



Unge oplevelser af sociale fællesskaber og læring under coronapandemien

Rapportens samlede antal tegn
(inkl. mellemrum & fodnoter, ekskl. forside, referenceliste, abstract og evt. bi-
lag): 259.718
Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 108.2 sider

Navn og Studienummer (8 cifre):

Nicoline Bach Irmschler 20202823

Sidsel Kidmose Jensen 20154878

4. Semester, Kand. Psykologi, Kandidat-Speciale

Aalborg Universitet

Afleveringsdato: 29. 05. 2025

Vejleder: Hanne Bruun Søndergaard Knudsen

Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine the following question.

How young people in 7-9th grade in danish schools, that today are third year students at a gymnasium, experienced assembly bans and online learning during the Covid-19 pandemic, regarding social communities and/or learning? And do they experience that these conditions have had an influence on their social communities and learning today?

This has been done by first consulting preexisting research, regarding the subject. Then qualitative methodology, namely semi-structured interviews were used, to interview four people, about this topic. The interviews were then transcribed and analysed by using Interpretive Phenomenological Analysis, (IPA). During the analysis there were used theories and research regarding learning, development and social communities, as well as theory regarding adolescence and theories of cognition regarding memory and motivation, as well, to further investigate the above mentioned subject.

The analysis revealed that the participants both had some varying and similar experiences regarding the topic. All participants had close ties to their families during the pandemic, and all participants described how the assembly bans did not limit their ability to spend time with their friends. This was either because of a more limited friend group or need for social interaction, or because they found new ways to spend time together online. However, participants found it challenging to keep in touch with friends, via only online communication over time. The participants had varying reasons to why they either kept or didn't keep in touch with other classmates beyond online learning during the pandemic, with some expressing that it was a given to either keep or not keep in touch.

Regarding online learning the analysis revealed that it was important for the teacher to be present during online learning. Some participants expressed it was a good thing, their teacher could be contacted in different ways, and others expressed a lack of communication with their teacher, which they expressed was a negative thing. It also revealed that, while the participants felt they performed well during online learning, many

also felt a lack of motivation regarding school during this period. Some also expressed that they found working in groups online challenging.

The above mentioned findings, thereby suggests that future practice should focus on increasing the teacher's presence in online learning and find more ways to motivate the students. It also suggests that future practice should focus on the importance for young people to have a close relation to family during a pandemic. It should also focus on how young people can keep in touch with friends during the pandemic, either in real life or online.

It is also discussed how the limited identified number of pre-existing research articles closely resembling the topic of this thesis, requires further research of this kind to be made to form a better understanding of young people's experiences related to this topic. Future research should also examine how essential online communication is during a pandemic, both educationally and socially.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
1. Indledning	6
1.1 Problemformulering	9
1.2 Afgrænsning.....	9
1.2.1 Begrebsafklaring	10
1.3 Baggrund for specialet	13
1.4. Specialets opbygning	14
2. Litteraturgennemgang	15
3. Metodologi	22
3.1. Søgeprocessen til litteraturgennemgangen.....	22
3.2. Videnskabsteoretisk grundlag	24
3.2.1. Hermeneutik.....	24
3.2.2. Fænomenologi.....	26
3.2.3. Opsamling på hermeneutik og fænomenologi	28
3.3. Metode til indhentning af empiri	28
3.3.1. Interviewguide.....	30
3.4. Rekruttering af deltagere.....	31
3.4.1. Indsamling af empiri	32
3.5. Ethiske overvejelser	33
3.6. Analysemetode.....	35
3.7. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhed	36
4. Teoretisk ramme.....	38
4.1 Uddybende begreber	38

4.1.2 Redegørelse af coronapandemien samt forsamlingsforbud og onlineundervisning.....	38
4.1.3 Adolescence	41
4.2. Teorier vedrørende læring, udvikling og sociale fællesskaber	42
4.2.1 John Hatties forskning omhandlende almene læringsprincipper	42
4.2.2 Sociokulturel teori iht. læring og udvikling repræsenteret af Lev Vygotsky..	44
4.2.3 Urie Bronfenbrenners økologiske systemteori om udvikling i samspil med omgivelserne	47
4.2.4 Erving Goffmans teori om facework.....	49
4.2.5 Anthony Giddens' teori om individ og samfund.....	51
4.3 Kognitionspsykologisk teori	53
4.3.1 Hukommelse	54
4.3.2 Motivation.....	57
5. Analyse.....	58
5.1. Tema 1: Pludselige ændringer.....	59
5.2. Tema 2: Sociale læringskontekster	63
5.2.1. Undertema 1: Gruppearbejde	63
5.2.2. Undertema 2: Kommunikation med lærere.....	65
5.2.3. Undertema 3: Hjælp til hjemmearbejde fra forældre og/eller venner	68
5.3. Tema 3: Det sociale liv med venner.....	71
5.4. Tema 4: Forhold til klassekammerater.....	76
5.5. Tema 5: Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation....	79
5.5.1. Undertema 1: Kreativ eller kedelig undervisning og manglende fysisk kontakt.....	80
5.5.2. Undertema 2: Fordybelse og grundighed eller overfladiskhed og selektivitet: Læringspåvirkning i dag	83

5.5.3. Undertema 3: Karakterer og præstationer	86
5.6. Tema 6: Familiefællesskaber	90
6. Diskussion	94
6.1. Specialets fund i relation til den identificerede forskning fra litteraturgennemgangen.....	96
6.2. Specialets fund i relation til den teoretiske ramme	101
6.2.1. Hatties forskningsbidrag vs. Vygotskys sociokulturelle teori ift. læring.....	101
6.2.2. Vygotsky og Bronfenbrenners teoretiske bidrag ift. udvikling.....	103
6.2.3. Goffmans, Giddens' og Vygotskys teoretiske bidrag ift. sociale fællesskaber	105
6.2.4. Motivationsteori over for forskning af Hattie	106
6.2.5. Coronas indflydelse på læring og sociale fællesskaber i adolescence	106
6.2.6. Deltagernes oplevelser iht. teori om hukommelse	108
6.2.7. Begrænsninger og styrker ved den teoretiske ramme ift. teknologi	110
6.3. Metodologiske begrænsninger og styrker	111
6.3.1. Specialets videnskabsteoretiske ståsted	111
6.3.2. Interviewguide og brug af zoom	113
6.3.3. Deltagerne	114
6.3.4. Den retrospektive vinkel	115
6.3.5. Valg af IPA som analysemetode	116
6.4. Praktiske implikationer	116
6.5. Perspektivering og fremtidig forskning	118
7. Konklusion	119
8. Pensumliste	122

1. Indledning

Breakout rooms, håndsoprækning via et ikon og klassehold på Microsoft Teams. Det var hverdag for mange børn og unge, da store dele af verden lukkede ned i starten af 2020 som konsekvens af coronapandemien. Onlineundervisning blev således en realitet, hvor skoledagen ikke længere foregik i skolen, men inden for hjemmets fire vægge. Gruppearbejde blev reduceret til læring foran en skærm, og klassefællesskaber blev distance-rede som følge af myndighedernes anbefalinger og restriktioner, hvoraf forsamlingsforbud var én af sidstnævnte (Baber, 2022, p. 161). Hermed indebar restriktionerne nedlukning af fysiske skoler for mange skolebørn og unge verden over (UNESCO. *Education: From Disruption to Recovery*). Ifølge Forenede Nationer (FN) har corona-19 pandemien forårsaget den største omvæltning inden for verdens uddannelsessystemer, der endnu er set (United Nations, 2020). Pba. en datarapport fra UNESCO, som bl.a. er FN's uddannelsesorganisation, fremgår det desuden, at nedlukninger af de fysiske skoler på verdensplan har påvirket omkring 1.5 milliarder børn og unge på tværs af 195 lande (UNESCO. *Education: From Disruption to Recovery*; UNESCO. *UNESCO in brief*).

Således har millioner af elever globalt oplevet massive forandringer i deres hverdag (Becker et al., 2020, p. 2). Skolenedlukningerne indebar fx, at den fysiske undervisning i mange lande blev til fjernundervisning (World Bank Group. *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*). I flere lande blev der fundet en digital løsning på den distancerede undervisning i form af onlineundervisning, hvormed eleverne mistede den fysiske interaktion med lærere og klassekammerater (Ishak et al., 2021, p. 1). Yderligere tyder forskning på, at den fysiske afstand som forsamlingsforbuddene indebar, resulterede i at elevernes kommunikation og sociale interaktion generelt blev begrænset i løbet af perioden med onlineundervisning under coronapandemien (Hortigüela-Alcala et al., 2022, pp. 3; 7).

Ifølge et systematisk review og metaanalyse af Daumiller et al. (2023, p. 183f) skubbede pandemien således til en digital forandring af undervisningen, der bl.a. indbefattede fleksibilitet og bekvemmelighed, da undervisningen fx ikke længere var afgræn-

set til en geografisk lokation. Derudover påpeger Daumiller et al. (2023, p. 183), at onlineundervisningen kunne facilitere en mere individualiseret læring, hvorved den enkelte elev i højere grad kunne tilpasse undervisningen til eget tempo. Samtidig indikerer et kvalitativt forskningsstudie af Barahona et al. (2023, pp. 1f; 10), at almene læringsprincipper omhandlende muligheder for læringsengagement og for at få støtte og hjælp i forbindelse med læringen, også er principper, der gør sig gældende i forbindelse med læring i en online undervisningskontekst (Capp, 2017, p. 792). Dog beskriver Betthäuser et al. (2023, p. 379) i deres systematiske review og metaanalyse, at elever mistede omkring 35% af den læring, de normalt ville have tilegnet sig i løbet af et skoleår med fysisk undervisning. Resultaterne fra den seneste undersøgelse fra *Programme for International Student Assessment* (PISA) tyder også på et fald i elevers læring på tværs af flere lande (OECD, 2023, p. 3).

PISA-undersøgelser indebærer test af 15-åriges færdigheder inden for bl.a. matematik, læsning og naturfag, og foretages hvert tredje år af *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), der består af 38 medlemslande samt dertilhørende samarbejdslande fra store dele af verden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a; OECD. *About PISA: Programme for International Student Assessment (PISA)*; OECD. *About: Members and partners*). Den seneste PISA-undersøgelse blev gennemført i 2022, hvor flere lande stadig var påvirket af pandemien (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b; OECD, 2023, p. 3). Resultaterne fra denne PISA-undersøgelse viser bl.a., at elever over hele verden, også i Danmark, var gået ned i læsning og matematik sammenlignet med den forrige PISA-undersøgelse fra før corona (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b; OECD, 2023, p. 3). På den anden side viser danske resultater fra folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse fra skoleåret 2020/21, at elevernes samlede karaktergennemsnit var steget fra 7,5 i skoleåret 2019/20 til 7,8 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a). Dog påpeger Børne- og Undervisningsministeriet (2021a), at denne stigning ikke nødvendigvis kan tilskrives en udvikling i elevernes faglige niveau, da der var særlige omstændigheder knyttet til folkeskolens afgangseksamen og karaktergivning grundet covid-19.

Der er således indikationer på, at tiden under coronapandemien med onlineundervisning og forsamlingsforbud har haft en negativ påvirkning på elevers læring og oplevelse heraf, samtidig med at der ses en stigning i karaktergennemsnittet ved folkeskolens afgangsprøve under coronapandemien. Derudover viser ovenstående, at den digitale undervisningsform også kan have bidraget med fordele i form af fx fleksibilitet. Dog blev facilitering af gruppearbejde og vedligeholdelsen af relationer vanskeliggjort i og med, at den fysiske kontakt ikke længere var mulig (Daumiller et al., 2023, p. 183f). Således foregik unges kontakt til deres venner i et bredt omfang via digitale medier, hvilket kan have mindsket den fysiske afstands negative påvirkning (Orben et al., 2020, p. 637).

Hermed er der tegn på, at de sociale fællesskaber og læring hos elever, er blevet påvirket af onlineundervisningen. Hos unge i udskolingen, der befinder sig i teenagealderen, foregår der store psykologiske og sociale udviklingsprocesser, som formes af fx uddannelse og sociale oplevelser (Giallo et al., 2024, p. 427; Hunersen et al., 2022, p. 43Sf). Dette ses bl.a. ved, at det er i denne aldersperiode, at unge kan have et større ønske om, og en større lyst til, sociale interaktioner (Wang et al., 2023, p. 30562). Hertil kan sociale interaktioner med jævnaldrende være afgørende i forbindelse med de unges læringsoplevelser (Perret-Clermont, 2004, p. 4).

Altså er det, som antydnet ovenfor, centrale år i den psykologiske udvikling, som for mange unges vedkommende er blevet påvirket, både hvad angår deres læring og deres sociale fællesskaber. Nogle af de unge, der under corona gik i udskolingen, går i dag i 3.g på landets gymnasier. En arbejdsdag kan for mange lønmodtagere minde om hinanden, og hvis ikke en arbejdsopgave bliver udført den ene dag, kan den som regel flyttes til en anden dag. Men tiden under coronapandemien med ændrede udviklingsmuligheder knyttet til læring og sociale fællesskaber er en udviklingsperiode i de unges liv, der ikke kommer igen. Til gengæld er der gået år siden de fleste teenagere havde daglig onlineundervisning og var hindret i at indgå i fysiske fællesskaber grundet forsamlingsforbud. Således har disse unge i teorien haft tid til at reflektere over, hvorvidt denne undervisningsform har præget dem.

Formålet med nærværende speciale er derfor at undersøge, hvordan unge i Danmark, der i dag går i 3.g, oplevede onlineundervisning og forsamlingsforbud under corona, samt hvordan onlineundervisning og forsamlingsforbud påvirkede de unge dengang og den dag i dag i forhold til sociale fællesskaber og læring. Desuden ønskes der at indsamle viden om, hvordan unge har oplevet onlineundervisningen og forsamlingsforbud, da denne viden kan være relevant for praktikere inden for området i tilfælde af, at en lignende situation med onlineundervisning og forsamlingsforbud skulle indtræffe igen. Således er formålet med specialet ikke at komme med generelle antagelser om en generation. Specialet kan derimod anses som et forstadie til potentiel videre forskning.

Ønsket om at opnå praksisrelevant viden bunder således bl.a. i, at forfatterne, som kommende psykologer, kan komme til at beskæftige sig med unge, der har oplevelser vedrørende dette emne med sig i bagagen. Derfor håber forfatterne på, at kunne opnå en forståelse af disse oplevelser og deres betydning for de unge.

Dette anliggende og interesse er udmundet i følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan oplevede unge i udskolingen, der i dag går i 3. g., forsamlingsforbud og onlineundervisningen, under coronapandemien, ift sociale fællesskaber og/eller læring? Og oplever de, at disse forhold har haft indflydelse på deres sociale fællesskaber og læring i dag?

1.2 Afgrænsning

I nedenstående redegøres der kort for, hvilket fokus der bliver lagt vægt på i nærværende speciale pba. ovenstående problemformulering.

Specialet er en empirisk undersøgelse, hvortil der gøres brug af kvalitativ forskningsmetodologi, hvilket der redegøres for senere under afsnit 3.3. Den kvalitative tilgang involverer bl.a. en induktiv fremgangsmåde. Denne fremgangsmåde defineres ved først at indhente den relevante empiri og derefter finde teori, der er relevant til at belyse denne empiri (Eatough & Smith, 2010, p. 187). Dette beskrives nærmere i afsnit 3.6.

(Analysemetode). Pba. dette er der blevet udvalgt en teoretisk ramme relateret til specialets empiri.

Nærværende speciale tager, som nævnt, udgangspunkt i en dansk kontekst, hvorfor der i specialet primært forekommer redegørelse af forsamlingsforbud og onlineundervisning for udskolings elever ud fra danske forhold under coronapandemien, hvilket fremgår af afsnit 4.1.2. (Redegørelse af coronapandemien samt forsamlingsforbud og onlineundervisning)

Under coronapandemien i Danmark var virtuel undervisning eller onlineundervisning en del af loven om nødundervisning, der blev vedtaget få dage efter pandemien ramte landet i starten af marts 2020. Sidstnævnte uddybes nærmere under afsnit 4.1.2. Denne lov indebar en pligt til at gennemføre nødundervisning, hvilket vil sige onlineundervisning eller fjernundervisning, grundet de nye forhold, som pandemien medførte, hvor eleverne ikke længere havde mulighed for at modtage fysisk undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a; Retsinformation. *Bekendtgørelse om nødundervisning m.v. på børne- og undervisningsområdet som led i forebyggelse og afhjælpning i forbindelse*). I dette speciale afgrænses der til udelukkende at fokuseres på onlineundervisning, da denne form for undervisning, stadig bibeholder det sociale fællesskab ved brug af fx gruppearbejde. Hvorledes betegnelsen, onlineundervisning, forstås og anvendes i specialet, redegøres der kort for i nedenstående afsnit.

1.2.1 Begrebsafklaring

Med afsæt i problemformuleringen, præciseres der i nedenstående, hvordan centrale begreber forstås i specialet:

Udskolingen: anses i nærværende speciale som grundskolens ældste klasser, hvilket vil sige 7.-9. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet. *Udskoling*).

3.g: forstås som elever, der er på deres sidste år af en gymnasial 3-årig uddannelse, dvs. den almene studentereksamen (stx), også kaldet for gymnasiet, teknisk stu-

dentereksamen (htx) samt merkantil studentereksamen (hbx), også kaldet for handels-skolen. Således er højere forberedelseseksamen (hf) ikke inkluderet i nærværende speciale, da hf er en to-årig gymnasial uddannelse (UddannelsesGuiden, 2024).

Coronapandemi: betragtes først og fremmest pba. *World Health Organization (WHO)*'s karakteristik, i og med at luftvejssygdommen, covid-19, også kaldet for corona, af blev kendetegnet af WHO som en pandemi fra 11. marts 2020 til 5. maj 2023 (Irmschler & Jensen, 2024, p. 7; WHO. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*). Genereringen og distributionen af vacciner fra slutningen af 2020 medførte dog, at antallet af smittede faldt i nogle lande, hvorved restriktioner, såsom forsamlingsforbud, blev lempet (European Commission 2021; Guerstein et al., 2021, p. 8f; Irmschler & Jensen, 2024). I Danmark blev covid-19 endda ikke længere kategoriseret som en samfundskritisk sygdom fra d. 1. februar 2022, hvorved næsten alle restriktioner i landet blev ophævet (Regeringen, 2022). Af den grund forstås coronapandemien i dette speciale især som værende årrækken 2020-2022, særligt d. 11. marts 2020 til d. 1. februar 2022 hvor der var flest smittede og dermed også flest restriktioner. Dette uddybes senere under afsnit 4.1.2. Når der i specialet refereres til perioden eller tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud i en dansk kontekst, henvises der således først og fremmest til denne årrække.

Forsamlingsforbud: WHO anbefalede generelt under coronapandemien, at der blev holdt én meters social afstand, samt anbefalede undgåelse af forsamlinger i større grupper (WHO, 2025a). Visse lande havde deciderede forbud angående forsamlinger i større eller mindre grupper, herunder Danmark, hvoraf forsamlingsforbuddet bestod af forbud mod større forsamlinger og/eller forsamlinger af 10 personer ad gangen (Retsinformation. *Bekendtgørelse om forbud mod større forsamlinger i forbindelse med håndtering af covid-19*; Statens Serum Institut, 2022a, p. 2). Forsamlingsforbuddenes omfang i Danmark afhang således af corona smitterisikoen i landet (Regeringen, 2021a). Forsamlingsforbuddene vil senere uddybes under afsnit 4.1.2.

Onlineundervisning: Onlineundervisning under coronapandemien har en række forskellige betegnelser - herunder fx e-læring, digital undervisning og virtuel undervisning (Bozkurt et al., 2020, p. 2; Daumiller et al., 2023, p. 183). Dog vil der i nærværende speciale udelukkende gøres brug af begrebet “onlineundervisning”, da det, som navnet indikerer, er det overordnede begreb for undervisning, der foregår online (Lyngsø, 2024). Onlineundervisning betragtes i dette speciale således som den klasseundervisning, herunder også gruppearbejde og kommunikation med lærerne, der fandt sted digitalt som konsekvens af nedlukninger og forsamlingsforbud under coronapandemien, hvilket uddybes under afsnit 4.1.2. Dvs. at onlineundervisning i nærværende speciale forstås som undervisning, der foregår sammen med andre, med fysisk afstand ved hjælp af online platforme som eksempelvis Microsoft Teams.

Sociale fællesskaber: forstås som familie, venner og klassekammerater, da disse grupper blev omtalt i den eksisterende forskning inden for sociale fællesskaber og læring under onlineundervisning og forsamlingsforbud, jf. afsnit 2 (Litteraturgennemgang), (Pediconia et al., 2021, p. 28f). I specialet forstås elevernes relation til lærerne således ikke som en direkte del af disse fællesskaber, hvilket er i tråd med eksisterende forskning på området fra Pediconia et al. (2021, p. 28f), som uddybes i afsnit 2. Det skyldes, at lærernes rolle i specialet mere betragtes pba. deres funktion i onlineundervisningen, som indikeret ovenfor.

Læring: anskues i nærværende speciale som skolestisk læring, hvilket vil sige læring som finder sted i en uddannelsesmæssig kontekst, herunder også hjemmearbejde, og/eller sociale fællesskaber i en uddannelsesmæssig sammenhæng som fx gruppearbejde (Henriksen, 2000, p. 25). I specialet bliver studievevaner, dvs. eksempelvis læsestrategier og/eller notatteknik, også opfattet som en del af denne skolestiske læring.

Adolescence er en udviklingsperiode, der bl.a. indebærer den fysiske og mentale udvikling i forbindelse med at blive voksen, hvilket uddybes i afsnit 4.1.3 (Adolescence). Adolescence omfatter de førnævnte teenagere og dermed også den aldersgruppe, som undersøges i problemformuleringen. Den er, ifølge Laura Berk (2009, p. 6),

defineret som aldersgruppen fra 11 til 18 år. Dette er dog ikke en universel definition, da fx WHO (2025b) definerer adolescence som aldersgruppen fra 10 til 19. I dette speciale forstås adolescence derfor som 11-18 år +/- 1 år. I specialet vil der derfor fremover bruges betegnelsen, adolescence, når denne aldersgruppe omtales og teenagere eller unge, når de unge i aldersgruppen omtales.

1.3 Baggrund for specialet

Motivationen og inspirationen til udarbejdelsen af dette speciale udspringer af forfatterne egne oplevelser med onlineundervisning under corona, hvilke der kort introduceres til i det følgende.

Forfatterne har oplevet både udfordringer og fordele ved onlineundervisningen og forsamlingsforbud som universitetsstuderende, hvoraf førstnævnte bl.a. vedrører gruppearbejde og gruppedannelse, der blev vanskeliggjort grundet den fysiske afstand. I forbindelse med forsamlingsforbuddet har forfatterne desuden erfaret, hvordan den sociale kontakt til mennesker uden for hjemmet blev betydeligt begrænset, og at dagligdags samtaler med sidemanden under forelæsninger ikke kunne overføres til den digitale kommunikation. Således har forfatterne oplevet, at perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud indebar en social isolation fra medstuderende, venner og familie. På den anden side har forfatterne erfaret, at en fordel ved den digitale undervisningsform indebar, at hverdagen i højere grad kunne tilpasses egne behov. Derudover bidrog forsamlingsforbuddet til dels med ro i hverdagen og en legitim undskyldning for at trække sig fra det sociale liv, når overskuddet ikke var der.

Forfatterne har således ikke selv oplevet, onlineundervisning i udskolingen, men de har selv både positive og negative erfaringer knyttet til perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud som psykologistuderende. Forfatterne har derved en forudgående forståelse af disse fænomener. Således kan forfatterne kun forestille sig, hvordan

udskolings elever har oplevet onlineundervisningen, Forfatterens forudindgående forståelse af onlineundervisning og forsamlingsforbud som fænomener vil uddybes senere i specialet i afsnit 3.2. (Videnskabsteoretisk grundlag).

1.4. Specialets opbygning

Der vil i det nedenstående nu redegøres for litteraturgennemgangen af den eksisterende forskning på området. Derefter følger en gennemgang af metoden, der anvendes i specialet. Dette inkluderer en beskrivelse af hhv. søgeprocessen til litteraturgennemgangen, det videnskabsteoretiske grundlag, metode til indhentning af empiri, rekruttering af deltagere, etiske overvejelser, analysemetode, samt reliabilitet, validitet og generaliserbarhed.

Dernæst følger en redegørelse af den teoretiske ramme for specialet. Dette afsnit består af en redegørelse af uddybende begreber, hvilket inkluderer adolescence og corona. Disse begreber er blevet anvendt i specialet, fordi de vurderes som relevante for at belyse den indhentede empiri, jf. IPA og den induktive metode (Eatough & Smith, 2010, p. 187). Dette vil beskrives yderligere i afsnit 3.6. Derefter følger en redegørelse af teorier og forskningsresultater vedrørende læring, udvikling og sociale fællesskaber. Dette inkluderer en redegørelse af bidrag fra hhv. John Hattie, Lev Vygotsky, Urie Bronfenbrenner, Erving Goffman og Anthony Giddens. Derefter redegøres for kognitionspsykologisk teori inden for hukommelse og motivation.

Efter dette afsnit følger en analyse af empirien, der pba. analysemetoden, IPA, omfatter de seks identificerede hovedtemaer. Disse er hhv. 1) Pludselige ændringer, 2) Sociale læringskontekster, 3) Det sociale liv med venner, 4) Forhold til klassekammerater, 5) Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation, og 6) Familiefællesskaber.

Dernæst følger en diskussion, der indledes med en opsummering af analysens hovedfund. Derudover diskuteres følgende: Specialets fund i relation til den identificerede forskning fra litteraturgennemgangen, Specialets fund i relation til den teoretiske ramme, Metodologiske begrænsninger og styrker, Praktiske implikationer, samt Perspektivering og fremtidig forskning.

Afslutningsvis, opsummeres specialets hovedpunkter i en konklusion.

2. Litteraturgennemgang

Nedenfor gennemgås den eksisterende forskning inden for unges oplevelser af læring og sociale fællesskaber under coronapandemien i forbindelse med onlineundervisningen og/eller forsamlingsforbud. Formålet hermed er således at få et indblik i, hvad den nuværende forskning på dette område indikerer. Denne litteratur er identificeret via en søgeproces foretaget i to databaser, hvilket beskrives nærmere under afsnit 3.1 (Søgeprocessen til litteraturgennemgangen).

