har anlagt tidligere, i forhold til hvad det sociale arbejde skal rumme. Vi vil udfordre at det sociale arbejde bør arbejde med fællesskaber og elevernes faglighed i en kombination. Dette gør vi ved, at se at det sociale arbejde med udgangspunkt i OAS, som tilgang, relatere sig til elevernes individuelle ressourcer og evner til at tackle de udfordringer, som måtte komme. OAS får alt andet lige en betydning for hvordan det sociale arbejde udføres. Det vil med dette udgangspunkt i langt højere grad handle om, at eleverne skal støttes til, at opleve begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed for, at de igen kan indgå i jagten på at få det gode liv. I ovenstående diskussion har vi søgt at gøre det tydeligt, hvordan vi ser at ændringerne i elevernes hverdags- og skoleliv har relevans for det sociale arbejde ud fra forskellige perspektiver. Disse perspektiver giver differentierede bud på, hvordan det sociale arbejde kan forholde sig til de ændringer som eleverne oplever qua nedlukningerne.

## 6. Konklusion

Specialet har haft til formål, at besvare hvorledes eleverne har oplevet ændringer i deres hverdags- og skoleliv qua nedlukningerne, samt hvordan ændringer inden for temaerne *rutiner*, *social relationer* og *undervisning* kan få relevans for det sociale arbejde. Eleverne i ottende og niende klasse har fremlagt deres oplevelser af ændringer i deres rutiner under nedlukningerne, i form af at have haft færre ting at tage sig samt at struktureringen af deres hverdag i højere grad har været deres eget ansvar. Ændringerne i elevernes rutiner har også haft en indflydelse på, at de har været mindre fysisk- og socialt aktive, deres engagement omkring undervisningen samt hvorvidt de har følt at dagene har adskilt sig fra hinanden. For eleverne anses "klassen" ikke som et fællesskab af særlig betydning og det er i langt højere grad nye typer af fællesskaber der under nedlukningerne har fået værdi. De nye typer af fællesskaber som italesættes af eleverne er blandt andet gennem online platforme, hvor eleverne har haft mulighed for at tale og spille med deres venner. Der ses en forskel i hvorvidt disse fællesskaber virker givende for drengene i forhold til pigerne, da drengene i højere grad har været vant til at omgå hinanden gennem online spil. Derudover har vi set en afgørende ændring i, at eleverne under nedlukningerne har været begrænsede i forhold til at kunne være sociale med deres venner og klassekammerater, og dermed "vedligeholde" deres venskaber. Undervisningen har under nedlukningerne forgået online, og har medført at eleverne særdeles har følt et større ansvar for deres egen læring end tidligere. Derudover har udfordringerne ved de ændrede rutiner, haft indflydelse på elevernes motivation for læring og dermed den onlineundervisning. Den manglende motivation for læring har affødt en bekymring hos især eleverne i niende klasse, for om de ender med et læringstab gennem den onlineundervisning og om de er fagligt klædt på til at gå til eksamen og afslutte folkeskolen.

I forhold til ændringerne i elevernes hverdags- og skoleliv konkluderer vi at det er yderst relevant for det sociale arbejde, at det skal favne elever, der i større eller mindre grad har oplevet udfordringer under nedlukningerne. Relevansen for det sociale arbejde kan blandt andet komme til udtryk i, hvorvidt det bliver skolen opgave at dygtiggøre og forberede eleverne i sådan en grad, at de ikke ender ud med et læringstab. Derudover kan det sociale arbejde ligge i at danne nogle givende og interessante fællesskaber for eleverne, så de i højere grad kan få en oplevelse af samhørighed og udvikle deres selv gennem fællesskaberne.

Vi kan hermed konkludere at eleverne i ottende og niende klasse oplever ændringer i deres hverdags- og skoleliv under nedlukningerne, som handler om ændrede rutiner, færre fysiske sociale fællesskaber og relationer, samt en anderledes undervisning, som har medført udfordringer for elevernes motivation og læring. Dette kan vi konkludere har en betydning for det sociale arbejde, da vi mener det sociale arbejde skal forholde sig til de oplevede ændringer eleverne udtrykker og ikke blot det politiske fokus på læringstab.