De identificerede studier er hhv. du Méric, É., Şensin, C., & Livi, S. (2022), Nurgaliyeva, S., Bolatov, A., Abildina, S., Zeinolla, S., Kurbonova, B. & Kyyakbayeva, U. (2024), Pediconia, M. G., Brunoria, M. & Romania, S. (2021), Xie, X., Wang, R., Fu, N., Ding, X., Liu, Z., Liu, X., & Zhang, Z. (2024) og Xu, Z., Pang, J., & Chi, J. (2022). Deltagerne fra studierne kommer fra hhv. Italien (du Méric et al., 2022; Pediconia et al., 2021), Kazakhstan (Nurgaliyeva et al., 2024) og Kina (Xie et al., 2024). Derudover har Xu et al. (2022) undersøgt unge fra tre forskellige lande, nemlig Libanon, Kina og USA. Deltagernes alder er på tværs af de fem studier 11-19 år, hvilket stemmer overens med ovenstående definition af adolescence, jf. afsnit 1.2.1 (Begrebsafklaring). Alle de identificerede studier undersøger unges oplevelser af onlineundervisning under corona, hvoraf kun ét af disse (Pediconia et al., 2021) også undersøger unges oplevelser i forbindelse med forsamlingsforbud. Ud af de identificerede studier er der fire studier, der anvender kvantitativ metodologi, mens det resterende studie anvender kvalitativ metodologi (Xu et al., 2022). Modsat dette speciale, er der ingen af de identificerede studier, der har et

retrospektivt fokus, da empiriindsamlingen i alle studierne foregik under coronapandemien, hvilket uddybes under afsnit 3.1. Der var ingen danske studier blandt de identificerede studier, hvorfor der i afsnit 4.1.2, redegøres kort for coronapandemien i nogle af de identificerede studiers undersøgelseslandene. Af nedenstående fremgår en nærmere gennemgang af de fem studier.

du Mérac og kollegaer (2022) undersøgte elevers oplevelse af onlineundervisningen under coronapandemien i Italien i 2020 hos *upper secondary school students* (du Mérac et al., 2022, pp. 178-180). Nærmere bestemt undersøgte forskerne, hvordan elevernes tilfredshed med onlineundervisningen blev påvirket af hhv. en tillidsfuld relation mellem lærer og elever, brugen af teknologi samt elever og læreres viden om teknologi (du Mérac et al., 2022, p. 179). Der deltog i alt 427 elever (79% kvinder) i studiet med en gennemsnitsalder på 17.74 år. Flertallet af deltagerne gik på deres sidste skoleår (du Mérac et al., 2022, p. 180). Forskerne anvendte et online spørgeskema, som deltagerne udfyldte mellem oktober og december 2020. Spørgeskemaet bestod bl.a. af tre skalaer, der undersøgte hhv. tilfredshed med onlineundervisning, tilfredshed med brug af teknologi og kvaliteten af lærer-elev relationen (du Mérac et al., 2022, p. 180). Resultaterne viste, at kvaliteten af lærer-elev relationen var den stærkeste prædiktor for elevernes positive oplevelse med onlineundervisning (du Mérac et al., 2022, pp. 182; 184). Pba. resultaterne argumenterer du Mérac et al. (2022, p. 184) for, at når lærer støtter elevernes behov - også i en onlineundervisnings kontekst, stimulerer de elevernes motivation. Hvis der derimod er huller i kommunikationen mellem lærer og elev, kan eleven opleve misfornøjelse.

Nurgaliyeva et al. (2024, p. 2f; 4) undersøgte også elevers oplevelse af og perspektiver på onlineundervisning under coronapandemien (maj-juni 2021). Derudover ønskede forskerne at identificere hvilke udfordringer, som eleverne, nærmere betegnet *secondary school students* i Kasakhstan, oplevede i forbindelse med denne undervisning. Til at undersøge dette deltog sammenlagt 3670 elever, hvoraf størstedelen gik i 7-8th grade¹. Deltagernes gennemsnitsalder var 13.8 år og 59.9% af dem var kvinder (Nurgaliyeva et al., 2024, pp. 4-6). De deltagende elever besvarede et online spørgeskema, der

¹ Svarende til klasse

undersøgte oplevelser af og perspektiver på onlineundervisningen under coronapandemien samt elevernes skolastiske (eng. academic) og sociale erfaringer under denne periode (Nurgaliyeva et al., 2024, p. 4f).

Resultaterne fra studiet viste, at 40% af elever rapporterede, at de havde brug for fysisk kommunikation med deres lærere under perioden med online undervisning (Nurgaliyeva et al., 2024, p. 7). På spørgsmålet om deres læringsudbytte (dvs. deres viden) var blevet forværret eller forbedret under onlineundervisningen sammenlignet med den fysiske undervisning, rapporterede 40.8% af eleverne, at deres viden var blevet forværret. 36.4% svarede, at der ikke var sket en ændring, og 14.9% rapporterede, at deres viden var blevet forbedret (Nurgaliyeva et al., 2024, p. 7). Angående spørgsmålet om hvorvidt deres skolastiske præstation havde ændret sig efter skiftet til onlineundervisning tilkendegav omkring halvdelen (48.7%) af deltagerne, at deres præstation ikke havde ændret sig. Derudover svarede 34,1% af deres præstation var blevet forværret, mens 17,2% gav udtryk for, at den var blevet forbedret (Nurgaliyeva et al., 2024, p. 7). Forskerne vurderer pba. ovenstående resultater, at manglende fysisk interaktion kan mindske elevernes engagement og motivation (Nurgaliyeva et al., 2024, p. 10).

Pediconia og kolleger (2021) undersøgte overordnet, ligesom Nurgaliyeva et al. (2024) og du Mérac et al. (2022), hvordan unge oplevede perioden med coronapandemi (Pediconia et al., 2021, p. 28). Dog havde Pediconia et al. (2021, p. 28f), i modsætning til de førstnævnte studier, et fokus der var centreret om italienske unges oplevelse af deres sociale relationer eller fællesskaber - dvs. ikke deres relationer til en lærer, men deres sociale fællesskaber og relationer til familie, venner og klassekammerater, i løbet af denne periode. Ift. det nævnte fokus udforsker studiets forskere således, hvordan unge oplevede fysisk og psykisk nærhed og afstand til sociale relationer under perioden med nedlukning, hvor der bl.a. var onlineundervisning og forsamlingsforbud (Casacchia et al., 2021, p. 2; Pediconia et al., 2021, p. 28f). Heraf bliver psykisk nærhed beskrevet ud fra, hvor emotionelt tætte deltagerne er på deres sociale relationer (Pediconia et al., 2021, p. 32). I studiet deltog hhv. 43 elever fra *lower secondary school*, i alderen 11-13 år, og 70 *upper secondary school* elever, som var 14-18 år. Der var således i alt 113 deltagere, heraf 55 piger, der udfyldte et fysisk spørgeskema i skolen i løbet af april-maj

2021 (Pediconia et al., 2021, p. 29). I spørgeskemaet blev deltagerne fx spurgt ind til, hvordan de havde det med deres sociale relationer under nedlukningerne, der løbende fandt sted i Italien fra marts 2020 (Natilli et al., 2022, p. 1; Pediconia et al., 2021, p. 28f). Desuden blev deltagerne bl.a. spurgt til deres oplevelse af onlineundervisning, og hvordan det var for dem at vende tilbage til fysisk skole (Pediconia et al., 2021, p. 29).

Resultaterne viste, at den største gruppe af deltagerne (46.3%) mest havde mistet kontakt med deres venner. 16% af deltagerne havde mistet kontakt med klassekammerater, og 9.4% havde tabt kontakt med slægtninge (Pediconia et al., 2021, p. 29f). Resultatet kan ses i relation til, at de fleste af deltagerne (93.4%) tilbragte tiden med forsamlingsforbud under nedlukningerne sammen med deres familie (Pediconia et al., 2021, p. 29). Dertil var der 15.1% af deltagerne, der gav udtryk for, at perioden med forsamlingsforbud, ikke havde påvirket kontakten til deres sociale relationer, mens 13.2% af deltagerne svarede, at de havde mistet kontakt til mange mennesker uden at specificere hvilke (Pediconia et al., 2021, p. 30). Pba. argumenterer forskerne for, at venskaberne var de sociale relationer, som blev hårdest ramt af nedlukningerne med forsamlingsforbud og onlineundervisning for de unge som følge af den fysiske afstand (Pediconia et al., 2021, p. 30).

I forbindelse med den emotionelle nærhed og afstand beskriver forskerne, at de under perioden fandt forskelle mellem de 11-13-årige og de 14-18-årige. Den førstnævnte gruppe vurderede, at deres tætteste relationer var inden for familien. Samtidig var der en tredjedel af den ældste gruppe deltagere, der svarede, at de havde tættest relation til familien, mens 40.7% af de ældste deltagere tilkendegav, at de følte sig tættest med deres venner under perioden (Pediconia et al., 2021, p. 30f). Dette er til trods for, at de unge ikke havde mulighed for at mødes fysisk, med flere personer ad gangen uden for hjemmet, grundet forsamlingsforbud, hvorfor online fællesskaber må tænkes at have bidraget til en oplevelse af emotionel nærhed (Pediconia et al., 2021, p. 32). Forskerne fandt derudover forskellige følelser hos deres deltagere i forbindelse med deres oplevelser af at komme tilbage i fysisk skole. Nogle af de unge gav udtryk for, at deres tilbage-

venden til skolen var en positiv oplevelse med følelser af entusiasme, mens andre beskrev deres genoptagelse af den fysiske skole som en følsom tid, der også var forbundet med negative følelser (Pediconia et al., 2021, p. 31).

Xie et al. (2024, p. 451) fokuserede, i modsætning til Pediconia et al. (2021), ikke på de unges oplevelser af nære sociale relationer uden for familien. Derimod undersøgte Xie og kollegaer (2024) bl.a. lærerens rolle i forbindelse med den omtalte undervisning. Men i modsætning til du MÉRAC et al. (2022), centrerede Xie et al. (2024, p. 452) sig i deres undersøgelse, om *secondary school students* oplevelse af læreres evne til at støtte dem i deres autonomi under onlineundervisning. Ifølge forskerne kan lærere støtte eleverne i deres autonomi ved at bidrage med muligheder og information til eleverne og ved at fremme selvstændig problemløsning. Herved kan eleverne, ifølge Xie et al. (2024, 452), i højere grad engagere sig i undervisningen, fordi de har en oplevelse af, at deres læringsbehov således bliver mødt gennem deres egen ageren. Således havde Xie og kollegaer i deres undersøgelse, ligesom Nurgaliyeva et al. (2024), også blik for de læringsudfordringer, der kan være forbundet med onlineundervisning. Ligeså undersøgte forskerne, hvordan eleverne oplevede miljøet i familien under perioden med onlineundervisning, samt hvordan denne oplevelse påvirkede deres engagement til at lære under perioden. Med familiens miljø hentyder Xie og kollegaer til elevernes oplevelse af, hvorvidt deres behov, ift. autonomi, følelser af at være følelsesmæssigt forbundet til familien blev opfyldt sammen med deres familie i denne periode (Xie et al., 2024, p. 452).

I studiet deltog i alt 1937 kinesiske *secondary school students* (heraf 58.54% kvinder), der havde en alder mellem 12.62-18.76 år. Således gik deltagerne i 7th til og med 11th grade² (Xie et al., 2024, p. 455). Deltagerne udfyldte i løbet af juni 2022 flere online spørgeskemaer, herunder *The Home Environment Questionnaire for Secondary School Students*, der blev anvendt til at måle kvaliteten af elevernes familiemiljø. Derudover anvendte forskerne *The Learning Climate Questionnaire* (LCQ) til at vurdere af elevernes opfattelse af lærernes autonomi støtte, samt *Utrecht work engagement scale*, der blev brugt til at evaluere elevernes niveau af lærings engagement (Xie et al., 2024, p.

² Ca. svarende til udskolingen

456f). Pba. sidstnævnte spørgeskema, blev lærings engagement operationaliseret som handlekraftighed/veloplagthed, pligttopfyldenhed og fordybelse (Xie et al., 2024, p. 457).

Resultaterne viser, at både miljøet i familien og elevernes opfattelse af lærernes støtte til elevernes autonomi var prædiktorer for elevernes læringsengagement under onlineundervisningen (Xie et al., 2024, p. 460). Dvs., at forskerne fandt, at familier, der fremmer en varm atmosfære og demokratisk engagement samt lærere, der bidrager med støtte, opmuntring og respekt, er med til at fremme elevernes opmærksomheds adfærd og deltagelse i undervisningen. Dette skaber således grundlag for et miljø, hvor de unge føler sig i stand til at undersøge og udtrykke sig selv, hvilket booster deres læring i onlineundervisningen (Xie et al., 2024, p. 460). Herved konkluderer forskerne, at resultaterne er med til at illustrere, hvordan *secondary school students* oplevelser af onlineundervisning under corona blev påvirket af miljøet i deres familie og lærernes evne til at fremme elevernes kompetencer til selvstændigt arbejde - på trods af den digitale afstand (Xie et al., 2024, p. 461f).

I modsætning til de ovenstående studier anvendte Xu et al. (2022, pp. 2; 6), som tidligere påpeget, kvalitativ metodologi, for herved at indfange unges oplevelser af onlineundervisning under coronapandemien. Med semistrukturerede interviews ønskede forskerne således at få en forståelse af, hvordan hændelser og handlinger blev påvirket af den digitale undervisningskontekst samt indfange kompleksiteten af onlineundervisning som fænomen (Xu et al., 2022, p. 4; 6). Der ses således ligheder mellem Xu og kollegers forskningsformål, og dette speciales anliggende om at opnå en forståelse af unges oplevelser af onlineundervisningen.

I studiet deltog i alt ni *high school students*, der kom fra hhv. Kina, Libanon og USA. Alle deltagerne tog sammenlignelige niveauer af *high school* onlineundervisning under coronapandemien. Derudover var de alle 16-19 år, hvoraf fem var kvinder (Xu et al., 2022, p. 7). Interviewene blev gennemført online under coronapandemien, hvor deltagerne blev stillet spørgsmål, der var inddelt under følgende områder: Baggrundsinformationer, kort præsentation af dem selv og spørgsmål vedrørende emner som udfordringer ved og kvaliteten af onlineundervisningen (Xu et al., 2022, p. 7). Efter udførelsen af

interviewene analyserede Xu et al. (2022, p. 8) den indsamlede empiri herfra pba. en induktiv kodningstilgang, hvor overordnede temaer først blev identificeret.

Med udgangspunkt i deres analyse identificerede Xu og kollegaer (2022) bl.a. et tema omhandlende elevernes selvomsorg under perioden med online undervisning, hvor deltagerne beskrev, at de satte pris på eksempelvis at foretage afslappende aktiviteter såsom at tage et bad, se en film eller at lytte til musik. Heraf blev sidstnævnte anvendt som en måde for deltagerne at give udtryk for følelser på (Xu et al., 2022, p. 9). Yderligere nævnte deltagerne, at støtte fra venner og familie hjalp dem med at tilpasse sig den nye undervisningstilgang. Derudover hjalp det også for deltagerne at være udenfor i den friske luft i naturen, således at de ikke tilbragte en hel dag foran skærmen (Xu et al., 2022, p. 10).

Xu et al. (2022, p. 10) fandt også, at deltagerne oplevede manglende kommunikation med deres lærere samt manglende direkte feedback i undervisningen fra lærerne. Desuden oplevede deltagerne, at det var vanskeligt at finde effektive måder at kommunikere med lærerne på efter undervisningen. Deltagerne erfarede derudover, at onlineundervisningen ikke bidrog med tilstrækkelige muligheder for gruppearbejde, hvorfor de oplevede, at kvaliteten af læringen i undervisningen var utilstrækkelig. Af den grund anvendte deltagerne materiale fra internettet til selvstændigt at forbedre deres læring uden for undervisningen (Xu et al., 2022, p. 10).

Som det fremgår af ovenstående gennemgang, er der kun ét af de identificerede studier (Pediconia et al., 2021), der direkte undersøgte sociale fællesskaber ift. venner, familie og klassekammerater i forbindelse med deres deltagers oplevelse af både onlineundervisning og forsamlingsforbud under pandemien. Dog ses det af litteraturgennemgangen, at Xie et al. (2024) også undersøgte miljøet i familien i relation til deres læring under onlineundervisningen, og at Xu et al. (2022) også fokuserede på støtte fra familie og venner i forbindelse med onlineundervisningen.

De identificerede studiers undersøgelseslande vil senere diskuteres i afsnit 6.1 (Specialets fund i relation til den identificerede forskning fra litteraturgennemgangen).

3. Metodologi

Dette afsnit omhandler en redegørelse for hvilken metodologisk fremgangsmåde, der anvendes i specialet. Der redegøres ligeledes for valg af metode. Afsnittet indledes med en redegørelse af søgeprocessen til litteraturgennemgangen, som beskrives i det nedenstående. Dernæst redegøres der for følgende: Videnskabsteoretisk grundlag, metode til indhentning af empiri, rekruttering af deltagere, etiske overvejelser og analysemetode. Slutteligt er der en redegørelse af reliabilitet, validitet samt generaliserbarhed.

3.1. Søgeprocessen til litteraturgennemgangen

Som beskrevet ovenfor i afsnit 2 er der fundet fem eksisterende studier inden for specialets undersøgelsesområde. Den bagvedliggende søgeproces for at finde disse studier er beskrevet nedenfor.

Til at undersøge hvilken forskning der er på området, er der foretaget en søgning i databaserne PsycInfo og Scopus, da der blev vurderet, at disse dækker fagområder, der bedst indfanger problemformuleringen. Det skyldes, at PsycInfo består af studier, der indeholder psykologi relaterede emner inden for adfærds- og socialvidenskab. Dertil råder Scopus over bredere videnskabelige områder, der foruden psykologi også indbefatter fx socialvidenskab, medicin og sundhedsprofessioner (American Psychological Association 2025; ScienceDirect, 2025). Specialets forfattere fik hjælp til søgningen gennem Aalborg Universitetsbibliotek (AUB).

Der blev foretaget en avanceret søgning på PsycInfo samt en simpel søgning på Scopus, da en avanceret søgning ikke er mulig i sidstnævnte database. Søgstrengen bestod af fire blokke, hhv. en blok med søgeord relateret til corona, forsamlingsforbud og onlineundervisning, en blok med søgeord rettet mod *adolescence*, en blok med søgeord relateret til sociale fællesskaber og læring samt slutteligt en blok med ord vedrørende oplevelser. Blokkene blev konstrueret med det formål at søge efter studier, der under-

søgte adolescence oplevelser af læring og/eller sociale fællesskaber under coronapandemien samt deres oplevelser af dette i dag. Dvs. studier, der involverede det retrospektive fokus. Yderligere havde søgningen til formål at identificere studier, der udelukkende undersøgte, adolescence oplevelser af læring og/eller sociale fællesskaber dengang, der var coronapandemi.

Via den avancerede søgning blev blokkene i PsycInfo koblet med søgninger på indekstermer, der passede til de enkelte blokke. Derudover blev søgningen i PsycInfo afgrænset til kun at bestå af peer-reviewed studier samt studier publiceret i 2020-2025. Scopus indeholder udelukkende peer-reviewed studier, hvorfor samme afgrænsning ikke er mulig i denne database. I Scopus var det desuden ikke muligt at indsnævre publikationsårene til 2020-2025, hvorfor der efterfølgende blev kontrolleret manuelt for dette. For at opnå den bredest mulige søgning i Scopus, blev der ikke anvendt funktionen til forhånds eksklusion af forskellige fagområder. Søgestrengene fra de to databaser fremgår af bilag 1 og bilag 2.

I alt frembragte søgningerne hhv. 180 studier fra PsycInfo og 40 fra Scopus. I screeningsprocessen af studierne var der indikationer på, at der endnu ikke er mange studier, der undersøger præcis det, der undersøges for i nærværende speciale. Dette kan således tyde på, at der er et videnshul inden for teenageres oplevelser af onlineundervisning og forsamlingsforbud ift. sociale fællesskaber og læring, som endnu ikke er udforsket. Som antydnet under litteraturgennemgangen i afsnit 2, var der samlet set ingen danske studier ud af de i alt 220 studier. Derudover var der begrænsede retrospektive forskningsstudier i den samlede søgning, hvoraf ingen af disse havde et undersøgelsesformål, der svarede til dette speciales problemformulering, som indikeret i afsnit 2. Det samlede antal studier blev screenet for relevans af specialets to forfattere, hvilket resulterede i fem relevante studier, som beskrevet tidligere i afsnit 2.

Den identificerede forskning fra litteraturgennemgangen har også bidraget til udformningen af interviewguiden, hvilket uddybes senere under afsnit 3.3.1.

3.2. Videnskabsteoretisk grundlag

Nedenfor følger en gennemgang af specialets hermeneutiske og fænomenologiske videnskabsteoretiske grundlag samt specialets ontologiske og epistemologiske ståsted.

3.2.1. Hermeneutik

Hermeneutik kan betragtes som værende en bestemt opfattelse inden for humanvidenskaberne samt en videnskabsteoretisk retning med humanvidenskabeligt tilhørsforhold (Pahuus, M. 2014, p. 225; Sonne-Ragans, 2012, p. 114f). Hermeneutikkens videnskabsteoretiske område centrerer sig om fortolkning og forståelse, hvorfor hermeneutikken beskæftiger sig med meningsbærende størrelser (Sonne-Ragans, 2012, p. 115). Herved anses hermeneutik som et relevant videnskabsteoretisk fundament for dette speciale. Det skyldes, at specialet netop har til hensigt at undersøge den mening, som de unge tillagde oplevelserne af onlineundervisning og forsamlingsforbud, for derved potentielt at opnå en fælles meningsdannelse, hvilket uddybes i det nedenstående.

I nærværende speciale tages der udgangspunkt i Hans-Georg Gadammers (1900-2002) udlægning af hermeneutikken, grundet hans betoning af den forudgående forståelses, forforståelsens, betydning i mødet med andre menneskers og deres udsagn samt fortolkning af disse (Pahuus, M. 2014, p. 237). Dette ses relevant i forbindelse med specialets intention om at opnå en forståelse af unges oplevelser samtidig med, at der også tages højde for forfatterens egen forståelse af, og erfaringer med disse fænomener, som er redegjort for under afsnit 1.3 (Baggrund for specialet).

Der vil nu redegøres for *forforståelse* som begreb, da dette bl.a. er med til at italesætte de forventninger, som mennesket møder fænomener med; dvs. at mennesket på forhånd har forventninger til, hvad tolkningen af fænomenerne vil munde ud i (Andersen & Koch, 2015, p. 231). Sammen med forforståelse er fordomme, ifølge Gadamer, en ressource i forståelsen af et andet menneske, da fordomme grundlæggende er en forudsætning for, at der kan opnås en forståelse af et andet menneske (Andersen & Koch, 2015, pp. 224; 230f). *Fordomme* kan altså anses som en “bagage”, der tages med ind i forståelsesprocessen (Højberg, 2014, p. 300). Tilsammen omfatter fordomme og forforståelse

det, der kaldes for en *forståelseshorisont*, hvilket ifølge Gadamer er den ramme eller vinkel, som mennesker forstår verden ud fra, hvilket vil sige en baggrundsforståelse (Højberg, 2014, p. 302f; Pahuus, 2014, p. 238). Herved argumenterer Gadamer for, at det kun er i tilfælde af, at en persons forståelseshorisont har noget til fælles med et andet menneskes forståelseshorisont, at førstnævnte person kan forstå den andens ageren (Pahuus, M. 2014, p. 238). Ifølge Gadamer vil det sige, at der kan forekomme en *horisontsammensmeltning*, hvor to forståelseshorisonter smelter sammen via en fælles meningsdannelse, hvormed der opstår en fælles fortolkning (Andersen & Koch, 2015, p. 233; Gadamer, 2013, p. 317; Sonne-Ragans, 2012, p. 150). Hermed involverer horisontsammensmeltningen at fortolkeren kan forstå det andet menneskes udsagn, hvorved egen forståelseshorisont kan udvides og revurderes (Højberg, 2014, p. 303). Dette kan ses som et led i den *hermeneutiske cirkel*, der er en cirkulær fortolkningsproces frem og tilbage mellem en forståelse af helheden, som sker pba. delene og omvendt (Gadamer, 2013, p. 281f; Sonne-Ragans., 2012, p. 150). Herved opstår der en overordnet forståelse eller i samspillet mellem del og helhed (Sonne-Ragans., 2012, p. 150). På den vis fremhæves der inden for hermeneutikken, at fortolkningen i denne cirkulære proces er indlejret i en historisk og kulturel kontekst, da udsagnene, der er genstand for fortolkningen, er indlejret i en bestemt kontekst, hvilket også er tilfældet for fortolkeren (Andersen & Koch, 2015, p. 221; Højberg, 2014, p. 302).

Ift. nærværende speciale kan denne cirkulære proces forstås som, at deltagerne bidrager med deres oplevelser af onlineundervisning og forsamlingsforbud, hvilket kan betragtes som dele i den fælles meningsdannelse, der bidrager til en overordnet forståelse (en helhed). Samtidig er der i dette speciale også fokus på, at deltagernes udsagn i et bredt omfang omhandler oplevelser fra en pandemi-kontekst, der ligger flere år tilbage, jf. den retrospektive vinkel. Dette vil senere diskuteres under afsnit 6.3.1 (Specialets videnskabsteoretiske ståsted).

Pba. det hermeneutiske videnskabsteoretiske grundlag ses forfatterens egne erfaringer og oplevelser altså som en ressource i forbindelse med forståelsen af fænomenerne onlineundervisning og forsamlingsforbud samt de unges oplevelser heraf. Dog kan

der også være grunde til at være opmærksom på, hvordan egne forudantagelser og fordomme i mødet med fænomenerne kan være ufordelagtige for at opnå en præcis beskrivelse af disse. Hvorledes dette kan gøre sig gældende i relation til specialet, vil belyses nedenfor.

3.2.2. Fænomenologi

Fænomenologi kan anses som en filosofisk retning, som er grundlagt af Edmund Husserl (1859–1938) (Andersen & Koch, 2015, p. 242f; Zahavi, 2014, p. 189). Derudover kan fænomenologi betragtes som en videnskabsteoretisk retning, der bl.a. kan anvendes inden for humanvidenskabelige områder (Jacobsen et al., 2020, p. 281; Sonne-Ragans, 2012, p. 114). Fænomenologi omhandler, hvordan verden erfares af bevidstheden, hvorfor strømningen beskæftiger sig med menneskers levede hverdags oplevelser- og erfaringer samt fænomeneres fremtrædelsesformer (Andersen & Koch, 2015, p. 243; Langdridge, 2007, pp. 10; 23; Zahavi, 2014, p. 196). I det følgende redegøres der for centrale begreber inden for fænomenologien.