## 7. Litteraturliste

### Bøger

Aagerup, L. & Nielsen, T. (2018) *Socialrådgiverens undersøgelsesmetoder*. 1 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Antonovsky, A. (2000) *Helbredets mysterium*. 1 udgave, 6 oplag. København: Hans Reitzels Forlag

Dewey, J. (1916) *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

Jensen, E og Brinkmann, S. (2011) *Fællesskab i skolen, udfordringer og muligheder*. 1 udgave. København: Akademisk Forlag

Juul, S. & Pedersen, K.B. (2012) *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori en indføring* 1 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Juul, S. (2017) *Selvets kultur*. 1 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Järvinen, M & Mik-Meyer, N. (2017) *Kvalitativ analyse, syv traditioner*. 1 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) *Interview - introduktion til et håndværk*. 2 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Møller, I.H & Larsen, J.E. (2011) *Socialpolitik*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Nissen, M.A, Fallov, M. A & Ringø, P. (2018) *Menneskesyn i socialt arbejde. Om udviklingen af det produktive menneske*. 1 udgave. København: Akademisk Forlag

Olesen, S.P & Monrad, M. (2018) *Forskningsmetode i socialt arbejde*. 1 udgave. København: Hans Reitzels Forlag

Qvortrup, L, Qvortrup, A, Wistoft, K, Christensen, J & Lomholt, R. (2020) *Nødundervisning under coronakrisen Et elev- og forældreperspektiv*. 1 udgave. Aarhus Universitetsforlag: Nationalt Center for Skoleforskning

## Uddrag fra bøger

Bengtsson, & Mølholt, A.K. (2020) Anonymisering i kvalitative undersøgelser. I: Petersen & Ladefoged (red.) *Forskning med børn og unge - etik og etiske dilemmaer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2010) Etik I en kvalitativ verden. I: Brinkmann & Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag s. 463-480.

## Hjemmesider

Bæk, K.T. (2020 - 2021). *Liste over politiske tiltag efter nedlukningen 11. marts 2020*.

Lokaliseret [21. maj 2021] på: <https://covid19danmark.dk/tiltag.html>

Børne- og Undervisningsministeriet. (18 februar 2021) *Corona-krisen påvirker nogle elevers faglige niveau og trivsel. Derfor er et flertal af Folketingets partier enige om en række indsatser frem mod sommeren 2021. Med aftalen åbnes for kortere udendørs møder i faste trivselsgrupper med op til fire elever og en lærer/underviser/pædagog*. Lokaliseret [26 maj 2021] på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/feb/210218-nye-indsatser-skal-styrke-faglighed-og-trivsel>

Børns vilkår. (01.02.21) *Ny nedlukning trækker spor i samtaler på BørneTelefonen "Er du helt gal, det er hårdt."* Lokaliseret [20. januar 2021] på:

<https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/ny-nedlukning-traekker-spor-i-samtaler-pa-bornetelefonen-er-du-helt-gal-det-er-hardt?publisherId=2720852&releaseId=13610460>

Egmont Fonden. (2020) *Forskning i unge og corona*. Lokaliseret [22. februar 2021] på:

<https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2020>

Folkeskolen. (20. november 2020) *Ministre inviterer til møde om studielivet i coronatiden*.

Lokaliseret [21. maj 2021] på: <https://www.folkeskolen.dk/1859108/ministre-inviterer-til-moede-om-studielivet-i-coronatiden>

Headspace. (2021) *Mental sundhed på skemaet i skolen*. Lokaliseret [24. maj 2021] på:

<https://headspace.dk/initiativer/skolen-for-mental-sundhed/>



Pedersen, O.K. (15. januar 2015) *Menneskets frihed i markedet gennem arbejde*. Lokaliseret [27. april 2021] på: <https://politiken.dk/debat/kroniken/art5561180/Menneskets-frihed-i-markedet-gennem-arbejde>

Regeringen, Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti. (7. juni 2013) *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret [2. maj 2021] på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>

Social og indenrigsministeriet. (17. april 2020). *Aftale om initiativer for sårbare og udsatte grupper i forbindelse med COVID-19*. Lokaliseret [13. april 2021] på: [https://www.regeringen.dk/media/9823/aftale\\_om\\_initiativer\\_for\\_saarbare\\_og\\_udsatte\\_grupper\\_apr2020.pdf](https://www.regeringen.dk/media/9823/aftale_om_initiativer_for_saarbare_og_udsatte_grupper_apr2020.pdf)

Uddannelses- og forskningsministeriet. (5. februar 2021) *Onlineundervisning går ud over studerendes læring*. Lokaliseret [15. marts 2021] på: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/online-undervisning-gar-ud-over-studerendes-laering>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (20 november 2020) *Ministre inviterer til topmøde om unges trivsel under COVID-19*. Lokaliseret [22 maj 2021] på:

<https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/ministre-inviterer-til-topmode-om-unges-trivsel-under-covid-19>

### **Artikler og tidsskrifter**

Charmaz, K. (1990). *Discovering' chronic illness: Using grounded theory*. I: Social science & medicine (1982. Print), 30 (11), s. 1161–1172.

Hammershøj, L.G. (2007) *Selvdannelse og det sociale under forandring om behovet for en ny pædagogik*. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 55 (4), s. 10-17.

### **Bilag**

- Bilag 1 - Facebook opslag
- Bilag 2 - Interviewguide

- Bilag 3 - Samtykkeerklæring
- Bilag 4 - Kodnings temaer
- Bilag 5 - Resume på fremmedsprog
- Bilag 6 - Portfolio