Ifølge Husserl er *bevidstheden* altid rettet mod noget, hvilket vil sige, at mennesket er bevidst *om* noget, hvorved bevidstheden er intentionel (Andersen & Koch, 2015, p. 243f). Ved betoningen af *intentionalitet* påpeges der således, at bevidstheden er rettet mod noget andet end sig selv - fx en rettedhed mod indholdet i det, som et andet menneske siger (Andersen & Koch, 2015, p. 244; Jacobsen et al., 2020, p. 284). Dvs., at fænomener kan opfattes forskelligt af forskellige mennesker (Langdridge, 2007, p. 9). I relation til specialet indebærer dette, at onlineundervisning og forsamlingsforbuddene kan have haft forskellig betydning for forskellige teenagere. Derudover får mennesker altså gennem intentionaliteten adgang til forskellige fænomener, hvilket vil sige, at forfatterne af nærværende speciale kan få adgang til 3.g'ernes oplevelser via en rettedhed mod de unges beskrivelser heraf, hvilket vil uddybes i det nedenstående (Jacobsen et al., 2020, p. 284).

Husserl lægger desuden vægt på at forholde sig åbent til et fænomen, hvorved der kan foretages en præcis beskrivelse af dette (Jacobsen, 2020, p. 285). Husserl kalder denne metode for *epoché*, der indebærer at sætte egen viden og forudgående forståelse i

parentes, hvilket muliggør en åben tilgang til fænomenerne (Andersen & Koch, 2015, p. 243f; Jacobsen, et al., 2020, p. 285; Langdridge, 2007, p. 23). Dog påpeges der inden for fænomenologien, at en fuldstændig tilsidesættelse af egen forudgående viden er et ideal, som tilstræbes, selvom det ikke er muligt at opnå til fulde (Langdridge, 2007, p. 23). I forbindelse med specialet vil det sige, at der tilstræbes en åben undersøgelse af deltageres oplevelser, ved at have bevidstheden rettet mod deres beskrivelser. Altså tilstræber forfatterne således en opmærksomhed på det, som de tager for givet i mødet med deltagerne.

Når mennesket tager noget for givet, befinder det sig, ifølge Husserl, i livsverdenen (Jacobsen et al., 2020, p. 284). Dvs., at *livsverdenen* er den førvidenskabelige erfaringsverden - altså den konkrete virkelighed, der ikke er blevet manipuleret med (Jacobsen et al., 2020, p. 284). Erkendelse og oplevelse er i den forbindelse en måde at få livsverdenen til at give mening, hvilket vil sige, at implicitte betydninger i dagligdagen bliver synlige. Altså er der med begrebet, livsverden, fokus på at synliggøre den viden, der allerede er implicit til stede i dagligdagen (Jacobsen et al., 2020, p. 285).

Således belyser ovenstående, at der inden for fænomenologien ikke bør tages for givet, at der vides, hvordan et andet menneske tænker eller føler (Jacobsen et al., 2020, p. 282). For at tilnærme sig viden om andre mennesker er det nødvendigt at spørge og lytte, hvilket der også er intentioner om i nærværende speciale i mødet med 3. g'erne og deres oplevelser (Jacobsen et al., 2020, p. 282). Samtidig er der i specialet intentioner om at synliggøre deltagernes livsverdens erfaringer fra tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud. Med andre ord gøres der derfor i dette speciale brug af kvalitativ forskningsmetodologi, hvor fænomenologi anvendes som et begreb, der centrerer sig om at forstå fænomener pga., hvordan mennesker oplever dem, hvilket uddybes under afsnit 3.3 (Metode til indhentning af empiri), (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 48). I relation til den kvalitative forskningsmetodologi og udarbejdelsen af interviewguiden vil forfatterens forforståelser også bringes i spil, hvilket uddybes under afsnit 3.3.1 (Interview-guide).

3.2.3. Opsamling på hermeneutik og fænomenologi

Ovenstående indikerer altså, at der er både forskelle og ligheder mellem de to videnskabsteoretiske retninger. Dog udelukker den ene videnskabsteoretiske tilgang ikke nødvendigvis den anden. Dette skyldes, at både hermeneutik og fænomenologi som videnskabsteoretiske grundlag for nærværende speciale har til formål at bidrage med en åbenhed for oplevelser samt åbenhed over for fortolkningen af disse (Godden & Kutsyuruba, 2023, p. 226). Det hermeneutiske og fænomenologiske videnskabsteoretiske fundament kan således styrke hinanden gennem en fælles anvendelse af disse i specialet, jf. Ovenstående. Dog har de to retninger også et fælles ontologisk og epistemologisk grundlag, hvilket der redegøres for nedenfor i relation til specialet.

Det ontologiske fundament for den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang beror på, at subjektiv mening forstås som virkeligt i sig selv. Dvs., at viden om det værende forstås gennem fortolkning og indlevelse i menneskers subjektive meninger, hvorved menneskelige udsagn tages for gode varer (Andersen & Koch, 2015, pp. 242; 249). Dette indebærer, at det epistemologiske grundlag involverer, at viden opnås gennem undersøgelse af det enkelte menneskes oplevelser og forståelser af fænomener samt undersøgelse af den subjektive bevidsthed (Andersen & Koch, 2015, p. 242). Det kommer i hermeneutikken til udtryk i, at erkendelse opnås gennem fortolkningsprocessen i den hermeneutiske cirkel (Højberg, 2014, p. 293).

Som indikeret ovenfor danner det videnskabsteoretiske fundament et incitament for den kvalitative forskningsmetodologi, hvilket der redegøres for i det nedenstående.

3.3. Metode til indhentning af empiri

Dette speciale anvender som nævnt kvalitativ forskningsmetodologi. Kvalitativ forskning er velegnet til at undersøge hvordan noget gøres eller opleves. Denne forskningsmetode fokuserer altså på den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 15). Dette står i modsætning til kvantitativ forskningsmetodologi, der i stedet er egnet til at undersøge bredere og mere overfladiske mønstre på tværs af store mængder af data (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 15f). Som nævnt tidligere har dette

speciale til formål at undersøge hvordan 3.g elever oplevede onlineundervisningen under coronapandemien, da de selv gik i udskolingen. Det er altså pga. denne oplevelsesmæssige vinkel, at den kvalitative forskningsmetode er blevet valgt, da den netop er bedst egnet til at undersøge individuelle oplevelser.

I tråd med ovenstående bliver der også anvendt forskningsinterviews. Interviewet er en af de mest udbredte tilgange til kvalitativ forskning. Det er ydermere også en af de mest anvendte empiriske metoder. Brug af forskningsinterviews er en god måde til at indhente information om menneskers egne oplevelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 33). Der findes mange forskellige former for forskningsinterviews. Disse forskellige interviews varierer i grader af struktur (Brinkmann & Tanggaard, 2020, pp. 39-41). Der bliver anvendt semistrukturerede interviews frem for strukturerede interviews. Strukturerede interviews har en fast ramme, hvilket kan være en styrke, hvis man skal have meget specifikke svar. Dette er dog ikke relevant for dette speciale, der, som beskrevet tidligere, fokuserer på individers subjektive oplevelser. Her er semistrukturerede interviews altså mere relevante, da de er fleksible nok til at den pågældende informant netop kan fortælle om sine unikke oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 42f).

Det semistrukturerede interview bruger, på forhånd udarbejdede spørgsmål, som en rammesætning for interviewet. Disse spørgsmål er dermed ikke absolutte, hvilket giver forskeren mulighed for at afvige fra et spørgsmål eller stille opfølgende spørgsmål til interviewpersonens fortælling. Der udarbejdes derfor sædvanligt en interviewguide til semistrukturerede interviews. Dette vil beskrives mere detaljeret senere i afsnit 3.3.1, (Brinkmann & Tanggaard, 2020, pp. 42-44).

Valget om at anvende interviews er foretaget på samme grundlag som valget af kvalitativ metode. Grundet problemformuleringens retrospektive vinkel, har det ikke været en mulighed at anvende deltagerobservation. Spørgeskemaundersøgelser er også blevet valgt fra, grundet den begrænsede mulighed for at indsamle detaljeret information på denne måde. Brug af både spørgeskemaer og interviews gennem en mixed methods tilgang, kunne også være et relevant metodevalg at anvende i det pågældende speciale. Mixed methods er dog en mere omfattende metode at anvende, end brug af en enkelt metode, hvorfor denne er blevet valgt fra. Interviews er dermed blevet valgt som den

mest relevante dataindsamlingsmetode, da anvendelse af interviews kan indsamle detaljeret information fra enkelte informanter, vedrørende et specifikt emne.

3.3.1. Interviewguide

Interviewene er, som beskrevet tidligere, semistrukturerede. De består derfor af en fast ramme med forskellige spørgsmål der omhandler specifikke emner, som er relevante at undersøge ift. problemformuleringen, samt frihed til at stille opfølgende spørgsmål indenfor denne ramme. (Brinkmann & Tanggaard, 2020, pp. 42-44). På dette grundlag er der derfor blevet udarbejdet en interviewguide. En interviewguide er en oversigt over de spørgsmål der danner rammen for interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 44). Dette speciales interviewguide består derfor af faste hovedspørgsmål, der er mere generelle spørgsmål relateret til det pågældende emne. Under hvert hovedspørgsmål er der flere underspørgsmål, som er mere specifikke, og kun stilles hvis samtalen lægger op til det, jf. bilag 3 (Interviewguide). Til udarbejdelsen af interviewguiden er der blevet taget inspiration fra forfatterens egne forforståelser, som beskrevet tidligere i afsnit 1.3. Der tages også inspiration fra eksisterende forskning indenfor specialets undersøgelsesområde, jf. litteraturgennemgangen i afsnit 2. Dette er i tråd med principperne for at udarbejde en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 37f). Spørgsmålene er kategoriseret indenfor emnerne; Introduktion og baggrund, Sociale fællesskaber, Læring, og Generelle refleksioner. Heraf er spørgsmålene i kategorierne, Sociale fællesskaber og Læring, yderligere kategoriseret, til spørgsmål vedrørende; Under corona og Efter corona.

I interviewguiden bliver der bl.a. spurgt ind til deltagernes oplevelser af den samlede periode med forsamlingsforbud og onlineundervisning, hvilket vil sige perioden fra d. 11. marts 2020 til 1. februar 2022, jf. begrebsafklaringen afsnit 1.2.1. Dette valg er foretaget, selvom der i løbet af den nævnte årrække var tale om forskellige perioder med onlineundervisning samt varierende forsamlingsforbud, hvilket der redegøres for under afsnit 4.1.2. Valget er derfor foretaget grundet det retrospektive perspektiv, da forsam-

lingsforbuddene og onlineundervisningen, som tidligere nævnt, fandt sted for flere år siden. Det må derfor tænkes at være udfordrende for deltagerne at skelne de forskellige perioder med onlineundervisning og de varierende forsamlingsforbud fra hinanden.

Selve interviewguiden består i alt af 25 hovedspørgsmål med 15 underspørgsmål. Spørgsmålene er blevet pilottestet og justeret for på bedste måde at kunne formidle de emner som der er interesse i at der undersøges. Interviewene var estimeret til at vare mellem 30-45 minutter.

3.4. Rekruttering af deltagere

Som beskrevet i problemformuleringen tager specialet udgangspunkt i 3.g gymnasieelever. Dette valg er blevet taget af flere grunde. Da problemformuleringen undersøger en retrospektiv vinkel på oplevelsen af onlineundervisning under coronapandemien er det vigtigt at have en aldersgruppe der oplevede at have onlineundervisning. Dermed kunne der også være blevet undersøgt deltagere, der stadig gik i grundskolen. Dette blev dog valgt fra, da deltagerne i det tilfælde ville være meget unge, da de havde onlineundervisning under coronapandemien. Deres unge alder ville altså mindske chancen for, at deres autobiografiske hukommelse ikke er fuldt udviklet endnu, da den udvikles under adolescence, som vil beskrives yderligere i afsnit 4.3.1 (Hukommelse), (Berk, 2009, p. 299f). Dette ville gøre det sværere for deltagerne at huske nøjagtigt og detaljeret tilbage den dag i dag, hvilket dermed ville give et mere utydeligt billede af deres oplevelser med onlineundervisning. Ud fra dette argument, kunne deltagerne altså i stedet bestå af universitetsstuderende. Dette er dog også blevet valgt fra, da det at gå på universitetet ikke nødvendigvis kan sammenlignes med at gå på gymnasiet eller i grundskolen, hvorfor det kan være svært for universitetsstuderende at huske den typiske hverdag i grundskolen eller gymnasiet. Det kan altså være en begrænsning i specialet jf. princippet om encoding-specificity principle der beskriver at det er nemmere at huske specifikke oplevelser i en lignende kontekst, hvilket beskrives yderligere i afsnit 4.3.1. Denne aldersgruppe er derfor også valgt fra som deltagere. 3.g elever er dermed den mest relevante deltagergruppe, da de er gamle nok til at have en veludviklet autobiografisk hukommelse, men de er unge nok til stadig at befinde sig i et "klassefællesskab". Det er dog stadig vigtigt

at pointerer at dette speciale er retrospektivt. Dette betyder også at der under alle omstændigheder vil være udfordringer for deltagerne, når det kommer til at beskrive deres oplevelser for op til fem år siden. Den retrospektive vinkel vil derfor blive diskuteret senere i specialet under afsnit 6.3.4 (Den retrospektive vinkel).

Rekrutteringsprocessen bestod af at specialets forfattere udarbejdede et opslag der hhv. beskrev specialets overordnede emne, kriterierne for at kunne deltage, måden hvorpå interviewene blev udført, tidsrammen for at kunne deltage, samt kontaktinformationer i form af forfatterens mailadresser, hvilket kan ses i bilag 4. Dette opslag blev derefter sendt til forskellige gymnasiale uddannelsesinstitutioner, med en forespørgsel om at institutionerne kunne dele opslaget med deres 3.g. elever. Afslutningsvis blev opslaget også delt gennem forfatterens personlige netværk. Der blev også udarbejdet en samtykkeerklæring, hvori der blev beskrevet, hvilke oplysninger der bliver indhentet, samt hvordan deres oplysninger bliver behandlet. Deltagerne skulle skrive under på denne, for at kunne deltage i interviewene. Samtykkeerklæringen kan findes i bilag 5. Rekrutteringsprocessen vil diskuteres i afsnit 6.3.3.

Der var i alt fire deltagere, der endte med at blive interviewet til specialet. Disse deltagere består af Pernille på 19 år, Emma på 19 år, Mads på 18 år, og William på 19 år. De er alle 3.g elever på deres respektive gymnasiale uddannelser. De var således hhv. 14, 14, 13, og 14 år i 2020.

3.4.1. Indsamling af empiri

Interviewene blev foretaget online. Fordelen ved dette er at der ikke vil være nogen geografisk begrænsning af hvor deltagerne kommer fra. For at foretage interviews online, skal der sikres at interviewene foretages på en sikker måde. Der blev derfor anvendt videochat-tjenesten Zoom, hvilket beskrives yderligere i nedenstående afsnit. Som beskrevet tidligere under afsnit 3.3.1 var interviewene estimeret til at vare 30-45 minutter. Et af interviewene oversteg dog det oprindelige estimat, og endte på 48 minutter. Tidsrammen for dataindsamlingen var estimeret til ca. tre uger. Mere specifikt fra 10.3 2025 til 1.4 2025.

3.5. Ethiske overvejelser

Der er mange forskellige etiske overvejelser der skal tages op ift. forskning. Der er flere forskellige regler man kan følge og punkter man skal omkring. Disse punkter omhandler bl.a. informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 598f).

Punktet informeret samtykke omhandler hvorvidt deltagerne ved hvad de går ind til når de vælger at deltage (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 598). I specialet er dette punkt blevet håndteret på flere måder. Som beskrevet tidligere i afsnit 3.4, er rekrutteringen af deltagerne bl.a. blevet udført ved at dele et opslag der indeholder information om hvad specialet undersøger, eksempler på hvad der vil spørges ind til under interviewene, samt kriterier deltagerne skal opfylde for at deltage. Dette giver mulige deltagere information, der kan hjælpe dem med at vurdere, hvorvidt de ønsker at deltage. Slutteligt har forfatterne udarbejdet en samtykkeerklæring som deltagerne har læst og underskrevet. På denne måde har forfatterne sikret sig at deltagerne er klar over hvad de går ind til når de deltager i interviewene til specialet.

Punktet fortrolighed omhandler anonymitet og hvad der skal anonymiseres. Det kan være vigtigt at anonymisere visse personfølsomme informationer såsom navn og adresse, men i nogle tilfælde vil deltagerne gerne krediteres, eller have mindre anonymitet i det pågældende projekt. Det er derfor vigtigt at informere deltagerne om hvilke informationer der anvendes, samt hvilke informationer der anonymiseres (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 598). I det pågældende speciale er dette punkt blevet håndteret på flere måder. Som beskrevet tidligere

Et af disse er persondatasikkerhed. Det er vigtigt at pseudoanonymisere deltagerne personfølsomme informationer. Dette er der taget hånd for på flere punkter. Et af disse er samtykkeerklæringen der, som beskrevet i ovenstående afsnit. Derudover inkluderer interviewguiden også en indledende forklaring om, hvilke informationer der indhentes og hvilke der pseudoanonymiseres. Interviewguiden ses i bilag 3. Der er blevet

foretaget yderligere overvejelser og valg, for at kunne bevare deltagernes anonymitet i specialet. Disse er følgende.

Al kommunikation med deltagerne foregik gennem forfatterens sikre mails, så ingen personfølsom information er blevet delt ud til andre. Videotjenesten Zoom er også netop blevet valgt af samme grund, da det er en sikker platform der sikrer, at ingen personfølsom data bliver delt ud til andre (AAU IT Services. *ZOOM Workplace sikkerhed: Generelle sikkerhedsråd til Zoom Workplace*). Alle optagelser af interviews er blevet gemt lokalt på den pågældende forfatters computer af samme grund. Specialets problemformulering omhandler ikke personfølsomme emner af en meget sårbar grad, hvilket også er blevet formidlet til deltagerne. Ift transskription af interviewene, har alle deltagerne fået anonymiserede navne. Alle andre personfølsomme oplysninger er ligeledes blevet anonymiseret i transskriptionen, som beskrives i nedenstående afsnit.

Punktet konsekvenser omhandler selvsagt, hvilke konsekvenser der kan komme af at deltage i et interview (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 599). Dette punkt er bl.a. Håndteret på en sådan måde at forskerne har prøvet at sikre ikke at stille ledende spørgsmål samt at foretage interviewene på en sådan måde at deltagerne ikke føler sig pressede til at svare på en bestemt måde. Dette er igen blevet forstærket i interviewguiden, da den slutter med at spørge deltagerne ind til deres oplevelse af interviewet.

Det sidste punkt er forskerrollen. Dette punkt omhandler hvordan forskeren, i dette tilfælde forfatteren, som person agerer, samt hvordan forskerens personlige erfaringer har indflydelse i projektet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 599). Specialets forfattere tilstræber derfor at være bevidste om deres egne holdninger til emnet, og deltagernes svar. Ift. brug af interviewene til specialet, så anvender forfatterne specifikke citater fra de pågældende interviews, og analyserer og fortolker på hvorvidt der ses mønstre eller variationer i interview deltagernes svar. Trods dette, er forfatterne bevidste om udelukkende at anvende interview deltagernes svar i deres rette kontekst, og sikre at deltagernes oplevelser, viden, erfaringer og meninger bliver beskrevet troværdigt i specialet.

3.6. Analysemetode

Interviewene transskriberes ved hjælp af Microsoft Word, hvorefter der udføres simpel transskription af alle interviewene pba. en transskriptionsguide, der ses i bilag 6. Hermed blev transskriptionsguiden vejledende for tegngivningen, hvorfor guiden tager højde for afbrydelser og pauser, for således at styrke gyldigheden af oversættelsen af talesprog til skriftsprog (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 246; 320). Samtidig har transskriptionsguiden også til formål, at de to forfattere bruger samme skriveprocedure i deres transskription (Kvale og Brinkmann, 2015, p. 239). I transskriptionerne refereres forfatteren, der foretager interviewet, som "I" hvor interviewdeltagerne refereres til med anonymiseret forbogstav, hvilket vil sige forbogstavet af deltagernes anonymiserede navn. På denne måde bliver deltagernes informationer pseudoanonymiserede.

Transskriptionerne blev udført i perioden lige efter interviewene blev foretaget. Den korte tidsramme mellem transskription og interview sikrer, at forfatterne havde interviewene i frisk erindring, hvorfor der var en større sandsynlighed for at forfatterne huskede konteksten af interviewene under transskriberingsprocessen. Dette har dermed til formål at øge sandsynligheden for en mere nøjagtig forståelse og transskribering af de pågældende interviews.

Til at analysere de transskriberede interviews, anvendes der fænomenologisk fortolkende analyse (*Interpretative Phenomenological Analysis*) også kaldet IPA. IPA har ikke til formål at kunne generalisere data. Til gengæld anvendes IPA, når der skal fokuseres på specifikke individers oplevelser af verden. Det er på dette grundlag at denne metode er blevet valgt. Denne metode omhandler, som navnet antyder, altså både fænomenologi og fortolkning. Den indeholder yderligere også hermeneutik (Sullivan, et al., 2012, p. 130). Forskellen på IPA og TA (tematisk analyse), er at hvor TA undersøger selve indholdet i det som personer siger, så undersøger IPA både hvilke oplevelser som personer omtaler, samt hvordan disse kan fortolkes (Sullivan, et.al., 2012, p. 131). Det er altså på dette grundlag at IPA er blevet valgt, da dette stemmer overens med specialets problemformulering, der undersøger oplevelser.

I denne metode fortolkes der på flere måder. Forfatteren fortolker både det fænomen eller den oplevelse, som individet beskriver. Forfatteren skal dog også fortolke på individets fortolkning af fænomenet, hvorfor der opstår en dobbelt hermeneutik (Sullivan, et al., 2012, p. 131). Herefter skal forfatteren altså samle en teori om disse fortolkninger, for både at kunne forstå individets fortolkning af fænomenet, men også at kunne forstå fænomenet i sig selv.

IPA omhandler yderligere flere faser, der karakteriserer den tematiske analyse. Den første fase omhandler kodning. I denne fase bliver transskriptions-materialet læst og undersøgt. Der tages udgangspunkt i deltagernes udsagn, som forfatterne tager noter til. Fase 2 omhandler temaer. I denne fase inddeles forfatterens noter i indledende kategorier alt efter tema. Fase 3 drejer sig om sammenhæng og adskillelse. I denne fase findes der forskellige sammenhænge mellem de forskellige temaer, samt temaer, der adskiller sig fra de andre. Den fjerde og sidste fase er skrivefasen. Det er her at deltagernes udsagn bliver kombineret med de temaer, forfatterne har fundet, hvorefter de skrives sammen til en analyse (Eatough & Smith, 2010, p. 187; Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 294f).

IPA er en induktiv metode (Eatough, & Smith, 2010, p. 187). Dette betyder altså at der tages udgangspunkt i empirien først. Derfor anvendes der kun teori, der er relevant for den pågældende empiri.

3.7. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhed

I nærværende speciale tilstræbes reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, hvilket uddybes i det nedenstående.

Reliabilitet omhandler hvorvidt resultaterne fra specialet er troværdige, hvilket vil sige, at reliabilitet centrerer sig om, hvorvidt andre forfattere vil komme frem til samme resultater på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318). Til at styrke reproducerbarheden og dermed reliabiliteten tilstræbes således en grundig beskrivelse af den anvendte metode, selvom andre ikke har mulighed for at frembringe præcis de samme resultater, da specialet gør brug af menneskelige udsagn. For at højne reliabiliteten benyttes der desuden i interviewguiden opfølgende strukturerede og ustrukturerede

spørgsmål, for således at sikre, at deltagerne besvarer spørgsmål, der relaterer sig til problemformuleringen, jf. afsnit 3.3.1, (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 231). Dog er der visshed om, at det ikke er muligt for de to forfattere at formulere spørgsmålene fra interviewguiden på præcis samme måde. Der kan også forekomme forskelle i interaktionerne mellem interviewer og deltagere, da det er forskellige mennesker, der interviewes. Dette kan således potentielt svække reliabiliteten af specialet.

Validitet drejer sig om gyldigheden af forskningsresultaterne, hvilket indebærer, hvorvidt der i dette speciale undersøges det tiltænkte ved brug af semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 318). For at tilstræbe validitet er denne metode således valgt pba. problemformuleringens fokus på oplevelser hos de unge, hvorfor der ved metodens anvendelse også lægges vægt på at indsamle beskrivelser af de interviewede unges livsverden, jf. afsnit 3.2 (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 22). Desuden er der under interviewene opmærksomhed på at undersøge betydningen af det sagte ved at stille opfølgende spørgsmål for derved at højne validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 320f). Derudover er de forskningsstudier samt teorier, der anvendes i specialet, blevet valgt med henblik på at styrke besvarelsen af problemformuleringen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 320). I tilstræbelsen af validitet er der yderligere anvendt en transskriptionsguide, som nævnt i ovenstående afsnit. Grundet tidspres forelægges deltagerne ikke transskriptionerne og specialets resultater, hvilket kunne have styrket validiteten yderligere. Dog tager afrapporteringen af specialets resultater udgangspunkt i besvarelse af problemformuleringen, hvilket bl.a. også har til formål at styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 320).

Foruden reliabilitet og validitet er der i udarbejdelsen af nærværende speciale også fokus på *generaliserbarhed*, hvilket vil sige, om viden, der er skabt i interviewkonteksterne, kan overføres til andre relevante kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 333). Dette indebærer således, at viden fra interviewene kan bruges i andre situationer, hvilket taler ind i specialets rationale om at indsamle viden og erfaringer, der potentielt vil kunne anvendes, hvis en lignende situation som coronapandemien skulle indtræffe igen. Samtidig er der ved udarbejdelsen af specialet bevidsthed om, at dette ikke er repræsentativt, i og med at specialet kun er baseret på fire interviews.

4. Teoretisk ramme

Dette afsnit omhandler den teoretiske ramme for specialet. Teorierne som redegøres for i dette afsnit er blevet valgt iht. principperne for IPA og den induktive metode, som beskrevet tidligere i afsnit 3.6.

4.1 Uddybende begreber

Nedenfor redegøres der for uddybende begreber fra begrebsafklaringen i afsnit 1.2.1, der ses som relevante i specialet. Disse begreber er hhv. coronapandemien og adolescence.

4.1.2 Redegørelse af coronapandemien samt forsamlingsforbud og onlineundervisning

Jf. afgrænsningen i afsnit 1.2, er der nedenfor en uddybende redegørelse af coronapandemien, herunder særligt forsamlingsforbud og onlineundervisning, da dette vurderes at være centralt for problemformuleringen.

Luftvejdssygdommen, *corona*, eller *covid-19*, blev første gang registreret i Kina i december 2019 (Irmschler & Jensen, 2024, p. 7; WHO. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*). Under et år efter, i september 2020, vurderede John Hopkins University, at omkring 30 millioner mennesker var smittet med corona (Statens Serum Institut, 2022a, p. 4). Det var også især i løbet af år 2020, at corona resulterede i mange dødsfald; estimer fra WHO (2021) tyder på, at omkring 3 millioner på verdensplan afgik ved døden i løbet af 2020.

Som nævnt karakteriseres coronapandemien af WHO som værende fra marts 2020 til maj 2023. I kraft af virussens omfattende konsekvenser, blev der på internationalt plan, i denne periode, proklameret en række anbefalinger og restriktioner, der havde til hensigt at forebygge smitten (Irmschler & Jensen, 2024, p. 7; WHO, 2023). Disse restriktioner indebar i flere lande fx samfundsnedlukninger, som på et nationalt plan bl.a. resulterede i påbud om at opholde sig i eget hjem og om kun at omgås mennesker fra egen husstand; derudover resulterede restriktionerne også i lukning af skoler, jf. dette speciales indledning i afsnit 1 (Irmschler & Jensen, 2024, p. 7; Onyeaka et al., 2021, p.

4). Nedlukningerne indbefattede hermed i en række lande - herunder Danmark, både forsamlingsforbud og onlineundervisning, samtidig med at onlineundervisningen også var en konsekvens af forsamlingsforbud, grundet den begrænsede fysiske interaktion, som indikeret i afsnit 1.2.1 (Begrebsafklaring) (Baber, 2022, p. 161; Murphy et al., 2023, p. 3; Statens Serum Institut, 2022a, p. 2). På et internationalt plan tyder det således på, at de lande, der først blev ramt af corona og som i løbet af pandemien havde de højeste smitte- og dødstal pr. indbygger, også var nogle af de lande, der havde flest restriktioner såsom forsamlingsforbud og onlineundervisning (Chen et al., 2021, p. 2; Olufadewa, 2021, p. 57). Disse lande var, som tidligere indikeret, Kina samt eksempelvis USA og Italien, mens coronadødeligheden under pandemien var relativt lavere i Danmark (John Hopkins University, 2025; Olufadewa, 2021, p. 57; Statens Serum Institut, 2022c).

Nedenunder følger en uddybende beskrivelse af forsamlingsforbud og onlineundervisning under coronapandemien i en dansk kontekst.

4.1.2.1 Forsamlingsforbud og onlineundervisning i Danmark under coronapandemien

I Danmark var der overordnet to nedlukninger i løbet af den førnævnte periode fra d. 11. marts til start februar 2022 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022, p. 13). Dog var der ikke en fuldstændig genåbning af samfundet før d. 1. februar, hvor alle restriktioner, på nær testning ved indrejse, blev ophævet, jf. afsnit 1.2.1. Under hele den omtalte periode var der forskellige former for forsamlingsforbud, hvilket vil sige, at antallet af personer, det var tilladt at samles ad gangen, varierede fra omkring fem til 1000 personer (Statens Serum Institut, 2022a, pp. 2; 4; 6f).

Den første samfundsnedlukning blev således indført d. 11. marts 2020 i forbindelse med et pressemøde, hvor statsminister, Mette Frederiksen, præsenterede omfanget af nedlukningen (Statens Serum Institut, 2022a, p. 2). Som følge af dette blev alle skoler og uddannelsesinstitutioner i Danmark lukket ned d. 16. marts 2020, hvilket bl.a. betød hjemsendelse af skoleelever, der få dage efter modtog onlineundervisning, loven om nødundervisning, jf. afsnit 1.2 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Dele af samfundet åbnede gradvist op fra starten af

april 2020 og frem til slutningen af juni måned samme år (Folketinget. *Bilag 6: Tidslinje over udviklingen og håndteringen af covid-19*, p. 585; Statens Serum Institut, 2022a, p. 4). Dette indebar hermed også, at 6.-10. klasses elever og efterskoleelever i midten af maj 2020 igen vende tilbage til fysisk undervisning (Statens Serum Institut, 2022a, p. 3).

I takt med at corona smitten blev øget hen over efteråret i 2020, blev der indført yderligere restriktioner såsom sænkelse af antallet af personer, der var tilladt at samles, jf. de forskellige forsamlingsforbud (Statens Serum Institut, 2022a, p. 4). Sundhedsstyrelsen kom endda med en officiel anbefaling om at begrænse antallet af personer, som den enkelte var i fysisk kontakt med, til kun at omfatte fem til ti personer. Dette blev i folkemunde omtalt som “sociale bobler” (Politiken, 2020). Dog steg coronasmitten og coronarelaterede dødsfald stadig, hvorfor regeringen i midten af december samme år varslede om nye restriktioner (Berlingske, 2020). Af den årsag var restriktionerne tilsigtet at ramme det sociale liv, for derved at bremse smitten, hvilket betød, at bl.a. butikker, fitnesscentre samt restauranter blev ramt (Berlingske, 2020). Restriktionerne var således af en omfattende karakter, hvilket indebar, at perioden fra midt december 2020 til 28. februar 2021, hvor samfundet delvist åbnede, blev kaldt for den anden coronanedlukning (Berlingske, 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, 2022, p. 13). Restriktionerne blev yderligere skærpet i denne periode, da forsamlingsforbuddet i starten af januar 2021 blev sænket til fem personer (Statens Serum Institut, 2022a, p. 6). Ydermere indebar restriktionerne, at skoleelever fra 5. klasse og opefter, atter blev sendt hjem, hvorfra de igen modtog onlineundervisning (Statens Serum Institut, 2022a, p. 5; Statens Serum Institut, 2022b, p. 1). Den delvise genåbning i 2021 betød, at grundskolens ældste klasser måtte vende tilbage til 50 % fysisk fremmøde i starten til midten af marts. Fra midten af marts 2021 fik grundskolens ældste klasser løbende mulighed for at få mere og mere fysisk undervisning, indtil de i starten af maj samme år kunne vende tilbage til 100% fysisk undervisning (Statens Serum Institut, 2022b, p. 2). Ligeså blev forsamlingsforbuddet også hævet til 25 personer på dette tidspunkt (Statens Serum Institut, 2022a, p. 7).

I løbet af efteråret 2021 kom omikron-varianten til Danmark. Denne variant havde større smitsomhed, hvorfor den var skyld i en meget stor smittebølge (Statens Serum Institut, 2023). Smitten af den nye variant var særligt stor blandt børn og unge, bl.a. fordi der stadig ikke var tilstrækkeligt med børn, der var blevet vaccineret. Af den grund

blev elever i grundskolen endnu en gang sendt hjem for at modtage online undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b; Statens Serum Institut, 2022b, p. 2). I starten af januar 2022 kunne eleverne igen vende tilbage til fysisk undervisning (Statens Serum Institut, 2022b, p. 2). Således var der varierende forsamlingsforbud under hele coronapandemien.

4.1.3 Adolescence

Jf. afsnit 1.2.1, vil der, med udgangspunkt i problemformuleringen, redegøres yderligere for udviklings- og aldersperioden, adolescence, pba. teori repræsenteret af Laura Berk (2009).

Som tidligere beskrevet, er adolescence aldersgruppen 11-18 år. Denne udviklingsperiode omhandler individets udvikling fra at være barn til at blive voksen. Dette inkluderer bl.a. den fysiske og mentale udvikling til at blive voksen i form af at gå i puberteten. Det er også i denne periode, at individet begynder at etablere egne værdier og personlige mål, det gerne vil opnå. Skolearbejdet reflekterer også denne ændring ved at fokusere mere på at forberede individet på fremtiden (Berk, 2009, p. 6).

4.1.3.1 Adolescence og autonomi

Som ovenstående afsnit indikerer, bliver det i stigende grad vigtigt for adolescents at tilstræbe *autonomi*, dvs. en opfattelse af at være et selvstændigt individ. Dette kommer fx til udtryk ved, at de unge får større tillid til dem selv, hvorved de bliver mindre afhængige af støtten fra deres forældre samt herved også foretage uafhængige beslutninger (Berk, 2009, p. 577f). Autonomi hos adolescence kan således komme til udtryk ved, at de opbygger meningsfulde mål for livet samt meningsfulde værdier (Berk, 2009, p. 578).

I forbindelse med de unges søgen efter autonomi i løbet af adolescence, kan der opstå konflikter mellem de unge og deres forældre - eksempelvis i tilfælde af, at de i højere grad ønsker at være sammen med deres venner frem for bruge tid med familien (Berk, 2009, p. 579). I vestlige samfund bruger i løbet af adolescence imidlertid mindre og mindre tid sammen med familien, hvilket skyldes, at de unge har en stor mængde ustrukturert tid tilgængeligt, som de fx bruger på fritidsinteresser, fritidsjob og/eller

sammen med deres venner. Fra midt til sen adolescence udvikles der dog oftest en moden og gensidig relation mellem de unge og deres forældre (Berk, 2009, p. 580).

4.2. Teorier vedrørende læring, udvikling og sociale fællesskaber

I det følgende redegøres der for teorier og forskningsresultater omhandlende læring, udvikling og sociale fællesskaber. Der redegøres ligeledes for de specifikke teorier og forskningsresultaters styrker og svagheder ift. specialet.

4.2.1 John Hatties forskning omhandlende almene læringsprincipper

John Hattie (1950-) er forsker og professor i uddannelse ved Melbourne University. Han betragter sig selv som en statistiker og ikke som en teoretiker, hvilket kan ses afspejlet i hans forsknings- arbejde og resultater, der redegøres for i det følgende (Knudsen, 2017, p. 259).

Med afsæt i en syntese af over 800 metaanalyser undersøger Hattie (2008, p. 7f) over en årrække, hvad der virker i skoleundervisningen. Hovedfokuset i dette arbejde er således at finde evidensgrundlag for, hvad der har den største effekt på læring og elevers præstationer. På den baggrund fremsætter Hattie således læringsprincipper for den effektive læring (Hattie, 2008, pp. 3; 25). I 2008 præsenterede Hattie sit arbejde i bogen, *Visible Learning*, på dansk kaldet for Synlig læring (Nielsen & Klitmøller, 2017, p. 3). Bogens titel refererer til, at eleven ser læringen gennem lærerens øjne og læreren ser den gennem elevens (Hattie, 2008, p. 22; Terhart, 2011, p. 429f). Dvs., at *synlig læring* er læring, der kan ses og er tydelig for både elev og lærer. Dette kan eksempelvis manifestere sig i elevens selvevaluering, hvilket senere uddybes i nedenstående (Hattie, 2008, p. 22; Terhart, 2011, p. 430).

Pba. sit arbejde finder Hattie 138 enkeltfaktorer, der stort set alle har effekt på elevers præstationer. Disse faktorer inddeler han i seks temaer, der således udgør principperne for, hvad der har størst indflydelse på elevers læringsudbytte (Hattie, 2008, p. 31; Nielsen & Klitmøller, 2017, p. 3). Dette er først og fremmest elevens bidrag til egen

læring efterfulgt af hhv. hjemmets, skolens, lærernes, pensums og forskellige undervisningsformers bidrag til elevens læring (Hattie, 2008, pp. 25; 31; Nielsen & Klitmøller, 2017, p. 3). Det, der har den bedste effekt på læringen, lader ifølge Hattie (2008, p. 31) til at være det samme på tværs af fag, alder og kontekst, hvorfor læringsprincipperne således kan siges at være almene og generelle. Der vil i nedenstående redegøres for de læringsprincipper der er fundet relevante til at belyse specialets empiri.

Med elevens eget bidrag til egen læring hentyder Hattie (2008, p. 31) til, at eleven bidrager til egen læring gennem forudgående viden om læring, fx fra hjemmet eller tidligere skolegang. Denne viden hænger ifølge forskeren sammen med de forventninger eleven selv, eller personer i elevens omgivelser, eksempelvis lærere, har til elevens præstationer. I henhold til elevens egne forventninger peger Hattie konkret på, at evaluering af elevens egen præstation, som før indikeret, har stor indvirkning på læringsudbyttet (Hattie, 2008, p. 31). Herved sikres, ifølge Hattie (2008, p. 31f), at elevens egne forventninger ikke er begrænsende for elevens præstation. I forhold til hjemmets bidrag til elevens læring peger han på, at forældrenes forventninger skal fremme elevens læring, fx gennem forældrenes engagement i deres barns læring (Hattie, 2008, pp. 33; 61-63). Således kan forældrene nemlig bedre støtte deres barns læringsproces - fx i tilfælde af at barnet har brug for hjælp til lektier (Hattie, 2008, p. 63).

Når Hattie (2008, p. 34f) omtaler lærernes bidrag til elevens læring, hentyder han til kvaliteten af undervisningen, som den opfattes af eleven, samt lærerens forventninger til, at eleven kan forbedre sin præstation. Derudover argumenterer Hattie for, at læreren også kan bidrage med støtte via feedback til eleven, hvilket involverer information om, hvad eleven har lært, og hvad han/hun mangler at lære for at kunne forbedre ved sin præstation. Feedbacken indebærer således en synliggørelse af læringen for eleven (Hattie, 2008, p. 112f; Hattie & Timperley, 2007, p. 81f). De forskellige undervisningsformer bidrager bedst til læringen, i tilfælde af at undervisningsformerne har klare formål. Ifølge Hattie (2008, p. 36) opnås dette ved, at lærerne fx selv reflekterer over deres undervisning, snakker med deres kollegaer om egen undervisning samt sørger for at få feedback på deres undervisning fra eleverne. Feedback fra eleven synliggør således elevens læringsprogression for læreren samtidig med, at læreren får information om, hvor

effektiv deres undervisning er for elevens læringsudbytte og læringsmål (Hattie, 2008, p. 161; Terhart, 2011, p. 431).

Svaghederne ved anvendelse af Hatties forskning i nærværende speciale kan således indebære, at hans forskning ikke udelukkende og specifikt tager udgangspunkt i en online kontekst, sådan som dette speciale, som nævnt, centrerer sig om. På den anden side fremgår det af specialets indledning, i afsnit 1, at almene læringsprincipper forbundet med læringsengagement og muligheder for at få støtte, ligesom Hattie påpeger i sine resultater, også gjorde sig gældende for læring i en online undervisningskontekst under coronapandemien. Altså kan en styrke ved brugen af Hatties forskningsresultater i dette speciale netop være, at han påpeger almene principper for læring.

Derudover tyder det på, at Hattie i hans forskningsarbejde har et andet ståsted end det er tilfældet for dette speciale, da andre forskere har påpeget, at Hattie i sit forskningsarbejde er inspireret af behaviorismen (Nielsen, K. & Klitmøller, 2021, p. 270). *Behaviorismen* er en naturvidenskabeligt inspireret retning, der lægger vægt på at observere og forudsige menneskelig adfærd, fx gennem stimuli-respons og forstærkning, herunder belønning, hvortil der er fokus på det målbare (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 30). Ifølge Nielsen og Klitmøller (2021, p. 270) kommer denne inspiration i Hatties arbejde til udtryk gennem hans systematiske forsøg på at identificere forhold, fx i form af elevens forventninger til sig selv, der forstærker en bestemt adfærd. Dvs., at Hatties forskningsresultater hviler på et naturvidenskabeligt inspireret ståsted, der således er forskelligt fra dette speciales forankring i humanvidenskaben via det hermeneutiske og fænomenologiske ståsted.

4.2.2 Sociokulturel teori iht. læring og udvikling repræsenteret af Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896–1934) var en russisk psykolog, hvis teoretiske arbejde er blevet videreudviklet efter hans død (Faldet et al., 2023, p. 10; Margolis, 2020, pp. 15; 18). Pba.

Vygotskys arbejde kan der anlægges et sociokulturelt perspektiv på læring, hvilket indebærer, at sociale læringsinteraktioner ikke kan adskilles fra de sociokulturelle kontekster, som de udspiller sig i (Berk, 2013, p. 25; Wertsch, 2009a, p. 18). Herved finder læring og udvikling sted i fællesskab med andre mennesker i det omgivende miljø (Minick, 2009, p. 38; Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 129). Dvs., at dette lærings- og udviklingsperspektiv er baseret på en anskuelse af, at mennesket er indlejret i et dialektisk forhold mellem individ og samfund. Dette er antagelser, der har dannet grundlag for den kulturhistoriske psykologi, hvilket vil uddybes senere i nærværende afsnit (Nielsen & Tanggaard, 2019, pp. 123-125).

Det sociale aspekt inden for den sociokulturelle teori repræsenteret af Vygotsky konkretiseres bl.a. gennem fokuset på *intersubjektivitet*, hvor unge kan opnå en fælles forståelse ved at samarbejde om en fælles opgave eller idé (Berk, 2013, p. 268; Wertsch, 2009b, p. 67). Hermed understreges, hvordan erfaringer hos de mennesker, der indgår i læringsfællesskabet, kan udveksles via kommunikation, hvor eksempelvis en lærer eller en mere erfaren jævnaldrende kan hjælpe den unge (Berk, 2013, p. 268; Devos, 2016, p. 70; Krichevets, 2014, p. 14). Pba. betoningen af intersubjektivitet, lægges der inden for den sociokulturelle teori således vægt på, at læringen først foregår mellem mennesker for senere at foregå intrapsykologisk, altså hos det enkelte menneske. Dvs., at en elev eksempelvis først kan løse en opgave med hjælp, mens eleven senere kan løse en opgave uden denne hjælp eller støtte (Krichevets, 2014, p. 13).

Et grundlæggende begreb inden for den sociokulturelle teori, der netop centrerer sig om intersubjektivitet og det fælles samarbejde, er *zonen for nærmeste udvikling* (Devos, 2016, p. 81). Zonen for nærmeste udvikling kan nemlig defineres af Vygotsky som afstanden mellem, hvad en person kan alene, i forbindelse med eksempelvis en problemløsningsopgave, sammenlignet med hvad personen kan under ledelse en voksen, eller i samarbejde med en mere kompetent jævnaldrende eller kammerat (Jensen de López, 2018, p. 50; Margolis, 2020, p. 16; Vygotsky, 1978, p. 86). Det vil altså sige, at zonen for nærmeste udvikling udgør den afstand, der i overført betydning er mellem en persons aktuelle udviklingsniveau, og hvad personen kan opnå ved at få hjælp af andre (Devos, 2016, p. 67).

Pba. Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling, har Jerome Bruner sammen med kollegerne, David Wood og Gail Ross, udviklet begrebet om *stilladsering* (Jensen de López, 2018, p. 50; Margolis, 2020, p. 18; Wood et al., 1976, p. 90). Stilladsering indebærer, at støtten fra voksne eller mere kompetente andre fungerer som et stillads, som er tilpasset personens, fx en elevs, zone for nærmeste udvikling, således at eleven kan udføre opgaver, der ellers ikke var mulige at udføre foruden denne støtte (Devos, 2016, p. 69; Jensen de López, 2018, p. 50; Wood et al., 1976, p. 90). Ideen med stilladset er herved, at støtten omkring eleven aftager i forbindelse med, at eleven bliver i stand til at håndtere opgaver på egen hånd (Jensen de López, 2018, p. 50).

Samlet ses illustrerer ovenstående redegørelse således, hvordan udvikling og læring foregår via en dialektisk vekselvirkning (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 129). Da ovenstående teori, repræsenteret af Vygotsky, er udviklet i kontekster, der på daværende tidspunkt ikke involverede onlineundervisning eller generelt moderne teknologi, som kendes fra det 21. århundrede, kan dette være en svaghed ved anvendelsen af disse perspektiver i nærværende speciale. På den anden side fremgår det af redegørelsen ovenfor, hvordan teorien netop påpeger, at læringen og udviklingen sker i samspil med de sociokulturelle kontekster, de udspiller sig. Herved involverer teorien repræsenteret af Vygotsky indvirkningen af kontekstuelle og kulturelle aspekter, hvorfor det kan tænkes, at teorien alligevel kan indfange aspekter ved læringen, som også gør sted i en online læringskontekst. Samtidig ses det af ovenstående redegørelse, at den sociokulturelle teori involverer en betoning af, hvordan læring kan finde sted i et fællesskab, hvilket kan være en styrke i relation til nærværende speciales problemformulering, grundet fokuset på de sociale fællesskaber. Modsat Hattie er der inden for den sociokulturelle teori således i højere grad fokus på den fælles interaktion og det relationelle i læringen og hermed ikke en synliggørelse af det individuelle læringsudbytte, som der ses hos Hattie. Dette vil diskuteres under afsnit 6.2.1.

Som nævnt ovenfor i nærværende afsnit, har den sociokulturelle teori rødder i *den kulturhistoriske psykologi*, der er en psykologisk retning, som har et samfundsvidenskabeligt tilhørsforhold, og fokuserer, som antydnet ovenfor, på det relationelle og gensi-

digheden mellem individ og samfund (Nielsen & Tanggaard, 2019, p. 125; Sonne-Ragans, 2012, p. 117). Således har den sociokulturelle teori, ligesom forskningsresultater af Hattie, et andet videnskabeligt ståsted end dette speciale.

4.2.3 Urie Bronfenbrenners økologiske systemteori om udvikling i samspil med omgivelserne

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var russisk-amerikansk psykolog, der i 1970'erne udformede *The Ecology of Human Development*, der involverer den økologiske systemteori (Bronfenbrenner, 1977, pp. 513; 523; Shelton, 2019, p. 6). Ifølge denne økologiske og konstruktivistiske systemteori foregår menneskets udvikling gennem hele livet via en gensidig interaktion mellem et individ, fx en teenager, samt personer og objekter i nærmiljøet. Denne udvikling bliver også påvirket af omgivelser, der er mere fjerne fra individet (Bronfenbrenner, 1994, p. 1644; Shelton, 2019, pp. 2; 13; 124).

Det er interaktioner i en persons nærmiljø, som Bronfenbrenner (1994, p. 1644) kalder for *proximale processer*, hvilket fx kan være, når et menneske lærer nye færdigheder og udfører komplekse opgaver. De proximale processers indflydelse på individets udvikling varierer alt efter, hvilken kontekst individet befinder sig i - det er her, hvor individets mere fjerne omgivelser også kan påvirke udviklingen. Dvs., at det omgivende miljø indebærer nogle internt forbundne strukturer eller systemer (Berk, 2009, p. 26; Bronfenbrenner, 1994, p. 1645). Dette indikerer således, at Bronfenbrenners teori har et individcentreret fokus samtidig med at omgivelserne systematisk inddeles i forskellige niveauer, hvilket er i modsætning til den sociokulturelle teori repræsenteret af Vygotsky fra ovenstående afsnit.

Nedenfor følger en beskrivelse af de enkelte systemer, der går fra det inderste system, mikrosystemet, som er det, der er tættest på individet, til det yderste system, kronosystemet (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645f).

Mikrosystemet involverer individets nære sociale relationer og aktiviteter i en ansigt-til-ansigt kontekst. Eksempler på sådanne kontekster er familie, skole og venne-gruppe. Det betyder, at en teenagers forældre, klassekammerater og lærere er en del af denne persons mikrosystemer. Det er således i nærmiljøet i mikrosystemerne, at de proximale processer finder sted, hvorved udviklingen skabes og vedligeholdes. Dvs., at individets udvikling bl.a. beror på individets relationer og fællesskaber (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645).

Mesosystemet består af forbindelser og processer, der finder sted mellem to eller flere kontekster og individet. Disse kontekster kan fx være relationen mellem mikrosystemet, skole og mikrosystemet, hjem - fx i form af en elevs lærere og forældre. Det betyder altså, at mesosystemet er et system af mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645). Dette indebærer, at personer kan have forskellige antal mikrosystemer, men kun ét mesosystem (Shelton, 2019, p. 71)

Ligesom mesosystemet omfatter *eksosystemet* også forbindelser, der finder sted mellem to eller flere kontekster – men i modsætning til mesosystemet deltager individet i eksosystemet ikke aktivt i én af disse kontekster (Shelton, 2019, p. 91). Samtidig er konteksterne i et eksosystem forbundet til kontekster i mesosystemet, hvilket vil sige, at de sidstnævnte kontekster påvirker eller bliver påvirket af, hvad der sker i individets mesosystem (Shelton, 2019, p. 91). For en teenager, der er i udviklingsperioden adolescence, kan et eksosystem eksempelvis være relationen mellem hjemmet og forældrenes arbejdsplads (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645).

Makrosystemet indeholder overordnede mønstre og karakteristikker fra både mikro-, meso- og eksosystemet, hvilket vil sige, at makrosystemet fx omfatter materielle ressourcer, love og livsmuligheder (Berk, 2009, p. 28; Bronfenbrenner, 1994, p. 1645). Af den grund kan makrosystemet betragtes som værende en arbejdstegning over en bestemt kultur (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645).

De sidste systemer er *kronosystemet*, der ifølge Bronfenbrenner udvider miljøet til en tredje dimension, da disse systemer involverer tiden. Kronosystemet består af forandringer over tid, der finder sted hos individet og i det miljø, som individet lever i. Eksempler på kronosystemet er således familiestrukturer, socioøkonomisk status og evner i hverdagen (Bronfenbrenner, 1994, p. 1646)

Som antydnet ovenfor er styrken ved Bronfenbrenner økologiske systemteori ift. dette speciale således betoningen af, hvordan omgivelserne kan være med til at påvirke deltagernes sociale og læringsrelaterede oplevelser. Dette skyldes, at empirien netop viste at omgivelserne spillede en rolle i forbindelse forholdene under corona, hvilket uddybes i analysen, afsnit 5. Bronfenbrenner fremsatte dog sin systemteori, før udviklingen af den moderne teknologi, der anvendes i dag og som også blev anvendt under corona. Derfor er der i den økologiske systemteori ikke fokus på den teknologi, som mennesker bruger i kommunikationen mellem kontekster, hvilket er noget, der fx blev anvendt i forbindelse med onlineundervisningen (Shelton, 2019, p. 104). Dette kan således anses som værende en svaghed ved anvendelsen af teorien i nærværende speciale. Dog er Bronfenbrenners systemteori blevet anvendt i nyere forskning i relation til onlineundervisning under coronapandemien (Bratanoto et al., 2022; Li & Cheong, 2022). Denne forskning indikerer, at medier, der fx har bidraget med online undervisningsplatforme, kan betragtes som værende en del af eksosystemet, da sådanne medier har bidraget med en opretholdelse af sociale forbindelser (Bratanoto et al., 2022, pp. 88; 94-95; Li & Cheong, 2022, p. 6). Dette uddybes i analysen i afsnit 5.1.

I ovenstående er der indikationer på, at Bronfenbrenners teori har et andet videnskabeligt ståsted end teori af Vygotsky. Som nævnt befinder Bronfenbrenners teori sig inden for retningen, *konstruktivismen*, hvilket kommer til udtryk i et fokus centreret om et aktivt individ, hvortil retningen har et naturvidenskabeligt ståsted (Sonne-Ragans, 2012, pp. 113; 191). Dette konstruktivistiske ståsted lader således til at være forskellig fra Vygotskys forankring i samfundsvidenskaben og den kulturhistoriske psykologi. Dette vil diskuteres nærmere under afsnit 6.2.2. Bronfenbrenners økologiske systemteori er dermed blevet valgt, da den teori belyser betydningen af omgivelserne for den individuelle udvikling i et andet omfang end teori af Vygotsky.

4.2.4 Erving Goffmans teori om facework

Erving Goffman (1922-1982) var en canadisk mikrosociolog fra Chicagoskolen. Han fremstillede forskellige teorier og begreber omhandlende interaktioner mellem individer.

Mange af hans begreber er blevet udformet med inspiration fra teateret (Laustsen et al., 2017, pp.146-149). Et af disse begreber er begrebet *face*.

Begrebet *face* beskriver en persons selvbillede udadtil. En persons *face* består af de egenskaber og karaktertræk, som er socialt acceptable at vise i en given social kontekst. Et *face* er baseret på en *line*. Begrebet *line* beskriver specifikke mønstre i karaktertræk, personen viser over tid. Når en *line* er etableret skal personen prøve at få sit *face* til at være i overensstemmelse med den bagvedliggende *line* (Goffman, 1967, p. 6f). En person har derfor forskellige “*faces*”, der hver viser forskellige aspekter af personens karaktertræk og egenskaber, alt efter hvad der er socialt acceptabelt i en given kontekst. Det ville eksempelvis være socialt acceptabelt at invitere sine venner til at overnatte og holde en filmaften. Det ville modsat være socialt uacceptabelt at vise sådan en form for *face* overfor lægen. Hvis et *face* er socialt uacceptabelt ift. Den sociale kontekst, så kan personen jf. Goffman (1967, p.9) *lose face*. Dette kan resultere i en følelse af skam (Goffman, 1967, p. 9). Personer arbejder altså hele tiden på at justere deres *faces*, så de er socialt acceptable og passer til de pågældende *lines* og kontekster. Dette kaldes jf. Goffman for *facework* (Laustsen et al., 2017, p. 148).

Goffman skelner yderligere mellem begreberne *Frontstage* og *Backstage*. Disse begreber beskriver hvornår personer interagerer med andre og hvornår de ikke gør (Laustsen et.al., 2017, p. 149). *Frontstage* er et begreb der beskriver de situationer, hvor en person er på. Altså de situationer hvor personer interagerer med andre socialt og skal have et *face* på. Goffman sammenligner det med en teaterscene hvor skuespillerne skal have en maske på og spille en specifik rolle for publikum. *Backstage* er modsat et begreb, der beskriver de situationer, hvor personer ikke skal være på. Altså de situationer hvor personer ikke interagerer med andre socialt, og dermed ikke skal have et *face* på. Dette sammenligner Goffman ligeledes med at være *backstage* i teateret, hvor individet kan være sig selv og ikke skal spille en specifik rolle for publikum (Laustsen et.al., 2017, p.149). Derudover mener Goffman også at individer hhv. bruger energi når de er på *frontstage* og skal opretholde et *face*, og at de får energi og lader op, når de er *backstage* og ikke skal have et *face* på (Laustsen et.al., 2017, p.149).

Styrken ved Goffmans ovenstående beskrevne teorier ligger altså i deres store fokus på samspil mellem individ og social interaktion. Dette fokus ses som relevant jf. Den induktive metode som beskrevet i afsnit 3.6, da specialets empiri fokuserer på individers oplevelse af pandemien ift. bl.a. sociale fællesskaber.

Goffman udviklede dog sin teori i det 20. århundrede - forinden udviklingen af de digitaliserede kommunikationsformer, som kendes i dag. Derfor kan en svaghed ved anvendelse af disse teorier i nærværende speciale være, at teorierne ikke belyser interaktioner i en digitaliseret kontekst.

Som følge af hans sociologiske baggrund lader det til, at Goffman har et andet videnskabeligt ståsted end dette speciale. Goffmans teori tager afsæt i retningen, *symbolsk interaktionisme*, der betoner, at interaktioner og sociale relationer kan forstås med udgangspunkt i symbolske processer (Fraser & Burchell, 2001, p. 437). Det involverer, at symbolsk interaktionisme har et humanvidenskabeligt tilhørsforhold (Barbalet, 2009, p. 199; Sonne-Ragans, 2012, p. 114f). Heraf kan symboler ses pba. Goffmans brug af terminologi og metaforer relateret til teaterverdenen (Smith, 2011, pp. 133; 138). Dette videnskabelige ståsted vil senere diskuteres under afsnit 6.2.3.

4.2.5 Anthony Giddens' teori om individ og samfund

Anthony Giddens (1938-) er en sociolog der tog inspiration fra Goffman men også beskæftigede sig meget med samfundet (Laustsen et. al., 2017, pp. 151-153).

Modsat Goffmans teori om at en person viser forskellige sider af sig selv gennem facework, så forstår Giddens selvet, som *refleksivt*. Dette betyder at en person altid evaluerer på sig selv og justerer selvet efter hvad personen oplever og erfarer gennem livet (Laustsen et.al., 2017, pp. 155; 157). I den forbindelse bruger Giddens begrebet *individual agency* til at beskrive, at alle individer har agens (eng. agency) til at interagere med samfundet. Det er det enkelte individs opgave at vælge hvordan han eller hun vil interagere med samfundet, og om han eller hun vil gøre brug af de samfundsstrukturer der allerede eksisterer.

I forhold til samfundet, samt dets strukturer og roller, så differentierer Giddens mellem *klassisk modernitet* og *refleksiv modernitet* (Laustsen et.al., 2017, p.152). Klassisk modernitet beskriver en form for moderne samfund, der beror på faste menneskeskabte normer. Refleksiv modernitet beskriver den modsatte form for modernitet. Refleksiv modernitet beskriver altså en form for moderne samfund, der er karakteriseret ved en mangel på normer. Klassisk og refleksiv modernitet er altså to begreber, der beskriver hver sin side af et spektrum af, hvordan samfundet kan struktureres. I klassisk modernitet er der for mange strukturer, og for lidt frihed for at individet kan agere efter egen vilje. I refleksiv modernitet er der derimod for få strukturer og for meget frihed, så individet kan reflektere over alt. Giddens er af den opfattelse, at nutidens samfund kendetegnes ved refleksiv modernitet (Laustsen et.al., 2017, p.152f).

De personlige forhold, som individet vælger at danne i det senmoderne samfund, beskriver Giddens som *Pure relationships*. Pure relationships er et begreb der beskriver at individer i det senmoderne samfund i dag har større frihed til selv at vælge hvem de danner personlige forhold til. Dette gælder alt fra valg af den sociale omgangskreds, valg af venner og valg af partner mm. Da der er større frihed til selv at vælge personlige forhold i dag, mener Giddens altså at dette gør forholdene mere rene/pure, end hos tidligere samfundstyper (Laustsen et.al., 2017, p.154f). Slutteligt bruger Giddens også begrebet *adskillelse af tid og rum*, til at beskrive et element, der er unikt for det senmoderne samfund. Adskillelse af tid og rum beskriver det faktum at, personer i det senmoderne samfund kan kommunikere med andre der ikke nødvendigvis befinder sig på samme geografiske lokation, eller i samme tidszone som personen selv gør. Dette lukker altså op for nye måder at interagere med andre, end der før i tiden har været muligt (Giddens, 1991, p. 28f).

Styrken ved Giddens ovenstående beskrevne teorier er altså den mere samfundsorienterede kontekst, og fokuset på hvordan individer interagerer med disse samfundsnormer. Dette er særligt relevant for specialet, da specialets empiri fokuserer på hvordan individer har oplevet coronapandemien, og altså hvordan individerne har interageret med samfundsvilkår der pludseligt ændrer sig, hvorfor det anvendes her jf den induktive metode som beskrevet tidligere. Det er ligeledes relevant at undersøge adskillelsen af tid og

rum, da dette sætter fokus på hvordan kommunikation kan foregå online, hvilket igen er relevant for specialet, der også har online kommunikation i fokus.

Giddens udarbejdede sin teori fra 1970'erne frem til midten af 1990'erne, hvilket er før det 21. århundrede (Kaspersen, 2001, p. 416). Dermed omhandler hans teori ikke de teknologiske fremskridt foretaget i det 21. århundrede, hverken i hht. koncepter som online undervisning eller kommunikation gennem facetime, eller sociale medier etc. Det kan være en svaghed ved anvendelsen af Giddens teori i nærværende speciale, hvilket senere vil diskuteres under afsnit 6.2.7.

Som det ses af ovenstående, er Giddens, lige som Goffman, sociolog. Ligesom det er tilfældet for teori af Goffman, som nævnt i ovenstående afsnit, kan denne sociologiske baggrund indikere, at der ligger et andet videnskabeligt ståsted til grund for hans teori, end der gør for dette speciale. Giddens teoretiske afsæt beror i *strukturesteorien*, der betoner en dualitet mellem samfundsmæssige strukturer og et handlende individ, hvormed samfundsstrukturer både er midlet og resultatet af individets handlinger (Holmwood, 2009, p. 46; Kaspersen, 2001, p. 419; Kaspersen, 2024). Dette indikerer, at Giddens teoridannelse har et samfundsvidenskabeligt tilhørsforhold (Sonne-Ragans, 2012, p. 118).

4.3 Kognitionspsykologisk teori

Nedenfor redegøres der for teori omhandlende hukommelse og motivation, hvilke begge er teoretiske områder, der knytter sig til *kognitionspsykologi*, da der inden for sidstnævnte fokuseres på menneskers tankeprocesser og viden (Matlin & Farmer, 2017, p. 539). Denne kognitionspsykologiske teori er primært repræsenteret af Margaret W. Matlin og Thomas A. Farmer (2017).

4.3.1 Hukommelse

Pba. specialet retrospektive vinkel viste det sig, jf. den induktive metode, at være relevant at inddrage teori i relation til hukommelse.

Hukommelse blev inden for kognitionspsykologi oprindeligt inddelt i de kognitive kapaciteter, der består af korttidshukommelsen og langtidshukommelsen. *Korttidshukommelsen* opbevarer og bearbejder kortvarigt en mindre mængde information. I dag lægges der vægt på, at denne form for hukommelse fastholdes for senere aktivt at kunne anvendes af personen, hvorfor denne kapacitet også kaldes for *arbejdshukommelse* (Matlin & Farmer, 2017, pp. 111; 121; 549). Dog er der, som nævnt, i dette speciale et retrospektivt fokus, der strækker sig flere år tilbage i tiden, hvorfor fokuset i specialet ikke er rettet mod arbejdshukommelsen med i stedet langtidshukommelsen, hvilken der redegøres for nedenfor.

4.3.1.1 Langtidshukommelse, episodisk hukommelse og autobiografisk hukommelse

Langtidshukommelsen er den kognitive kapacitet, der opbevarer erindringer om oplevelser og information. Information kan opbevares i langtidshukommelsen lige fra nogle få minutter til flere årtier (Matlin & Farmer, 2017, p. 145). Langtidshukommelsen består bl.a. af *episodisk hukommelse*, der involverer hukommelse af personlige begivenheder. Således kan den episodiske hukommelse indbefatte både begivenheder, der er sket inden for de sidste minutter og hændelser, der går flere år tilbage. Derfor muliggør denne form for hukommelse, at mennesker kan tænke tilbage på tidligere episoder af deres liv (Matlin & Farmer, 2017, p. 145). Pba. teorien viste det sig, at teori om langtidshukommelsen, herunder særligt den episodiske hukommelse, er relevante begreber for nærværende speciale, da empirien beskæftiger sig med erindringer af begivenheder og oplevelser, der ligger flere år tilbage i tiden.

Når information bearbejdes og gemmes i langtidshukommelsen, og i den episodiske hukommelse, forekommer der en *indkodning* (eng. encoding) af informationen, mens *genfindning* (eng. retrieval) af oplysninger fra langtidshukommelsen indebærer, at oplysningerne findes frem igen fra den kognitive opbevaring. Hermed involverer langtidshukommelsen næsten altid indkodning og genfindning (Matlin & Farmer, 2017, p.

146). I forbindelse med indkodningen er der forskellige niveauer af informationsprocessing, hvilket kaldes for *levels-of-processing approach*. Ifølge denne tilgang genfindes information mere præcist, hvis det indkodes på et dybere niveau, hvilket vil sige, at informationen giver mere mening for personen, der skal huske den (Matlin & Farmer, 2017, p. 147f). Når information således processeres på et dybere niveau, kan den også bedre huskes, hvis den adskiller sig fra anden information. Altså finder indkodningen og genfindingen således sted med udgangspunkt i informationens *særpræg* (eng. distinctiveness) - fx kan en persons navn bedre huskes, hvis det er et mere usædvanligt navn (Matlin & Farmer, 2017, p. 149). Derudover kan information også bedre genfindes, i tilfælde af at der er flere detaljer knyttet til informationen, når den indkodes, hvilket vil sige at der er en *udddybning* (eng. elaboration) af informationen. Eksempelvis er en person bedre i stand til at huske en anden persons ansigt, hvis der lægges mærke til, hvordan ansigtet i detaljer er forskelligt fra andres (Matlin & Farmer, 2017, p. 149f). Desuden kan mennesker bedre huske information, hvis de kan relatere den til sig selv, hvilket kaldes for *self-reference effect*. Dvs., at mennesker fx er bedre til at huske et ord, hvis ordet har relation til tidligere hændelser i deres liv (Matlin & Farmer, 2017, p. 150). Yderligere adresserer *encoding-specificity principle*, at mennesker er bedre til at genfinde viden, hvis konteksten under genfindingen er den samme eller minder om konteksten under indkodningen. Når de to kontekster således ikke er sammenlignelige, kan en person have sværere ved eksempelvis at ihukomme oplevelser eller viden. Dette gør sig fx gældende, når en person ikke husker svaret på et eksamensspørgsmål i eksamenslokalet, selvom personen har øvet svaret grundigt derhjemme (Matlin & Farmer, 2017, p. 152). Konteksten for indkodningen og genfindingen i encoding-specificity principle kan både referere til den samme fysiske eller følelsesmæssige kontekst (Matlin & Farmer, 2017, p. 177). Mennesker bruger typisk encoding-specificity principle i situationer, hvor der skal huskes oplevelser, der skete for flere år siden, hvorfor dette begreb tyde på at have særlig relevans for nærværende speciale grundet det omtalte retrospektive fokus (Matlin & Farmer, 2017, p. 154).

Der kan også være særlige karakteristika forbundet med de oplevelser, som mennesker som regel bedst husker og genfinder mest præcist i deres langtidshukommelse. Fx

er mennesker generelt bedre til at huske behagelige oplevelser mere præcist sammenlignet med ubehagelige og skræmmende oplevelser. Dette kaldes for *Pollyanna Principle*, og forekommer fx når bilister hurtigt glemmer færdselsulykker (Matlin & Farmer, 2017, pp. 177-179). Derudover har mennesker også en tendens til at huske tidligere hændelser og oplevelser mere positivt, når der er gået noget tid, hvilket kaldes *positivity effect* (Matlin & Farmer, 2017, p. 180)

Ovenstående illustrerer tilgange og principper knyttet til indkodnings- og genfindingsprocesserne i langtidshukommelsen, og hvordan disse processer kan påvirke hukommelsen af tidligere hændelser og oplevelser i den episodiske hukommelse. En bestemt type af episodisk hukommelse er den *autobiografiske hukommelse*, der omhandler forestillinger af personlige oplevelser og informationer samt af emotionelle reaktioner (Matlin & Farmer, 2017, p. 165; 181; 538). Det er især i løbet af aldersperioden, at den autobiografiske hukommelse bliver mere og mere detaljeret. Dette kan fx skyldes, at de reflekterer over autobiografiske hændelser (Berk, 2009, p. 299f). Det tyder således også på, at kunne være relevant for dette speciale, grundet empiriens fokus på de unges oplevelser, hvortil hukommelse af emotionelle reaktioner kan tænkes at have betydning for deres udsagn i interviewene. Dette uddybes i nedenstående.

I relation til den autobiografiske hukommelse kan generel viden eller forventninger, som stammer fra tidligere oplevelser, kan påvirke hukommelsen, således at minder fra en persons fortid kan komme til at ligne de følelser, tanker og handlinger, som er en del af personens nutid. Dvs., at mennesker kan have en tendens til at overdrive ligheden mellem tidligere følelser og tanker ift. deres nuværende oplevelser - eller omvendt, hvilket kaldes for *consistency bias* (Matlin & Farmer, 2017, p. 166f).

En anden form for autobiografisk hukommelse er *blitzerindringer* (eng: flashbulb memories), der omhandler hukommelsen af omstændigheder, hvor en person først blev bekendt med en meget overraskende og følelsesfremkaldende begivenhed eller nyhed (Aalborg Universitets Nyhedsarkiv, 2006; Lanciano et al., 2024, p. 264; 266). Der er mange mennesker, der er af den overbevisning, at de kan genfinde små detaljer om, hvad de lavede, da en sådan begivenhed fandt sted, fx terrorangrebet på World Trade Center d. 11. september 2001 (Matlin & Farmer, 2017, p. 168f). Fx tyder et forskningsstudie af

Lanciano et al. (2024, pp. 267f; 275) på, at mennesker har blitzerindringer knyttet til nyheden om det første smittetilfælde i deres hjemland. Derudover indikerer forskning af Rossi-Arnaud et al. (2023, pp. 2;9) på at italienere rimeligt præcist kunne huske autobiografiske hændelser fra den dag, landet blev lukket ned. Anden forskning indikerer yderligere, at nogle menneskers blitzerindringer er mere præcise end hukommelse af almindelige begivenheder, hvilket fx kan skyldes erindringernes særpræg og uddybning, jf. ovenstående (Matlin & Farmer, 2017, p. 171). Derudover kan blitzerindringer også forklares pga., at mennesker hyppigere tænker tilbage på disse erindringer, når de skelsættende begivenheder bliver nævnt i fx medier eller lignende. Af disse årsager kan gyldigheden af blitzerindringer som fænomen således kritiseres. Dog bliver både blitzerindringer og erindringer om mere almindelige og hverdagsprægede begivenheder mindre præcise, jo længere tid der går (Matlin & Farmer, 2017, p. 171).

Pba. ovenstående teori vil deltagernes oplevelser senere analyseres i afsnit 5.1 og diskuteres i afsnit 6.2.6.

4.3.2 Motivation

I nedenstående afsnit redegøres der for motivation, da denne teori er blevet vurderet relevant jf., IPA, afsnit 3.6.

Generelt kan en motiveret person karakteriseres som værende aktiv og energisk, mens personen kan betragtes som værende umotiveret, når han/hun ikke oplever nogen drivkraft eller inspiration (Ryan & Deci, 2000, p. 54). Der kan dog være tale om forskellige niveauer af motivation, hvilket vil sige, at der kan være forskel på, hvor meget eller lidt en person er motiveret. Derudover kan mennesker også have forskellige typer af motivation (Ryan & Deci, 2000, p. 54). Forskning tyder på, at der er to overordnede motivationstyper, nemlig ydre motivation og indre motivation, hvilke der vil redegøres for nedenunder (Matlin & Farmer, 2017, p. 437).

Ydre motivation refererer til, at en person gør noget, fordi det fører til en form for belønning - eksempelvis en god karakter (Matlin & Farmer, 2017, p. 437; Ryan & Deci, 2000, p. 55). Mennesker, der har høje niveauer af ydre motivation, arbejder således på en opgave eller er aktiv i gruppearbejde, fordi de har et bestemt mål i sigte såsom en positiv faglig evaluering fra deres lærere (Matlin & Farmer, 2017, p. 437). I tilfælde af at

en person derimod arbejder på en opgave, fordi personen finder opgaven spændende, er der tale om *indre motivation* (Matlin & Farmer, 2017, p. 437; Ryan & Deci, 2000, p. 55). Dvs., at mennesker med høje niveauer af indre motivation fx er aktive i en gruppeopgave, fordi de oplever, at opgaven i sig selv er interessant eller personligt udfordrende (Matlin & Farmer, 2017, p. 437). Desuden peger forskning på, at mennesker er mere tilbøjelige til at være kreative, når de arbejder med noget, som de synes er sjovt og medrivende (Matlin & Farmer, 2017, p. 437).

Ovenstående motivationsteori kan som følge af betoningen af belønning anskues at have et videnskabeligt ståsted funderet i behaviorismen, jf. ovenstående beskrivelse af denne under afsnit 4.2.1. Således har denne motivationsteori et lignende naturvidenskabeligt ståsted, som der ses i relation til Hatties forskningsresultater. Dette vil diskuteres under afsnit 6.2.4.

5. Analyse

Dette afsnit omfatter specialets analyse.

I citaterne der præsenteres i specialet/ i analysen, er interviewernes reaktioner som; “mm”, eller “ja” blevet fjernet. Dette er blevet gjort for læsevenlighedens skyld.

Som nævnt tidligere i afsnit 3.4 (Rekruttering af deltagere), var der fire deltagere, der endte med at blive interviewet til specialet. Pernille på 19 år, Emma på 19 år og William på 19 år, som alle går på STX, samt Mads på 18 år, der går på HTX. De er alle 3. g elever på deres respektive gymnasiale uddannelser. Både Pernille og Emma gik på efterskole under corona, dog på forskellige tidspunkter.

Jf. IPA, som beskrevet tidligere i afsnit 3.6, er analysen opbygget således at deltagernes interviews er blevet transskriberet, og forfatterne har efter bedste evne har indtelt deltagernes udsagn under de temaer, som forfatterne har vurderet som de mest relevante i transskriptionsmaterialet. Derefter er teori og empiri kombineret under disse te-

maer. Dette har ført til følgende analyse. Det er dog vigtigt at pointere, at de valgte temaer ikke nødvendigvis er udtømmende eller definitive, og de udfolder måske ikke alle de dynamikker, der kan være af relevans i forbindelse med problemformuleringen. Det vil diskuteres senere i afsnit 6.3.5.

I det nedenstående følger således analysen af de valgte temaer hhv. Pludselige ændringer, Sociale læringskontekster, Det sociale liv med venner, Forhold til klassekammerater, Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation, samt Familiefællesskaber.

5.1. Tema 1: Pludselige ændringer

Der vil i nedenstående analyse først fokuseres på deltagernes oplevelse af overgangen fra fysisk til onlineundervisning. Derudover berøres også deltagernes mere overordnede syn på forsamlingsforbuddene og/eller onlineundervisning samt omgivelsernes potentielle betydning for deltagernes oplevelser relateret til læring og sociale fællesskaber.

Som beskrevet under indledningen, i afsnit 1, forårsagede coronapandemien en enorm omvæltning af uddannelsessystemer. Ligeså giver alle deltagerne udtryk for at have oplevet en omvæltning i forbindelse med overgangen fra fysisk til onlineundervisning i starten af marts 2020, da Danmark lukkede ned som følge af den første coronanedlukning. Fx beskriver Pernille denne overgang som: “en kæmpe omvæltning”, da der pludseligt var meget nyt at vænne sig til (Interview med Pernille, p. 14). Ligeså beskriver Mads, at han oplevede skiftet til onlineundervisning i marts 2020 som: “sådan lidt en chokfølelse fordi at det var jo [...] (...) Det var så uvant ” (Interview med Mads, p. 16). William giver dertil også udtryk for, at den nye undervisningsform krævede tilvænning:

W: Ja til at starte og husker jeg også jeg tænkte sådan [...] det [...] kan det egentlig lade sig gøre [...] kan man sidde og [...] /: Kan man egentlig have undervisningen på sådan en måde her (Interview med William, p. 26).

Emma beskriver også, at denne overgang var en omvæltning, og at meddelelsen om nedlukning af Danmark, på pressemødet d. 11. marts, jf. afsnit 4.1.2, kom som et

chok for hende (Interview med Emma, p. 17). Derudover fortæller Emma, at hun kan huske, hvad hun lavede dengang presse mødet fandt sted:

E: (...) jeg kan huske jeg var ude til øh [...] sådan noget brobygning aftenen inden [...] eller dagen inden (...) Ja på den dag jeg havde været til brobygningen og så kunne jeg ikke komme ud til det (Interview med Emma, p. 17).

Dette kan således tyde på, at Emma har blitzerindringer knyttet til netop denne dag, jf. afsnit 4.3.1 (Hukommelse).

Dog er konteksten for genfindingen af informationen om nedlukningen ikke den samme som under indkodningen, hvilket også kan have påvirket hendes hukommelse af begivenhederne fra dengang. Dvs. at dette kan forstås pba. teori om encoding-specificity principle fra afsnit 4.3.1. Desuden kan Emmas erindringer om nedlukningen også skyldes, at oplevelserne kan have haft betydelige særpræg og uddybning under indkodningen og genfindingen af begivenhederne. Herved er oplevelserne blevet indkodet på et dybere niveau, hvilket således kan forstås ud fra teori omhandlerende levels-of-processing approach fra afsnit 4.3.1. Således må det tænkes, at begivenhederne har skilt sig markant ud fra tidligere oplevelser, grundet deres særpræg, hvorved de også kan have indbefattet flere detaljer, jf. kritikken af teorien om blitzerindring. Det kan også indikere, at disse oplevelser kan have haft stor betydning for Emma. Overordnet lader det også til, at overgangen fra fysisk til onlineundervisning har påvirket deltagerne, og at de måske bedre kan huske hændelser fra dengang, fordi de kan relatere det til dem selv, jf. self-reference effect fra afsnit 4.3.1.

Selvom der i teorien knyttet til den autobiografiske hukommelse fremhæves, at denne bliver mere og mere detaljeret i løbet af aldersperioden adolescence, tyder ovenstående citat fra Emma om nedlukningen på, at der kan være en vis usikkerhed knyttet til disse erindringer. Emma indikerer selv, at det retrospektive aspekt kan have indflydelse på hendes hukommelse: “[...] mit mit syn er jo [...] på dengang er jo sådan lidt [...] altså det er jo mange år siden nu (...) Så det er jo også nogle bestemte ting jeg husker” (Interview med Emma, p. 21). Herved antyder Emma, at hendes generelle syn på denne tid også kan være påvirket af, at det er lang tid siden, og at der således er nogle bestemte

oplevelser, hun ihukommer. Dette uddyber hun således: “Jeg husker det [tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud] jo som rigtig godt men det kan jeg også / : Jeg husker ikke rigtig det dårlige” (Interview med Emma, p. 21). Emma beskriver desuden, at hun nød den første nedlukning rigtig meget, fordi hun var meget udenfor for at lave yoga og læse. Hun beskriver det på følgende måde: “... jeg havde ret meget tid på grund af at skolen ikke [...] der var ikke lige så meget skole” (Interview med Emma, p. 2). Hvordan Emmas refleksioner og nogle af de deltageres udsagn generelt kan forstås pba. hukommelsesteorien, vil der diskuteres yderligere i afsnit 6.2.6.

Selvom der i Williams udsagn om overgangen til onlineundervisningen kan spores en tvivl på, om det i det hele taget var muligt at gennemføre undervisning online, nævner han alligevel følgende: “Jeg var *positivt* overrasket over [...] øh hvor let man faktisk kunne gennemføre den der [...] corona [...] undervisning ” (Interview med William, p. 30). Således ses, at William, ligesom Emma, generelt har et positivt syn på tiden med onlineundervisning. Pernille har derimod knap så entydigt positive erindringer fra denne tid, da hun, som antydnet ovenfor synes, at coronarestriktionerne var meget voldsomme til at begynde med, men at hun med tiden vænnede sig til de nye forhold (Interview med Pernille, p. 2). Dette beskriver hun således: “Jeg tror ligesom med så mange andre ting så sådan, så indfinder man sig jo ligesom med det og finder dig ligesom sådan et system eller en hverdag i det tror jeg” (Interview med Pernille, p. 2). Mads har lignende holdninger på dette punkt. Han beskriver endda, at han mener, at restriktioner såsom forsamlingsforbud, ikke påvirkede ham mere end andre mennesker, hvilket han begrundes på følgende vis: “Jeg tror alligevel jeg bruger øh [...] sådan en god mængde tid foran en skærm [...] så at man gør det til [...] til dagligdag var egentlig [...] ikke den store ændring for mig” (Interview med Mads, p. 2).

Med afsæt i Bronfenbrenners økologiske systemteori, fra afsnit 4.2.3, kan samfundsnedlukningen af Danmark i 2020, og de dertilhørende restriktioner, forstås som processer i deltagernes makrosystem, dvs. deltagernes fjerne omgivelser. Således lader det til at deltagernes mere distale omgivelser kan have påvirket deltagernes nærmiljøer, altså fx mikrosystemet omhandlende deres skolegang grundet loven om nødundervis-

ning, herunder onlineundervisning, jf. afsnit 1.2. Dette kan eksempelvis deltagernes udtalelser om overgangen fra fysisk til onlineundervisning tyde på. Pba. Bronfenbrenners teori kan beslutninger fjernt fra deltagerne altså have haft indvirkning på deres proximale processer, dvs. deres udviklingsprocesser i mikrosystemerne, hvilket vil uddybes nedenfor.

Williams positive minder fra onlineundervisningen kan indikere, at teknologien under onlineundervisningen har fungeret hensigtsmæssigt. Hermed tyder det på, at onlineundervisningen har muliggjort opretholdelse af deltagernes mikrosystemer omhandlende deres skolegang. Med udgangspunkt i nyere forskning, der har anvendt Bronfenbrenners teori, fra afsnit 4.2.3, vil det sige, at onlineundervisningen som en teknologisk mulighed kan have været en del af deltagernes eksosystem. Dette skyldes, at teknologien muliggjorde deltagernes forbindelser til deres klassefællesskab, dvs. at de online undervisningsplatforme samt sammenhænge til deltagernes mesosystem, da knytter eksosystemet og mikrosystemerne sammen, jf. afsnit 4.2.3. Altså kan relationen mellem deltagernes lokale grundskole og skolernes håndtering af onlineundervisningen have været en del af deltagernes mesosystem. Det betyder således, at deltagernes oplevelser i forbindelse med læring i en social kontekst, deres proximale processer i mikrosystemerne, således kan være blevet influeret af ydre påvirkninger. På den anden side indikerer ovenstående citat fra Mads, at han ikke oplevede de store forandringer af hans mikrosystemer, samtidig med at Pernille giver udtryk for, at hun tilpassede sig de nye forhold. Derudover lader det til, at systemteoriens fysiske opdeling mellem skole og hjem blev udvisket under onlineundervisningen, hvorfor systemerne i den økologiske systemteori kan anses som værende mere flydende i relation til nærværende speciale, hvilket vil diskuteres i afsnit 6.2.2. I forbindelse med Bronfenbrenners teori kan Emmas udtalelser om, at hun mere husker det positive fra coronapandemien frem for det negative forstås pba. teorien om kronosystemet. Dette skyldes, at tiden kan have påvirket hendes omgivende miljø og derved hendes mikrosystem og proximale processer. Der kan således være sket en udvikling hos Emma i takt med det tidsmæssige aspekt. Denne forandring kan dermed også tænkes at have haft indvirkning på hendes syn i dag af oplevelserne fra dengang.

Således tyder det på, at teori af Bronfenbrenner kan være med til at belyse, at ændringer i de unges omgivelser, som følge af forsamlingsforbud og onlineundervisning, kan have påvirket en læringsmæssig og social udvikling hos deltagerne. Hvordan den fysiske afstand kan have påvirket udviklingsprocesser i forbindelse med de unges læring og sociale fællesskaber, vil der ses nærmere på i nedenstående afsnit. I relation hertil vil forældrenes støtte til deltagerne i forbindelse med onlineundervisningen, dvs. de unges mesosystem mellem skole og hjem, også analyseres. Samtidig kan forældrenes arbejdsplads og deltagernes forhold til deres forældre også være en del af deres eksosystem, hvilket ligeledes belyses i afsnittet nedenfor

Samlet set illustrerer ovenstående, at deltagerne har varierende syn på og oplevelser af onlineundervisningen og/eller forsamlingsforbuddene, og at dette kan være påvirket af aspekter inden for hukommelse. Derudover tyder det på, at omgivelserne kan have haft indflydelse på deltagernes læring og sociale fællesskaber

5.2. Tema 2: Sociale læringskontekster

Der vil nedenfor fokuseres på, hvordan den manglende fysiske kontakt påvirkede deltagerne i forbindelse med hhv. gruppearbejde, kommunikation med lærere og hjælp til hjemmearbejde fra familie og/eller venner.

5.2.1. Undertema 1: Gruppearbejde

Ift. gruppearbejdet under onlineundervisningen giver Pernille udtryk for, at hun ikke gjorde en så stor indsats i forbindelse med online gruppearbejde, når hun ikke fysisk sad over for et andet menneske: “(...) der var [jeg] måske lidt mere tilbøjelige til bare lige at [-] falde lidt hen og måske have sin anden veninde på en telefon ved siden af” (Interview med Pernille, p. 7). På den anden side fokuserer Emma mere på sin egen indsats, når der var gruppearbejde i onlineundervisningen, men hun oplevede, at det ikke var tilfældet for alle af hendes klassekammerater: “Det endte ofte med at være mig der bare lavede

noget (...) fordi at [-] de andre sad i deres seng eller var lige stået op eller skulle spise morgenmad eller sådan noget” (Interview med Emma, p. 17).

Jf. teori af Bronfenbrenner tyder det ud fra ovenstående empiri på, at deltagerne oplevede forandringer i deres mikrosystemer, såsom gruppearbejde, i forbindelse med onlineundervisningen, der kan have påvirket deres udviklingsprocesser. Denne potentielle læringsudvikling vil nu belyses pba. den sociokulturelle teori, repræsenteret af Vygotsky, jf. afsnit 4.2.2. Ovenstående empiri indikerer, at den fysiske afstand i gruppearbejdet mellem Pernille og hendes klassekammerater var med til at vanskeliggøre, at en interpersonel erfaringsudveksling kunne finde sted i gruppearbejdet, jf. teorien om intersubjektivitet. I Emmas ovenfor nævnte citat, var der måske mere tale om individuelt arbejde i gruppearbejdet, siden Emma udtrykker, at hun havde den største arbejdsbyrde. I kraft heraf kan det derfor tyde på, at deltagernes nærmeste udviklingszone ikke kom i spil i de tilfælde, som Pernille og Emma beretter om, fordi der var et udfordrende eller manglende fællesskab omkring det skolearbejde, der skulle foretages i grupperne. I Emmas tilfælde kan det påstås, at hun arbejdede med udgangspunkt i hendes aktuelle udviklingsniveau, jf. den sociokulturelle teori fra afsnit 4.2.2. Pba. både Pernille og Emmas beretninger kan der identificeres et lavt niveau af motivation og fokus rettet mod skolearbejdet, enten hos dem selv eller hos deres klassekammerater. Dette, samt deltagernes forskellige oplevelser af motivation i forbindelse med deres læring under onlineundervisningen, berøres yderligere under afsnit 5.5.

Ud fra Pernille og Emmas oplevelser tyder det altså på, at den fysiske afstand i mikrosystemerne var en læringsudfordring i forbindelse med online gruppearbejde, og at deres læringsudvikling herved kan være blevet påvirket af det manglende eller udfordrede sociale fællesskab. Dette kan sættes i relation til Mads’ kommentar om, at der ikke var den store ændring af hans hverdag fra før til under corona, jf. ovenstående tema. Altså tyder det på, at ikke alle deltagerne havde den samme oplevelse som Mads af, at der var begrænset med forskelle mellem aktiviteter i mikrosystemerne før corona sammenlignet med under pandemien.

Hvorvidt deltagerne til gengæld oplevede at få støtte fra deres lærere til fx skoleopgaver, vil der senere fokuseres på i det nedenstående.

5.2.2. Undertema 2: Kommunikation med lærere

I modsætning til Pernille og Emma, giver William dog udtryk for, at han havde en god oplevelse af online gruppearbejde, da det hjalp ham med at have kontakt til sine venner fra hans klasse og andre klassekammerater (Interview med William, p. 6f). Williams kontakt til sine klassekammerater uddybes i tema 4. Disse oplevelser hos William kan således ses i forlængelse af hans generelt positive indtryk af onlineundervisning, som beskrevet ovenfor under tema 1. Udover den gode kontakt til klassekammerater beskriver William desuden, at han havde en god kontakt til hans klasselærere under onlineundervisningen grundet online samtaler:

W: Øh vi havde sådan nogle samtaler også (...) individuelt altså online samtaler med vores [...] øh med enten den ene eller den anden er den klasselærer der øhm [...] Hvor man også kunne snakke [...] Så på den måde [...] øh [...] øh [...] oplevede jeg faktisk en god relation med lærerne (Interview med William, p. 24).

Dog var det ikke alle Williams lærere, der benyttede sig af individuelle videoopkald. Derfor skrev han mails til disse lærere, hvilket bidrog til, at han ikke havde en lige så tæt relation og kontakt til disse (Interview med William, p. 25). Williams relation til lærerne vil berøres yderligere i diskussionen, i afsnit 6.1. Overordnet set oplevede Pernille også, at kommunikationen med hendes lærere under perioden med onlineundervisning var god, da hun bl.a. kunne ringe dem op. Ifølge Pernille var der således fordele ved denne kommunikationsform, fordi "(...) så fik man måske lidt, det der mere enerum med dem, fordi man sådan kunne ringe dem op personligt" (Interview med Pernille, p. 13f). Hun tilføjer, at der på den måde var mere ro til at stille læreren spørgsmål, når: "(...) der ikke lige nogen, 40 rundt om der lige råbte så sådan, så havde hun [læreren] lige tid mens hun var ved en" (Interview med Pernille, p. 14). Mads giver også udtryk for, at kommunikationen med lærerne under onlineundervisningen ikke var den samme, som under den fysiske undervisning, men i modsætning til både William og Pernille forholder Mads sig mere kritisk hertil. Fx foregik korrespondancen mellem Mads og hans lærer i overvejende grad via mails, hvilket han oplevede på følgende vis:

M: Man fik heller ikke interaktion med dem [...] Øh og det er jo også en skam [-] fordi det kan man ikke se med [-] beskeder der slutter med med venligste hilsner [-] Altså man får ikke ligesom he- hele fortællingen med (Interview med Mads, p. 16).

Derudover fortæller han, at lærerne havde besvær med at få alle elever til at tænde for deres kamera under onlineundervisningen (Interview med Mads, p. 17). Mads tilføjer, at han kun kommunikerede med lærerne, når han ikke var sammen med dem, med mindre der var undervisning, hvilket kan indikere, at han i modsætning til Pernille oplevede, at lærerne ikke var tilstrækkeligt til stede og nærværende i hans læring. Emma giver også udtryk for, at tilstedeværelsen af hendes lærere under onlineundervisningen ikke var den samme som under den fysiske undervisning, fordi lærerne ikke var til stede og nærværende blandt eleverne, når de fx lavede opgaver, der var en del af selve onlineundervisningen. I den forbindelse nævner Emma, at lærerne fx ikke holdt øje med eleverne under online gruppearbejde (Interview med Emma, p. 17). Således oplevede hun, at skolearbejdet under onlineundervisningen var mere “overladt til en selv” (Interview med Emma, p. 14).

I forbindelse med Bronfenbrenners teori ses der ud fra empirien ovenfor, hvordan de forandrede mikrosystemer ikke udelukkende kan have påvirket deltageres udvikling i det online gruppearbejde. Forbindelserne mellem elev og lærere lader nemlig også til at være forandrede. Ovenstående empiri indikerer med andre ord, at deltagerne havde varierende kontakt til deres lærere under onlineundervisningen, og at den fysiske afstand kunne påvirke tilgængeligheden, tilstedeværelsen og nærværet af lærerne og dermed også den støtte, som lærerne kunne give til deltagerne. Jf. det omtalte begreb om intersubjektivitet af Vygotsky, lader det til, at ikke alle lærere anvendte digitale kommunikationsformer, der muliggjorde læringsmæssig erfaringsudveksling og tilstrækkelig hjælp fra lærer til elev. Pba. Vygotskys teori kan det således tyde på, at den fysiske afstand har haft betydning for deltageres læringsudvikling, hvilket vil kunne have påvirket deltagerne i forbindelse med stilladsering. Dette uddybes nedenfor.

På den ene side beskriver Pernille, at hun bedre kunne stille spørgsmål til læreren og dermed bedre få hjælp og støtte, når hun kunne ringe læreren op under onlineundervisningen, sammenlignet med den fysiske kommunikation i klassen. På den anden side giver Mads udtryk for, som beskrevet ovenfor, at interaktionen med læreren gik tabt i den skriftlige kommunikation, hvilket kan tyde på, at han dermed ikke havde mulighed for at få den nødvendige hjælp og støtte fra læreren. I relation hertil ses også af ovenstående, hvordan Emma indikerer, at have manglet støtte til skolearbejde fra hendes lærere, hvilket kunne have medført, at skolearbejdet havde været mindre overladt til hende selv. I modsætning til Pernille lader det således til, at Mads og Emma oplevede en utilstrækkelig hjælp og vejledning fra deres lærere, hvor Mads og Emmas nærmeste udviklingszone således ikke kom i spil. Som allerede antydnet i dette afsnit, er der derimod indikationer på, at Pernilles lærere, og potentielt også Williams klasselærere, med deres tilbud om individuelle opkald og/eller generelle online tilgængelighed har bidraget med et fundament for stilladsering. Modsat Mads og Emmas respektive lærere har Pernilles lærere og Williams klasselærere gennem denne verbale kommunikationsform formentligt kunnet tilpasse deres støtte til elevernes nærmeste udviklingszone, jf. Vygotskys begreb om stilladsering, fra afsnit 4.2.2. Med udgangspunkt i den nævnte teori, kan denne støtte have muliggjort, at Pernille og William blev i stand til at lave opgaver, som ikke havde været mulige for dem at udføre uden denne støtte. Dette kan således tyde på en læringsudvikling hos netop disse to deltagere, i modsætning til eksemplerne ovenfor fra Mads og Emma, der som nævnt ikke oplevede at få den samme støtte.

I afsnittet ovenfor illustreres der hermed, at deltagerne havde forskellige oplevelser af, hvordan den fysiske afstand, i forbindelse med de nævnte forandrede mikrosystemer under onlineundervisningen, kan have påvirket deres læring i forhold til støtte fra deres lærere. Altså tyder det på, at den fysiske afstand både bidrog med fordele og ulemper i forbindelse med deltagernes læringsfællesskaber. Derudover lader det til, at kommunikationen med, og kontakten til, lærerne derfor kan have haft betydning for deres oplevelser af onlineundervisningen. Hvordan deltagernes oplevelser var af støtten til hjemmearbejde eller anden skolastisk læring i hjemmet under onlineundervisningen, hvor de ikke havde hjælp af deres lærere, vil belyses i nedenstående.

5.2.3. Undertema 3: Hjælp til hjemmearbejde fra forældre og/eller venner

Som tidligere nævnt beskriver Emma, at lærerne ikke var til stede og nærværende i onlineundervisningen på samme vis som i den fysiske undervisning, hvilket primært skyldtes den fysiske afstand. Ifølge Emma var lærerne klar over, at den fysiske afstand indebar begrænsninger for den hjælp, som de kunne give eleverne, samtidig med at lærerne godt vidste, at det var forskelligt, hvor meget eleverne kunne få hjælp til derhjemme (Interview med Emma, p. 13). På den baggrund forklarer Emma, at hun oplevede, at lærerne gav dem: “(...) det mindste [-] arbejde muligt”, i relation til lektier derhjemme (Interview med Emma, p. 13). Dette skyldes, ifølge Emma, at lærerne var bekendte med, at ikke alle elever havde forudsætninger for at få støtte til deres lektier i hjemmet. Emma fortæller endvidere, at hun selv fik hjælp af sine forældre og sommetider af en veninde til sit hjemmearbejde (Interview med Emma, pp. 13-15). Derudover nævner Emma, at hendes mor var meget hjemme fra arbejde, mens Emma havde onlineundervisning, hvilket kan tyde på, at morens arbejde også blev influeret af forsamlingsforbuddene (Interview med Emma, p. 3). William beskriver ligeledes, at han derhjemme fik hjælp af sin far til matematik, da han godt kunne have svært ved dette fag. William indikerer samtidig, at det var svært at få hjælp til matematik i onlineundervisningen:

W: Og det [...] der er det klart at der det [...] altså når meget af [...] af undervisning også var at du selv skulle lave ting og sådan noget (...) Så er det klart at det blev lidt sværere bare lige at skulle [...] lære sig selv matematik [...] (Interview med William, p. 24)

I denne udtalelse ses også tegn på, at det kunne være svært at få hjælp i onlineundervisningen - lidt ligesom der ses i Emmas ovenstående udsagn om, at hun oplevede, at skolearbejdet var overladt til hende selv. William tilføjer desuden, at han oplevede, at der generelt var meget selvstudie, fordi onlineundervisningen, som han formulerer det: “krævede ligesom at man også lavede mange ting selv” (Interview med William, p. 11). William beskriver desuden, at han blev bedre til en del fag under onlineundervisningen,

hvilket berøres yderligere under tema 5 (Interview med William, p. 24). Onlineundervisningens fordring om selvstændigt arbejde kan således ses afspejlet i deltagernes ovenstående beskrivelser af, hvordan lærerne ikke altid var lige tilgængelige, som nævnt under ovenstående afsnit. Dette ses ligeledes i beskrivelserne af udfordringerne ved det sociale læringsfællesskab i det digitale gruppearbejde, beskrevet tidligere i dette tema i afsnit 5.2.1.

Ud fra afsnittet ovenfor tyder det på, at Emmas lærere forsøgte at tage højde for begrænsningerne i den støtte og hjælp, de kunne give til eleverne under onlineundervisningen, ved at give eleverne mindst muligt hjemmearbejde for. Herved antydes, at eleverne var afhængige af at få hjælp af mennesker i deres nærmiljø til skolearbejdet, hvis der var noget, som de havde brug for hjælp til. Med udgangspunkt i teori af Bronfenbrenner, fra afsnit 4.2.3, kan dette være med til at illustrere, hvordan forandringer i deltagernes mikrosystem omhandlende deres skolegang kan have påvirket deres andre mikrosystemer, som fx deres relation til deres forældre. Det ses også afspejlet i Williams kommentar om, at onlineundervisningen indebar selvstændigt arbejde, og at hjælpen til vanskelige fag kom fra hans far. Denne udtalelse fra William kan desuden tydeliggøre det førnævnte mesosystem, som påpeget i tema 1, mellem forældrenes støtte af deltagernes onlineundervisning og skole. Dette peger igen på, at interaktionen mellem mikrosystemerne i mesosystemet kan have været en del af deltagernes læringsudvikling. I og med at Emmas mor var meget hjemme, kan det herved tænkes, at moren bedre kunne hjælpe hende med hjemmearbejdet. Dette kan herved tyde på, at eksosystemet mellem moderns arbejde og Emmas relation til moderen kan være blevet påvirket af lovgivningen fra myndighederne om forsamlingsforbud, altså en påvirkning fra makrosystemet. Herved tyder det på, at deltagernes forskellige omgivers påvirkning også kan have haft indflydelse på deres forhold til deres familie, hvilket vil uddybes under tema 6.

Deltagernes hjælp til deres skolearbejde kan også forstås pba. Vygotskys socio-kulturelle teoris betoning af, at læring ikke er adskilt fra det omgivende miljø, jf. afsnit 4.2.2. Altså interagerede Emma og William med personer i deres omgangskreds for at få hjælp til skolearbejdet, når de ikke havde mulighed for at få tilstrækkelig hjælp inden for en online undervisningskontekst. Det tyder således på, at Emma og William på den vis

indgik i et læringsfællesskab med enten deres forældre eller den omtalte veninde, jf. Vygotskys teori om intersubjektivitet fra afsnit 4.2.2. I tillæg til den omtalte teori er der således mulighed for, at læringen, efter den ekstra støtte fra deres omgivelser, foregik intrapsykologisk for de to deltagere. Dvs., at de potentielt blev i stand til at arbejde mere selvstændigt, hvilket især fremhæves i Williams betoning af, at der var meget selvstudie under corona. I Williams tilfælde er der dog også mulighed for, at en sådan intrapsykologisk proces har fundet sted i forbindelse med den støtte, han fik af sine klasselærere. Denne intrapsykologiske proces kan herved være forekommet i tilfælde af, at personerne i Emma og Williams omgivelser har formået at hjælpe pba. af deltagernes zone for nærmeste udvikling, jf. Vygotskys begreb fra afsnit 4.2.2. I så fald kan det tænkes, at Emmas forældre og veninde samt Williams far formåede at tilpasse støtten til deltagerne på en sådan måde, at de er blevet i stand til at løse opgaver i fx matematik, som de ellers ikke ville have været i stand til at kunne løse. Dette er således i overensstemmelse med Vygotskys teori om stilladsering. Denne pointe kan understøttes af Williams udsagn om, at han er blevet bedre til nogle fag under onlineundervisningen. Hvordan deltagerne generelt oplevede, at klare sig fagligt under onlineundervisningen vil senere analyseres under tema 5.

Altså tyder det på, at den begrænsede støtte, som nogle af deltagerne oplevede fra deres lærere under onlineundervisningen, i en vis udstrækning medførte, at deltagerne måtte søge hjælp til opgaver eller fag uden for en online undervisningskontekst. Dermed er der indikationer på, at deltagernes læring under onlineundervisningen i højere grad afhang af den hjælp, som de kunne få fra deres omgivelser grundet den fysiske afstand til klassekammerater og lærere. Dog kan der have været andre unge med forældre, der havde begrænsede skolefærdigheder, hvorfor disse unge i så fald ikke havde mulighed for at få den samme hjælp til deres skolearbejde. Dette vil diskuteres senere under afsnit 6.2.2.

Overordnet tyder det dog på, at læringsrammerne under onlineundervisningen både havde positiv og negativ indflydelse på deltagernes læring i denne periode. På den ene side er der indikationer på, at den fysiske afstand i undervisningen bidrog til, at samarbejdet under online gruppearbejde blev udfordret samt at nogle af deltagerne oplevede

at have sværere ved at få hjælp af deres lærere. Disse forandringer i deltagernes mikrosystemer kan således have vanskeliggjort en interpersonel læringsudvikling, jf. teori repræsenteret af Vygotsky. På den anden side muliggjorde visse kommunikationsformer under onlineundervisningen mellem lærere og elever, at nogle af deltagerne oplevede at få en god kontakt til disse lærere og således også bedre støtte fra disse. Ændringerne i deltagernes omgivelser kan herved have muliggjort en interpersonel læringsudvikling. Samtidig tyder ovenstående analyse på, at der er nogle læringsaspekter inden for onlineundervisning, som fx en god online kommunikation med lærerne, der kan være forbundet med den fysiske afstand og manglende fysisk interaktion. Altså lader det til, at teorien af Vygotsky i relation til nærværende speciale kan bidrage med at belyse, hvordan den manglende fysiske interaktion i onlineundervisningen kan have haft negativ indvirkning på deltagernes læringsudvikling. Hvorledes den fysiske afstand havde indvirkning på deltagernes sociale fællesskaber uden for en læringskontekst, vil der fokuseres på nedenfor.

5.3. Tema 3: Det sociale liv med venner

Dette afsnit omhandler, hvordan deltagernes omtaler deres sociale liv med venner og om dette har indflydelse på deres oplevelser af forsamlingsforbuddene og deres påvirkning af deres liv under coronapandemien.

Ovenstående viser altså at fysisk kontakt kan have stor indflydelse i en undervisningskontekst. Men fysisk kontakt kan også have stor indflydelse i det generelle liv. Som nævnt tidligere har de fire deltagere varierende holdninger til coronapandemien generelt, samt hvorvidt de havde overordnede positive eller negative følelser forbundet med perioden. Det er derfor interessant at pointere, at ingen af deltagerne udtrykte at de følte sig særligt påvirkede af forsamlingsforbuddene under corona, trods det faktum at det var disse forbud der mindskede den fysiske kontakt til store dele af deres sociale kredse.

I Emmas tilfælde kan hendes følelse af ikke at blive påvirket negativt af forsamlingsforbuddene forstås i lyset af disse to citater:

E: Øhm [-] jeg havde ikke sådan helt vildt mange venner dengang [-] så [-] det var fint for mig at jeg ikke kunne ses med [-] så mange (Interview med Emma, p. 3).

E: Jamen altså øhm [...] man måtte jo kun ses med nogle få [-] venner [...]. Øhm så jeg havde en virkelig virkelig god veninde [-] som jeg havde sådan [-] aftaler med en gang imellem [-] så tog vi hjem til hinanden og lavede mad og sådan noget. Så var det ligesom vores øh [-] ja lukkede gruppe (Interview med Emma, p. 3).

Disse citater illustrerer hendes mindre sociale kreds og mindre behov for fysisk interaktion. Dette mindre behov for at ses med så mange, gør det dermed også muligt for hende at tilfredsstille hendes behov for fysisk interaktion inden for rammerne af forsamlingsforbuddene. Dette kan være en måde at forstå, hvorfor hun ikke følte sig påvirket af forsamlingsforbuddene, under corona.

Et mindre behov for social interaktion vil også kunne understøttes af Goffmans teori om frontstage og backstage, samt facework fra afsnit 4.2.4. Hvis en person kun ser dem, der allerede er i personens sociale kreds, så begrænser det tiden på frontstage, og giver ham eller hende mere tid til at lade op på backstage. Derudover skal der kun oprettholdes de faces og lines som allerede er konstrueret til de sociale kredse, personen interagerer med. Der skal dermed ikke bruges yderligere energi på at konstruere nye faces og lines til nye sociale kredse.

Dette vil også kunne understøttes af Williams udsagn om, at han ikke følte sig påvirket af forsamlingsforbuddene:

W: fordi til at starte med der øhm [...] (...) der oplevede jeg ikke forsamlingsforbuddet på den måde fordi vi var som sagt meget isolerede jo øh [...] hjemme (...) ved min familie (...) Og jeg kunne sagtens nøjes med og øh [...] (...) og snakke med folk sådan online (Interview med William, p. 12).

Dette citat illustrerer altså hvordan Williams mindre behov for fysisk kontakt kunne medføre, at forsamlingsforbuddene ikke medførte den store begrænsning af social

interaktion. Dette ville altså være en måde at forstå, hvorfor han ikke følte sig negativt påvirket af forsamlingsforbuddene.

I lyset af dette kan der altså argumenteres for at deltagerne ikke følte sig negativt påvirkede af forsamlingsforbuddene grundet et mindre behov for fysisk interaktion eller en mindre social kreds at interagere med. Dette ville kunne give dem mere tid på backs-tage, hvilket dermed vil bidrage til mere energi, når de skal ud på frontstage.

Dette ville dog ikke kunne forklare hvorfor deltagere som Pernille og Mads heller ikke udtrykker at de følte sig negativt påvirkede af forsamlingsforbuddene, trods det faktum at de omtaler sig selv som sociale og omtaler et større behov for social kontakt end Emma og William.

P: Med mine veninder og så noget, der holdte vi også sådan nogle aftener hvor vi /: Så lavede vi bare et opkald og så sad man bare lige [...] med hver sit glas vin eller et eller andet og så snakkede man bare og hyggede tror jeg. Så det var at prøve at gøre ligesom noget hyggeligt ud af det der med at man ikke må være sammen og så må man jo finde nogle alternative ja metoder på hvor man sådan, stadig kunne gøre det hyggeligt selvom man ikke var sammen tror jeg (Interview med Pernille, p. 5).

Disse citater illustrerer, hvordan Pernille i højere grad fokuserer på at bruge tid med sine venner. Dette kan dermed understrege hendes større sociale kreds, da hun også fokuserer på at bruge mere tid med sine venner online, samt hendes større sociale behov sammenlignet med Emma og William. Lignende holdninger udtrykkes af Mads, i følgende citat:

M: Jeg tror jeg husker jeg jeg lavede sådan en en Discord-gruppe med med to tre andre af mine venner som var sådan rigtig stræber typer [...] øh (...) Og så sad vi og nørkede nogle forskellige emner igennem [...] Øh [...] Men men det var altså [...] æh det det tror jeg ikke ville være sket hvis at [...] øh [...] vi vi bare snakkede om det. (...) Så på den måde var det faktisk en virkelig god ting (Interview med Mads, p. 21).

Dette citat illustrerer, hvordan Mads også fokuserer på at finde nye måder at kunne bruge tid sammen med sine venner på, så han ikke mister den sociale kontakt i hverdagen.

Derfor omhandler behovet for kontakt ikke så meget fysisk kontakt, men bare social kontakt. Det er netop også disse to deltagere, der udtrykker, at de fandt flere måder at være sammen på online, hvilket hverken Emma eller William beskriver, at de gør i stort omfang. Dette kan også ses af Giddens teori om adskillelse af tid og rum, fra afsnit 4.2.5, da social kontakt ikke behøver at være ensbetydende med fysisk kontakt. Selvom dette argument kan anvendes til at forstå hvorfor disse deltagere ikke oplevede en negativ påvirkning af forsamlingsforbuddene, kan det dog ikke svare på alt. Både Mads og Pernille beskriver yderligere, hvordan online interaktion, både i og udenfor undervisning, gjorde det sværere at skabe nye venskaber og vedligeholde de gamle. Pernille beskriver det bl.a. i følgende citat hvor hun omtaler sine udfordringer ved at have et efterskoleophold under corona;

P:Der blev helt sikkert taget nogle flere ting fra en fordi der skal jo ligesom nogle ting til for at man ligesom kan, bygge nogle venskaber op altså det kræver, føler jeg kræver lidt at man sådan vedligeholder dem og sammen sådan, øhm. Og især efterskole føler jeg, (...) Selvom man måske havde fået bygget noget op der de første par måneder (..) så tog det alligevel lidt fra det at man ikke sådan kunne [...] være sammen øhm. Og snakke sammen i den periode hvor vi ligesom blev sendt hjem (Interview med Pernille, p. 4)

Her kan der ses hvordan Pernille illustrerer vigtigheden af at vedligeholde sine venskaber, men også udfordringen af at skabe nye venskaber uden fysisk kontakt. I denne forbindelse er det også vigtigt at nævne Giddens begreb pure relationships, som er frit valgte forhold jf. afsnit 4.2.5. Forholdene beskrives som rene (pure) netop fordi de er selvvalgte. Men som Pernille beskriver, bliver muligheden for at danne nye venskaber fjernet. Der kan altså argumenteres for at selve muligheden for at danne nye pure relationships, i høj grad bliver fjernet under coronapandemien, da der sættes restriktioner på den sociale kreds som individet allerede har dannet, og der fjernes muligheder for at udvide denne kreds. Der kan ligeledes argumenteres for at Giddens begreb om individual

agency også begrænses, og at samfundsstrukturene under corona, bliver mere faste, og dermed i højere grad ligner den klassiske modernitet frem for den reflektive modernitet, jf. afsnit 4.2.5. Mads' udsagn nedenfor illustrerer ligeledes, hvordan den sociale kontakt han har med sine venner online, ikke kan erstatte den fysiske kontakt, han havde med sine venner før corona, og at den manglende fysiske kontakt over tid gør det udfordrende at opretholde de pågældende sociale relationer:

M: (...)miljøet var nok det der ramte en hårdest (...) Altså det med at det det simpelthen havde ændret sig (...) Øhm [...] Senere og så følte man jo /: Efterfølgende følte man jo så den her sådan langtrukne følelse af okay [-] alle mine sociale relationer bliver lidt sværere end de var før (...) øh og er lidt sværere og sværere at opretholde (Interview med Mads, p. 16f).

Dette citat kan altså også forstås ud fra Goffmans teori om Facework, fra afsnit 4.2.4, da personer skal bruge mere energi på at vedligeholde og oprette nye venskaber samt opretholde deres faces og lines. Dette kan være svært at gøre online, da personerne ikke altid kan se hinanden fysisk eller ikke altid kommunikerer online på en måde hvor de kan se hinandens ansigter. Derfor kan det være svært at lave facework, da der hverken kan tolkes på andres ansigtsudtryk eller kropssprog for at se, hvordan faces og lines passer ind i den specifikke sociale kontekst. Dette kan også være grunden til, at det er svært at skabe nye venskaber, da der ikke er samme mulighed for at danne et nyt face og en ny line, der passer ind i en ny social kontekst. Personen har ligeledes heller ikke mulighed for at vide, om han eller hun vil Loose Face i en ny social kontekst, da individet ikke kan tolke andre personers kropssprog og ansigtsudtryk. Dermed kan personen ikke justere sit face til at passe bedre ind med potentielle nye venner.

Alt i alt kan ovenstående altså vise, at ingen af deltagerne følte sig negativt påvirket af forsamlingsforbuddene under corona uanset graden af socialt behov. Men som illustreret ovenfor er dette ikke ensbetydende med, at der ikke har været udfordringer forbundet med begrænsningerne af det sociale liv. Deltagernes udsagn illustrerer bl.a., at et mindre socialt behov stadig kan tilfredsstilles under forsamlingsforbuddenes begræns-

ninger. For de deltagere der har et større socialt behov, pointeres der også, at social kontakt ikke nødvendigvis er det samme som fysisk kontakt, hvorfor socialt samvær online også kan tilfredsstille et større socialt behov i en vis tid.

Pba. ovenstående pointeres der dog også, hvilke udfordringer der hører med til at have størstedelen af den sociale kontakt online over længere tid. Her nævner deltagerne bl.a. vanskeligheder med at danne nye venskaber, da de har begrænset mulighed for at møde nye mennesker, samt at interagere med dem fysisk, hvorfor det er svært at tolke på andre menneskers faces og justere sit eget facework for at passe ind og ikke loose face. Der påpeges ligeledes, hvordan udelukkende online social kontakt over længere tid kan gøre det udfordrende at vedligeholde eksisterende sociale interaktioner.

5.4. Tema 4: Forhold til klassekammerater

Dette tema omhandler hvordan deltagerne oplevede kontakten til deres klassekammerater, og hvorvidt deltagerens "sociale behov" har indflydelse på deres tilgang til denne kontakt.

Ovenstående præsenterer dermed at sociale fællesskaber med venner kan være vigtige på flere forskellige måder. Men hvad med de personlige forhold, som er mere perifere? Hvor voksne på arbejdsmarkedet har kollegaer, så har grundskole og gymnasieelever klassekammerater. Denne form for socialt fællesskab er ikke nødvendigvis lige så tæt som det sociale fællesskab med venner, men kan stadig have betydning. Det er derfor interessant at deltagerne har meget delte tilgange til hvor meget kontakt de har med deres klassekammerater under corona, når de kun skal til onlineundervisning. Emma og Mads udtrykker, at de ikke holder kontakten til deres klassekammerater i denne periode. Dette står i modsætning til Pernille og William, der udtrykker, at de fortsat holder kontakten til deres klassekammerater.

M: Jeg tror at [...] at de mennesker som man [...] man vil nok normalt snakke med en lille bitte smule [...] det gik så til at man snakkede med dem

nærmest intet [...] (...) Ja fordi meget af interaktionen begyndte at ske online øhm [...] Og så tror jeg i virkeligheden var sådan en [...] en koncentration hvem man interagerede med. (Interview med Mads, p. 3).

P: Øhm. Jamen nu var det jo nogen man havde kendt i lang tid i hvert fald øh på øh, i 8. klasse der hvor det brød ud. (...) Jeg tror man sådan opretholdt det bare jeg snakkede rigtig meget sådan, i telefonen med dem og facetime, snakkede om aftenen og sådan lavede nogle aftaler for at man ligesom ikke bare sad derhjemme og, og bare gloede med sig selv tror jeg så sådan (Interview med Pernille, p. 3f).

Disse citater illustrerer altså deltagernes delte holdninger til fortsat at holde kontakt til denne del af deres sociale fællesskaber. Det er også særligt interessant at deltagernes holdninger ikke ser ud til at afspejle deres sociale behov, da både Mads, som betegner sig selv som social og Emma som udtrykker at hun havde det fint med ikke at ses med så mange personer, som beskrevet tidligere i tema 3 ikke brugte tid med deres klassekammerater, som ikke var tætte venner, ud over til onlineundervisning.

Dette står i modsætning til ovenstående tema hvor samtlige deltagere alle deler samme mening om ikke at føle sig negativt påvirket af forsamlingsforbuddene. Det er ligeledes også i modsætning til tema 3, da deltagerne med det største sociale behov også var dem der fandt på flere måder at være sammen med deres venner online, og dem der udtrykte et mindre socialt behov, udtrykte tilfredshed ved kun at se deres mindre sociale kreds under perioden med forsamlingsforbud.

Det er også interessant at pointere at Mads tager det som en selvfølge ikke at holde kontakten til sine klassekammerater, hvor Pernille ser det som en selvfølge at holde kontakten. De har derfor modstridende indstillinger til kontakten til deres klassekammerater, selvom de begge to betegner sig som sociale. Ud fra dette kan der altså argumenteres for at deltagernes sociale behov ikke nødvendigvis har noget at gøre med mere perifere forhold. Det kan også være at de personer, der vedligeholder deres forhold med deres klassekammerater, har tættere forhold til dem end de deltagere, der ikke beva-

rer kontakten. Dette er dog ikke nødvendigvis tilfældet, da William udtrykker, at han føler, at han fik et tættere forhold til sine klassekammerater under corona, end han tidligere havde haft.

W: Øh ja [...] det var så meget på Teams vi var [...] ja (...) Så ja det var det [-] og på den måde [...] sådan noget med man så snakker [...] (...) Det der med at man så sidder ens private øh [...] værelse og sådan noget (...) Så får man jo også på den måde øh [...] måske på en eller anden måde set nogle andre [...] sådan sider af personen (...) på den måde [...] så [...] så det oplevede jeg jo på den måde at selvom det var [...] måske ikke var nogle af mine bedste venner så nogle af mine [...] øvrige klassekammerater hvis man kan kalde det det dem oplevede jeg stadig også at komme tættere på en eller anden måde (Interview med William, p. 7).

Dette citat kan forstås som en form for kontrast til Goffmans teori, om front- og backstage, fra afsnit 4.2.4, da backstage defineres som det miljø hvor der ikke skal kommunikeres med andre, hvorfor personen ikke skal have faces på eller lave facework. Der kan altså opstå en diskrepans, i hvilken rolle der skal påtages på front- og backstage. På den anden side illustrerer Williams udtalelse også, hvordan det at se et individ på backstage kan virke mere ægte og autentisk, da der netop ikke burde være behov for at vise bestemte sider af sig selv på backstage.

Det er også interessant at undersøge, hvordan forholdet til klassekammeraterne er i dag, nu hvor deltagerne er kommet tilbage i fysisk skole. Dette kan være positivt som udtrykkes af Emma.

E: (...) Jeg tror det var øh / : Ja vi lagde mere [...] eller vi [...] hvad hedder det [...] Det der med at [...] man var meget glad for lige pludselig at være [...] øh sammen med igen at sætte mere pris på det (Interview med Emma, p. 19).

Her kan der altså ses hvordan, trods restriktioner, at skiftet tilbage til fysisk skole, blev mødt med positivitet. Der kan dog også være udfordringer forbundet med

dette. Disse udfordringer illustrerer Pernille i nedenstående citat, hvor hun beskriver forskellen mellem hendes skoledag i dag og under corona.:

*P: Onlineundervisning der skulle man jo nærmest kun fokuserer på ens skole den dag og Det var ligesom det eneste man skulle forholde sig til og det andet var ligesom bare [?***?] og tilvalg og fravalg og når du ligesom /: altså kan du ikke rigtig /: Altså jo Det kan du jo godt men Det er i hvert fald svært at vælge fra og men Sådan [.] være social og indgå i sociale relationer, Det kan man jo næsten blive nødt til når Der er mennesker omkring en (Interview med Pernille, p. 16)*

Her kan der ses, hvordan mængden, der kommunikeres efter corona, har ændret sig til at passe ind med den relevante hverdag. Denne udfordring med at “vælge fra” socialt, som tidligere var en nødvendighed under corona, kan altså også være med til at illustrere, hvordan det kan være udfordrende at interagere med andre igen fysisk efter at corona pandemien var ovre.

Der kan altså være mange måder at forstå, hvorfor deltagerne har et splittet forhold til fortsat at holde kontakt med deres klassekammerater under coronapandemien. Men disse mere “varierede” holdninger til sociale fællesskaber er også med til at illustrere, hvordan sociale dynamikker og behov varierer fra person til person, hvorfor det er umuligt at finde et konkret svar på hvordan sociale forhold skal se ud i en given kontekst.

5.5. Tema 5: Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation

I det nedenstående vil der først analyseres, hvorvidt deltagerne oplevede at onlineundervisningen var kreativ eller kedelig. Derefter følger en analyse af deltagernes oplevelse af, om onlineundervisningen indebar fordybelse i læringen eller en overfladisk tilgang til

læring. Slutteligt vil analysen centrere sig om, hvilken indflydelse karakterer under onlineundervisningen kan have haft ift. læring. Jf. afsnit 5.2.3 vil deltagernes oplevelse af, hvordan de præsterede under onlineundervisningen derfor mest belyses i de to sidste undertemaer i dette tema.

5.5.1. Undertema 1: Kreativ eller kedelig undervisning og manglende fysisk kontakt

Som nævnt under tema 1, er der hos deltagerne forskellige syn på tiden med foramlingsforbud og onlineundervisning. Ifølge Mads var onlineundervisningen fx af værre kvalitet end den fysiske undervisning, hvilket han uddyber således:

M: Man har ikke mulighed for at lave det samme [som i den fysiske undervisning] (...) det er ikke lige så sjovt [-] og det ikke lige så udfordrende (...) Det blev mere bare sådan [...] øh [...] undervisning på på [...] øh sådan en eller anden form for recept (Interview med Mads, p. 30).

Denne kritiske kommentar kan bl.a. ses i forlængelse af Mads' blik på kreativiteten i onlineundervisningen: "Jeg tror *simpelthen* lærerne bliver nødt til at træde lidt mere i karakter og være lidt mere kreative end de var" (Interview med Mads, p. 22). Med kreativitet hentyder han til, at lærerne ikke i høj nok grad anvendte digitale ressourcer i deres undervisning. Hermed mener Mads, at onlineundervisningen var mere kedelig end den fysiske undervisning: "Det var alle de sjove dele af den fysiske undervisning [-] der blev skåret fra, og så proppet med mere af det kedelige" (Interview med Mads, p. 22). Pernille mener også, at onlineundervisningen var sjovere, når den var mere kreativ: "Altså det var jo lidt sjovt tænker jeg altså sådan så så kom der nogle nye kreative sådan ting de fandt på *især* på efterskolen" (Interview med Pernille, p. 12). Hertil nævner hun, at disse kreative undervisningselementer på efterskolen fx indebar et kæmpe online gruppemøde og online banko (Interview med Pernille, p. 12f). Dog er der indikationer på lave niveauer af motivation hos Pernille, som beskrevet ovenfor i tema 2 i afsnit 5.2.1, hvilket tydeliggøres ved, at hun nævner, at det var svært at holde motivationen

oppe i længden i forbindelse med onlineundervisningen (Interview med Pernille, p. 12). Derudover fortæller hun, og at hun “kørte lidt træt” i denne undervisningsform, fordi det var:

P: (...) lidt sværere ligesom at holde sig selv oppe når man bare kan vågne og klappe sin computer op. Så er det meget om man er mere sådan tilbøjelig til bare, jamen så ligger jeg bare lige og sover og har sagt jeg er her agtigt (Interview med Pernille, p. 11).

Emma beskriver desuden, at det var vanskeligere for lærerne at få eleverne til at være motiverede under onlineundervisningen, når lærerne ikke var fysisk sammen med eleverne, da lærerne herved havde sværere ved at styre og holde øje med eleverne, som nævnt under tema 2 i afsnit 5.2.2 (Interview med Emma, pp. 14; 17). Dertil fortæller hun følgende i forbindelse med, hvordan hun havde det med skolearbejde under onlineundervisningen:

E: (...) jeg gik [-] da mindre op i det [-] end jeg havde gjort i skolen førhen fordi at [-] øh [...] man sad derhjemme og der ikke var nogen lærere [-] der gik rundt omkring dig (...) og [-] ja [-] sørgede for at du lavede det (Interview med Emma, p. 14).

Som antydnet ovenfor under tema 2 i afsnit 5.2.3, indikerer William på den anden side i følgende citat, at selvstudie havde en positiv påvirkning af hans læring: “(...) jeg var faktisk meget effektiv i min coronaisolation [...] altså øh lavede mange ting hjemmefra [...] Øh jeg kan også godt lide at lære og sådan” (Interview med William, p. 11).

Af ovenstående ses således, at flere af deltagerne oplevede onlineundervisningen under coronapandemien som kedelig, når der var begrænsede kreative indspark. Som tidligere indikeret i tema 2 i afsnit 5.2.1, er der således tegn på forskellige niveauer af motivation hos deltagerne. Dette kan forstås pba. teori om motivation fra afsnit 4.3.2, hvilket vil udfoldes i det følgende.

Fx tyder det på, at Mads ikke var motiveret af onlineundervisningen i sig selv, grundet hans kliniske og kritiske blik herpå. Dette kan være et tegn på, at han i den forbindelse havde lave niveauer af indre motivation. Pernilles oplevelse af, at den kreative undervisning var mere interessant, kan derimod tyde på, at hun i disse tilfælde havde højere niveauer af indre motivation. Derudover kan denne indre motivation have været medvirkende til, at hun selv blev mere kreativ, jf. teorien om indre motivation. Dette kan tænkes at have bidraget til, at hun således oplevede de nytænkende undervisningsformer på efterskolen som mere kreative i sig selv. Ovenstående citat fra Pernille om at hun bare kunne klappe sin computer op i sengen, indikerer dog, at hun også havde lave niveauer af ydre motivation under onlineundervisningen, hvis hun ikke fik nogen belønning for at deltage i undervisningen. Det tyder altså på, at der ikke var nogen lærere, der holdt øje med hendes deltagelse grundet den fysiske afstand og dermed ikke nogen, der kunne belønne hende.

Noget lignende kan være tilfældet for Emma. I og med at lærerne ikke holdt så meget øje med eleverne, var der således ikke mulighed for, at lærerne kunne belønne elever som Emma for deres skolearbejde og deltagelse i gruppearbejde. Dette kan tyde på relativt lave niveauer af ydre motivation hos Emma og i så fald bidrage med en forståelse for, hvorfor hun gik mindre op i, eller var mindre engageret i skolearbejdet, jf. ovenstående citat. Derudover indikerer Emmas udtalelse om, at der ikke var lærere til at sørge for, at hun lavede sine skoleopgaver, at hun også havde lave niveauer af indre motivation, da det kan tyde på, at hun havde brug for, at nogen kontrollerede, at hun lavede sine ting. Dette peger altså i retning af, at skolearbejdet ikke var spændende nok i sig selv for Emma. Jf. tema 2 i afsnit 5.2.2, er der indikationer på, at Emma har manglet støtte fra hendes lærere til skolearbejdet, og at dette kan have medført, at der ikke var lærere til støtte hende ud fra hendes nærmeste udviklingszone, jf. Vygotskys begreb. Hvis skoleopgavernes sværhedsgrad herved har oversteget Emmas aktuelle udviklingszone uden denne støtte fra lærerne, har hun muligvis ikke oplevet opgaverne som spændende i sig selv, hvorved lærerne således ikke har stimuleret Emmas indre motivation.

Altså illustrerer analysen ovenfor, hvordan motivationen hos Mads, Pernille og Emma kan være forandret under onlineundervisningen, hvilket i Pernille og Emmas tilfælde kan skyldes den fysiske afstand. På den anden side kan Williams bemærkning om, at han godt kan lide at lære indikere, at han fx har oplevet opgaver i forbindelse med onlineundervisningen var spændende. Dette kan i så fald være et tegn på, at han havde relativt høje niveauer af indre motivation under onlineundervisningen. Det kan forstås pba. den støtte, som William kan have modtaget via den gode kommunikation, han havde sine klasselærere under onlineundervisningen, jf. tema 2 i afsnit 5.2.2. Grundet denne støtte og potentielle stilladsering kan det tænkes, at William, modsat Emma, har haft bedre mulighed for at opleve skolearbejdet som spændende i sig selv. Således tyder det på, at lærernes støtte kan have været stimulerende for Williams motivation, hvilket altså lader til at være det modsatte i Emmas tilfælde.

Herved kan det tyde på, at Williams motivation ikke blev påvirket af den fysiske afstand, hvilket umiddelbart kan stå i modsætning til Pernille og Emma. Dette vil analyseres yderligere i nedenstående afsnit.

5.5.2. Undertema 2: Fordybelse og grundighed eller overfladiskhed og selektivitet: Læringspåvirkning i dag

Ud over at gå mindre op skolearbejdet, nævner Emma også, at hun oplevede, at der i onlineundervisningen ikke blev gået lige så meget i dybden med det, de skulle lære, som der blev gjort i forbindelse med den fysiske undervisning: "Hvis vi havde været oppe i skolen havde vi nok skulle [-] lave alle mulige præsentationer om et emne" (Interview med Emma, p. 13). I modsætning til Emma giver Pernille udtryk for, at hun under onlineundervisningen oplevede en mulighed for at fordybe sig i det, hun skulle lære:

P: Altså hvordan jeg synes sådan undervisningen var så tror jeg at jeg oplevede at jeg måske havde lidt mere tid til sådan at fordybe mig. Fordi at det var sådan. /: Så skulle jeg ikke lige videre og videre og videre, så sådan jeg

kunne bare sidde [...] og arbejde med det fordi det var lidt det jeg skulle (Interview med Pernille, p. 7).

Pernille forklarer senere i interviewet, at hun oplevede at være mere engageret i skolearbejdet, fordi hun således havde en anden mulighed for at bruge tid på skoleopgaver, når der ikke var så meget andet at lave grundet restriktioner såsom forsamlingsforbud (Interview med Pernille, p. 11f). Ligesom Pernille siger William, at han brugte meget tid på skolearbejde, da det: “måske var lidt sådan som [...] erstatning for nu kunne jeg alligevel ikke lave andet rigtigt eller sådan jeg havde ikke så meget andet at tage mig til” (Interview med William, p. 20). Han tilføjer, at han havde indtryk af, at han “lærte rigtig mange ting” herved, som antydte under ovenstående afsnit (Interview med William, p. 20). Ligeså er Pernille af den opfattelse, at den tid hun brugte på skoleopgaverne styrkede hendes læring dengang (Interview med Pernille, p. 11f). Dette var ifølge Pernille også tilfældet, da hun kom tilbage i fysisk skole, hvilket hun beskriver således: “Så var jeg måske lidt mere påklædt på de emner vi havde haft der [i det online undervisningsforløb] og så havde vi måske lidt mere sådan [-] gåpåmod til ligesom at fortsætte” (Interview med Pernille, p. 15f). Hertil tilføjer Pernille, at hun ikke ved, om det har haft indflydelse på hendes studievevaner i dag.

Først og fremmest ses der altså i empirien ovenfor, at Pernille oplevede et engagement i skolearbejdet i forbindelse med oplevelsen af at have mere tid til fordybelse i læringen. Dette tyder således på, at hun på trods af førnævnte indikationer på lave niveauer af motivation alligevel kan have oplevet tegn på indre motivation pba. hendes udtalelse om at have fået fagligt gåpåmod. Dvs., at selvom den fysiske afstand kan have spillet en rolle i forhold til Pernilles lave niveauer af ydre motivation, jf. ovenstående, kan det alligevel tænkes, at restriktioner såsom forsamlingsforbud indirekte har været befordrende for hendes indre motivation i forhold til læring. Der har således fx ikke været fritidsinteresser, der krævede hendes opmærksomhed, fordi det ikke var tilladt at mødes med så mange mennesker, hvilket kan have været medvirkende til, at hun kunne bruge mere tid på at finde interesse i skolearbejdet. Ligeledes indikerer ovenstående citat fra William, at forsamlingsforbuddene også indirekte kan have påvirket hans læring, hvilket berøres igen senere.

Pba. Emmas udsagn om, at der i onlineundervisningen ikke blev gået betydeligt meget i dybden med det, elevernes skulle lære, kan det tyde på, at hun, modsat Pernille, ikke oplevede mere fordybelse i læringen under onlineundervisningen. Det kan igen skyldes begrænsninger forbundet med den fysiske afstand, da det kan have været vanskeligere for lærerne at initiere individuelle fremlæggelser i klassen, når det måske ikke var alle elever, der havde tændt for deres kameraer, jf. Mads' udtalelse om brug af kamera fra tema 2. Dette indebærer, at de førnævnte lave niveauer af indre motivation hos Emma også kan forstås pba., at hun ikke oplevede fordybelse i onlineundervisningen, hvor der var mulighed for at dvæle ved bestemte faglige emner og finde interesse for skolearbejdet derigennem. På den anden side er der tegn på, at denne afstand ikke udelukkende var en begrænsning for Pernilles motivation, hvilket det ellers tydede på i ovenstående afsnit. Ovenstående afsnit i nærværende undertema kan nemlig indikere, hvordan den fysiske distance indirekte kan have fremmet Pernilles motivation til at lære.

Som nævnt i empirien ovenfor ses der indikationer på, at William i hans læringsproces under onlineundervisningen også havde gavn af, at der var begrænset med aktiviteter at foretage sig grundet forsamlingsforbud. Samtidig fremhæver William, at hans oplevelse af at være blevet bedre fagligt i en del fag dengang, en oplevelse som også blev fremhævet i tema 2 i afsnit 5.2.3, kan skyldes at han var meget grundig med skoleopgaver (Interview med William, p. 24). Hertil tilføjer William følgende: "Nedlukningen der har i hvert fald gjort at jeg [...] blev meget grundig med mine noter og med [...] med sådan struktur og sådan nogle ting som [...] ja alt andet lige *har* gavnet mig senere hen" (Interview med William, p. 29). På den anden side bemærker Mads, at han oplever, at tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud har medført, at han i dag i 3.g er: "blevet lidt mere overfladisk" i forhold til sine studievevaner end før corona, hvilket han er blevet klar over "med selvrefleksion" (Interview med Mads, p. 19). Mads uddyber, at han med overfladisk mener, at han, i dag, i stedet for at læse en tekst til ende vælger at skimme noget af den pba. en vurdering af tekstens væsentlighed:

M: (...) Jeg tror det blev så trættende at læse øh materialet (...) på [-] en skærm (...) jeg tror at det har haft langvarige konsekvenser af at jeg bare [-] generelt er sådan lidt [...] arh er det vigtig (...) ja og og væsentligt at læse

det. Og og nogle gange har det jo været lige at læse de ting (Interview med Mads, p. 19).

Pba. ovenstående vurderer Mads, at hans arbejdsmoral er blevet påvirket negativt (Interview med Mads, p. 19). Dette tyder på at stå i modsætning til William og Pernille, jf. ovenstående. Derudover nævner Emma, at hun ikke tror, at tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud har påvirket hendes studievaner: “Det kan jo godt være at jeg er blevet bedre til at arbejde hjemme [-] men det tror jeg ikke” (Interview med Emma, p. 19). Samtidig nævner Emma, at hun under onlineundervisningen klarede sig, som hun altid havde klaret sig i skolen (Interview med Emma, p. 16).

For Mads og Emma, samt delvist også for Pernille, lader det hermed til, at den manglende fysiske interaktion kan have mindsket deres motivationsniveauer, mens det ikke lader til at være tilfældet for William. Således tyder det på, at de deltagere, der giver udtryk for, at tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud muligvis har haft positiv indflydelse på deres læring i dag, dvs. William og Pernille, i overvejende grad også er de deltagere, der har oplevet højere niveauer af motivation.

5.5.3. Undertema 3: Karakterer og præstationer

Ud over læringsoplevelserne fra tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud omtaler to af deltagerne, Mads og Pernille, også, at onlineundervisningen havde påvirkning af deres karakterer. Mads mener eksempelvis, at han klarede sig bedre faligt pba. karakterer under denne periode, fordi det var: “(...) sværere for lærerne at se [...] øhm [...] om [...] hvor god man er til det (...) Jeg tror de har en tendens til at [...] at overestimere hvor god en er” (Interview med Mads, p. 15). Hertil tilføjer Mads, at han er af den opfattelse, at den manglende fysiske interaktion med lærerne medførte, at lærernes usikkerhed på elevernes præstationer kom eleverne til gode. Dette formulerer Mads på følgende vis: “(...) hvis de [lærerne] ved ikke at interagere fysisk med en ligesom kan [...] øhm kan begrunde at man skal have den der højere karakterer så giver de dem det” (Interview med Mads, p. 15). Ifølge Mads har alt dette altså været medvirkende til, at

hans karakterer under perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud blev forbedret. Ligeså nævner Pernille, at hendes karakterer ikke gik ned under perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud. Hun forklarer dette med, at hun fik: “(...) lidt mere positive respons på det fordi man lige havde måske brugt en time mere på en opgave end man plejede” (Interview med Pernille, p. 13).

Ovenstående empiri vil nu analyseres med udgangspunkt i forskningsresultater af Hattie omhandlende almene læringsprincipper, fra afsnit 4.2.1. Dette vil i analysen nedenfor suppleres af teori omhandlende motivation fra afsnit 4.3.2.

Ifølge Hatties læringsprincip om lærernes medvirken til elevens læring, er lærernes forventninger til, at eleven kan forbedre egen præstation, et positivt bidrag til elevens læring. Dette taler ind i lærernes tro på, at eleverne kan forbedre sig fagligt, som indikeres i Mads’ holdning. Ifølge Mads byggede lærernes vurderinger af elevernes faglige formåen under onlineundervisningen dog på noget, som lærerne havde svært ved at se. Dette skyldes, at lærerne ikke længere havde mulighed for at få samme indblik i elevernes læring grundet den fysiske afstand. Herved tyder det på, at læringen altså ikke var tydelig og synlig for læreren, mens der er indikationer på, at læringen for en elev som Mads, først i dag er blevet tydelig for ham på et refleksivt plan. Dette fremgår af Mads’ kommentar om, at han i dag er blevet klar over, at han har fået en mere overfladisk tilgang i forhold til sine studievaner og læsning, jf. det ovenstående afsnit. Det kan således stå i modsætning til Hatties læringsprincip om elevens eget bidrag til egen læring, hvor vigtigheden af elevens selvevaluering af egne præstationer ift. læringsudbyttet pointeres. At læringen således ikke lader til at have været tydelig og synlig for Mads under onlineundervisningen kan således indikere, at læringen for hans vedkommende dengang muligvis ikke indebar selvevaluering af egne præstationer. Derimod tyder Pernilles ovenstående udsagn på, at hun via forbedrede karakterer oplevede, at lærerne så og anerkendte, at hun kunne forbedre hendes faglige præstation, jf. Hatties læringsprincip om lærerens bidrag til elevens læring. Dertil antyder Pernilles udtalelse, at hun dengang var bevidst om hendes egen præstation, hvilket kan betyde, at hun evaluerede over egen læring, jf. læringsprincippet fra Hattie omhandlende elevens bidrag til egen læring. Herved tyder

det ikke på, at den fysiske afstand har begrænset lærerne i at få indblik i Pernilles præstationer. Dette står således i modsætning til Mads' oplevelse ovenfor, hvilket uddybes senere. Samtidig kan den manglende synlighed i læringen, fra både Mads og hans læreres side, have påvirket Mads' motivation negativt og dermed også hans indstilling til læring.

Som tidligere nævnt i dette tema under afsnit 5.5.1, er der indikationer på, at Mads havde lave niveauer af indre motivation under onlineundervisningen. Pba. Mads' udsagn om, at han kunne få bedre karakterer af sine lærere grundet den fysiske afstand, er der herved også indikationer på, at Mads havde lave niveauer af ydre motivation. Dette kan forstås pba. motivationsrelateret teori, fordi belønningen af hans faglige præstationer på den måde i mindre grad afhang af hans præstationer i sig selv. I afsnit 5.5.1 i dette tema blev der nævnt, at Pernille kan have haft lave niveauer af ydre motivation i og med, at hun oplevede, at der ikke var nogen lærere, der holdt øje med hendes deltagelse i onlineundervisningen. På den anden side tyder det alligevel på, at Pernille under onlineundervisningen også kan have haft relativt høje niveauer af ydre motivation, da hun i modsætning til Mads fik belønning via forbedrede karakterer for sine faglige præstationer.

Derudover tyder Mads' kritik af onlineundervisningen, jf. afsnit 5.5.1, at der kan have været manglende feedback på undervisningsformerne fra elev til lærere under onlineundervisningen, eller at lærerne ikke har taget højde for evt. feedback fra eleverne. Ifølge Hatties læringsprincip om undervisningsformernes bidrag til elevens læring, er denne feedback dog med til at synliggøre elevens læringsprogression for lærerne. Dette kan derfor have haft indflydelse på Mads' læringsudbytte, jf. ovenstående omhandlende synligheden i hans læring for både Mads og hans lærere. Desuden indikerer Pernilles ovenstående udsagn, at hun fik faglig feedback fra hendes lærere via den respons, hun fik på sine opgaver. Det tyder heller ikke på, at Mads har fået tilstrækkelig feedback, jf. ovenstående argumentation om, at hans læring ikke har været tilstrækkelig synlig for ham og lærerne. Ifølge Hatties læringsprincip om lærerens bidrag til elevens læring, fra afsnit 4.2.1, kunne denne feedback nemlig have bidraget med synlighed for eleven i

egen læringsproces. Feedback mellem lærere og elev og elev til lærere kan således forstås pba. den kommunikation, som Pernille og Mads havde med deres lærere, hvor Pernille generelt havde en god kommunikation med lærerne, hvorimod Mads oplevede en mere mangelfuld kommunikation, jf. tema 2 i afsnit 5.2.2. Dette er endvidere med til at understrege, at den fysiske afstand kan have været en begrænsning for Mads' læring. Altså kan hans kritik af onlineundervisningen, som blev beskrevet i dette tema i afsnit 5.5.1, forstås i relation til den mangelfulde kommunikation, som han oplevede mellem ham og lærerne. Pba. Hatties læringsprincip om lærernes bidrag til elevens læring, kan Mads altså have oplevet, at lærerne ikke bidrog tilstrækkeligt til at højne kvaliteten af undervisningen. Derudover kan Mads' kritik også forstås ud fra Hatties læringsprincip omhandlende undervisningsformerne, fordi den mangelfulde kommunikation kan have bidraget til uklare undervisningsformål.

Dvs., at Mads' faglige præstation pba. hans indsats ikke nødvendigvis blev bedre under onlineundervisningen, hvilket endvidere kan have haft negativ indvirkning på hans motivation. På den anden side lader Pernilles præstation til være blevet forbedret under onlineundervisningen, hvilket, som nævnt, kan have haft positiv indflydelse på hendes motivation. Derudover tyder det også på, at Williams præstation i skolen blev forbedret, da han, som nævnt i ovenstående afsnit i dette tema, blev bedre i en del fag under onlineundervisningen. Dertil lader Emmas faglige præstation ikke til at have ændret sig under denne periode, grundet hendes bemærkning om, at hun i skolen, under onlineundervisningen, klarede sig, som hun altid havde gjort, jf. ovenstående afsnit.

Pba. af ovenstående analyse lader det til, at almene læringsprincipper fra Hattie omhandlende hhv. elevens, lærernes og undervisningsformernes bidrag til elevens læring, er blevet påvirket i forbindelse med onlineundervisningen ift. den fysiske afstand.

Samlet set tyder ovenstående tre underafsnit på, at den fysiske afstand under tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud både kan have haft positive og negative følger for deltagerens læring dengang. I den forbindelse er der tegn på, at kommunikationen med og støtten fra lærerne kan have haft indflydelse på deltagerens læringsop-

levelser i relation til deres motivation. Derudover indikeres der i underafsnittene, at oplevelserne under onlineundervisningen kan have indflydelse på nogle af deltagerne i dag - både af positiv og negativ karakter.

5.6. Tema 6: Familiefællesskaber

Der vil i nedenstående analyse fokuseres på deltagernes oplevelse af ensformighed under coronapandemien i forbindelse med deres sociale fællesskaber. I den forbindelse vil især relationen til familien belyses.

Bortset fra kreative indspark i undervisningen og mulighed for fordybelse i skolearbejdet, som beskrevet ovenfor i tema 3, kunne tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud generelt godt blive monoton for Pernille. Dette skyldes bl.a., at der var begrænsninger for hvilke sociale aktiviteter, der kunne laves under denne periode, hvilket hun udtrykker således:

P: Det synes jeg det var i hvert oplevelser der blev taget fra en, der var træls og det, kan man jo så diskutere om, [-] går ud over noget fællesskab eller ej om der er noget der hvor at der bliver skabt en, en lidt dårligere, eller ikke en dårlig stemning men måske bare en lidt mere negativ stemning fordi det blev måske lidt ensformigt og nu var der igen noget der ligesom [-] sat nogle begrænsninger for hvad vi måtte (Interview med Pernille, p. 5).

Ligeså beskriver William, hvordan især perioden under anden nedlukning føltes langtrukken: “Det hele blev meget ensformigt og det var også midt i altså den der i januar måned 2021 der jeg synes den var meget lang og [...] der var [...] ja (...). Der skete ikke så mange nye ting (...)” (Interview med William, p. 13). Jf. redegørelse af coronapandemien fra afsnit 4.1.2 ramte restriktionerne under anden nedlukning særligt det sociale liv hårdt, hvilket ses afspejlet i Williams citat. William nævner desuden, at han oplevede kedsomhed i forbindelse med coronapandemien, hvilket Mads også beskriver at have oplevet, jf. ovenstående tema 5 i afsnit 5.5.1. Men i modsætning til hvad Mads beretter

om i ovenstående eksempel, nævner William, at kedsomheden var forbundet med de begrænsninger, som forsamlingsforbuddet havde for hans sociale liv. Eksempelvis satte forsamlingsforbuddet grænser for, hvor mange han måtte invitere til sin konfirmation i 2021 (Interview med William, p. 13). Derudover beskriver William, at han også oplevede, at skolegangen under onlieundervisningen kunne være ensformig. Hertil tilføjer William, at hans skoledage i dag i 3.g er mere varierede sammenlignet med under onlieundervisningen i udskolingen, da han i gymnasiet, i modsætning til under perioden med onlineundervisning, oplever at der sker noget nyt i skolen hver dag (Interview med William, p. 29f).

Altså fremgår det af ovenstående, at forsamlingsforbuddene for flere af deltagerne var medvirkende til en oplevelse af ensformighed grundet begrænsede muligheder for at være fysisk sammen i de sociale fællesskaber. Pba. teori fra Bronfenbrenner fra afsnit 4.2.3 ses herved igen, hvordan deltagernes aktiviteter i deres sociale fællesskaber blev begrænset af hændelser i miljøer, der var mere fjerne fra dem selv, hvilket også blev belyst under tema 1. Hvorledes deltagernes forskellige miljøer, påvirkede deltagerne i relation til deres udvikling og forhold til deres familie vil belyses nedenfor.

Selvom der var begrænsninger for de sociale fællesskaber som følge af forsamlingsforbud, formåede deltagerne alligevel at foretage sociale aktiviteter, der var i overensstemmelse med restriktionerne knyttet til forsamlingsforbuddene. Eksempelvis beretter William og Emma, at de begge gik ture udenfor med hhv. familien og en veninde (Interview med William, p. 5; Interview med Emma, p. 6). Emma fortæller også om, at hun tog på picnic med familien i “(...) et eller andet fint natursted” (Interview med Emma, p. 7). Derudover nævner Pernille, at de i hendes familie holdt påskefrokost over Zoom under forsamlingsforbuddene: “så satte vi bare, sådan et kæmpe fladskærms-tv oppe i køkkenet og så holdte vi Zoom meeting, Zoom meeting med alle i familien fordi vi altid plejer at holde påskefrokost” (Interview med Pernille, p. 5). I Williams familie brugte de også tid på at lægge puslespil, se film eller andre “lidt stille sysler”, da det var noget: “man kunne lave når man nu var isoleret derhjemme”, som han selv formulerer det (In-

terview med William, p. 5). Da han hele tiden var sammen med sin familie, grundet forsamlingsforbud, onlineundervisning og nedlukning, fortæller William, at han fik et emotionelt tættere forhold til sin familie:

W: Jeg har altid haft et tæt forhold med min familie men jeg blev [...] jeg blev øh ja [...] nok endnu tættere med min familie (...) Vi lavede meget ting [...] mange ting sammen fordi vi ligesom var isolerede sammen med vores egen øh [...] boble (Interview med William, p. 4).

Her ses altså hvordan den uofficielle anbefaling om kun at ses med fem personer, jf. de “sociale bobler”, som omtalt i afsnit 4.1.2, kan have været medvirkende til, at William oplevede at få en tættere relation til sin familie. Ligeså beskriver Mads, at han kom: “faktisk *lidt* tættere på sin [...] familie faktisk fordi man er omkring dem [-] *hele* dagen næsten [...] sådan 24/7” (Interview med Mads, p. 3). På den anden side nævner Pernille, at de i hendes familie blev trætte af hinanden, da de gik så meget op og ned af hinanden under forsamlingsforbud og nedlukning:

P: Det var jo også noget, altså som var meget, som var meget nyt for ens forældre så de altså viste måske heller ikke helt hvordan de skulle navigere i det så sådan. Jeg havde i hvert fald mange diskussioner om hvornår man måtte sådan, måtte begynde at se sine venner igen og sådan noget (Interview med Pernille, p. 3).

Derimod nævner Emma, at hun husker tiden med familien under forsamlingsforbud og onlineundervisning som fin samt meget hyggelig og dejlig, men hun giver samtidig også udtryk for, at det er svært at huske et konkret eksempel herpå fra dengang (Interview med Emma, p. 3f). Således ses det, hvordan tiden under forsamlingsforbud og onlineundervisning for William og Mads var med til at styrke deres sociale fællesskaber inden for familien. For Pernille indebar denne tid derimod udfordringer i forbindelse med det sociale fællesskab inden for familien i form af diskussioner med forældrene og indikationer på ønsket om at tilbringe mere tid med vennerne, mens Emma mest husker, at hun havde det fint og hyggeligt med familien dengang.

I forhold til Bronfenbrenners teori fremgår det af ovenstående, hvordan påvirkningen fra makrosystemet angående lovbestemmelser om coronarestriktioner, kan have påvirket deltageres mikrosystemer omhandlende deres familie. Ud fra ovenstående empiri ses, at William og Mads begge peger på, at de fik en emotionelt tættere relation til deres respektive familier, hvilket kan indikere, at proximale processer har fundet sted i to deltagers mikrosystemer. Således kan det tyde på, at makrosystemet har påvirket deltagernes exosystemer - eksempelvis forældrenes arbejde, som nævnt under tema 2 i afsnit 5.2.3, hvilket kan have medført, at forældrene var mere i hjemmet. Hertil kan det også tænkes, at Williams fars støtte til ham under onlineundervisningen, altså mesosystemet mellem hans skole og hjem, har haft indflydelse på den tætte relation, som William beskriver. Altså kan den tættere relation til familie, for Mads og Williams vedkommende, forstås i relation af Bronfenbrenners teori.

På den anden side, kan de diskussioner, som Pernille i ovenstående fremhæver at have haft med sin familie, alligevel tænkes at have fundet sted, hvis ikke der havde været forsamlingsforbud, jf. afsnit 4.1.3.1 (Adolescence og autonomi). I så fald havde diskussionerne naturligvis ikke centreret sig om forsamlingsforbuddene, men om den selvstændighed der kan være forbundet med at tilbringe tid med venner frem for familien. Samtidig kan William og Mads' relation til deres familie også forstås pba. teorien om adolescence, grundet betoningen af, at der fra midten af adolescence ofte udvikles en mere gensidig relation til de unges forældre.

På trods af oplevelsen af ensformighed i relation til sociale fællesskaber indikeres der ovenfor, hvordan deltagerne fandt på kreative måder at være sammen med venner og familie - på afstand, såsom online påskefrokost. Samtidig brugte deltagerne især tid sammen med familien, grundet restriktionerne, hvilket også i et vist omfang lader til at have haft indvirkning på deres relation til familien. Der er altså ingen af deltagerne, der giver udtryk for at have mistet kontakt til deres familie under perioden med forsamlingsforbud og onlineundervisning, hvilket også kan hænge sammen med, at de alle var hjemmeboende under coronapandemien. Dog er der ingen af deltagerne, der giver udtryk for, at forholdene under corona stadig har indflydelse på deres relation til familien i dag.

Pba. teori af Bronfenbrenner understreger ovenstående analyse hvordan deltagernes forskellige omgivelser, i kraft af forsamlingsforbud og onlineundervisning, kan have påvirket deres sociale udvikling.

6. Diskussion

I det følgende afsnit opsummeres analysens resultater, og diskussionens opbygning beskrives.

Specialet har nu analyseret følgende problemformulering:

Hvordan oplevede unge i udskolingen, der i dag går i 3. g., forsamlingsforbud og onlineundervisningen, under coronapandemien, ift sociale fællesskaber og/eller læring? Og oplever de, at disse forhold har haft indflydelse på deres sociale fællesskaber og læring i dag?

Dette er blevet gjort ved først at finde eksisterende forskning på området. Derefter er der ved brug af kvalitativ metode, herunder semistrukturerede interviews, blevet indhentet empiri fra fire deltagere. Denne empiri er blevet analyseret induktivt ved brug af IPA. Pba. dette er der tilknyttet begreber om hhv. coronapandemien, forsamlingsforbud, adolescence, hukommelse, samt motivation. Der er ligeledes tilknyttet teorier vedrørende læring, udvikling og sociale fællesskaber. Dette har resulteret i ovenstående analyse, der er inddelt i seks temaer. Analysen har fundet frem til følgende centrale pointer.

Tema 1, *Pludselige ændringer*, fandt at deltagerne havde varierende holdninger til og oplevelser af onlineundervisningen under corona, samt at deres hukommelse kunne have indflydelse på disse holdninger og oplevelser. Miljøet kunne også have indvirkning på deltagernes sociale fællesskaber og læring. Derudover illustrerede tema 2: *Sociale læringskontekster*, hvordan deltagere, der oplevede lærerens rolle som mere tilstedeværende under onlineundervisningen, også følte sig mere støttede af disse lærere,

og havde flere positive oplevelser med onlineundervisningen under pandemien. Deltagere der modsat oplevede, at deres lærere var mindre tilstedeværende og nærværende, havde tilsvarende også flere negative eller udfordrende oplevelser forbundet med onlineundervisningen. I analysen fremgår desuden, at Tema 3: *Det sociale liv med venner* fandt, at ingen af deltagerne oplevede at deres venskaber blev påvirket permanent. Der blev også fundet at de deltagere, der betegnede sig selv som sociale, fandt flere online løsninger for fortsat at kunne holde kontakt med flere af deres venner. Deltagerne oplevede dog, at social kontakt online var svær at vedligeholde over længere tid. De resterende deltagere kunne tilfredsstille deres sociale behov under forsamlingsforbuddenes begrænsninger. Dertil fandt Tema 4 *Forhold til klassekammerater*, at mængden af kontakt til klassekammerater ikke afhang af, hvorvidt deltagerne betegnede sig som værende sociale, som var tilfældet med social kontakt til venner. Der blev også illustreret, at deltagerne, der omtalte at have mere kontakt, havde flere varierende grunde til dette, hvilket kunne være med til at illustrere hvordan sociale dynamikker er komplekse og varierede fra person til person. Ydermere fandt Tema 5: *Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation*, både oplevelser af positiv og negativ indflydelse af den fysiske afstand under corona, på læring. Der blev ligeledes fundet at mængden af kommunikation og støtte fra lærerne i onlineundervisning kan have haft indflydelse på deltageres motivation i undervisningen. Hertil blev der pointeret, at deltageres oplevelse af onlineundervisning kunne have haft indflydelse på deres læring i dag. Derudover antydes, at almene læringsprincipper fra Hattie omhandlende hhv. elevens, lærernes og undervisningsformernes bidrag til elevens læring, er blevet påvirket i forbindelse med onlineundervisningen ift. den fysiske afstand. Slutteligt fandt Tema 6: *Familiefællesskaber*, at deltagerne fandt kreative måder at bruge mere tid med familien på i denne periode. Flere af deltagerne oplevede også at få et tættere forhold til deres familie under corona.

Der vil nu i nedenstående afsnit foretages en diskussion af specialets fund i relation til den identificerede forskning, hvilket diskuteres i det nedenstående. Derefter diskuteres følgende: Specialets fund i relation til den teoretiske ramme, Metodologiske begrænsninger og styrker, Praktiske implikationer, samt Perspektivering og fremtidig forskning.

6.1. Specialets fund i relation til den identificerede forskning fra litteraturgennemgangen

I det nedenstående vil størstedelen af specialets empiriske fund sættes i relation til den identificerede, eksisterende forskning som redegjort for under litteraturgennemgangen i afsnit 2. Der vil herved diskuteres ligheder og forskelle samt hvorledes specialets fund supplerer den eksisterende forskning og bidrager med ny viden på dette område. I søgeprocessen, blev der identificeret begrænset eksisterende forskning indenfor specialets undersøgelsesområde, jf. afsnit 3.1.

I dette speciale tyder det på, at lærer-elev relationen og elevernes kommunikation med lærere samt feedback fra lærere har haft betydning for elevernes oplevelse af onlineundervisningen i forbindelse med deres læring. Fx ses der i analysen i nærværende speciale, at William beretter om en tæt relation og kontakt til hans klasselærere under onlineundervisningen, jf. tema 2 i analysen, i afsnit 5.2.2. Derudover har han et generelt positivt syn på, og oplevelse af, at have onlineundervisning, som nævnt under tema 1, hvilket kan indikere, at relationen til klasselærerne har haft betydning for disse oplevelser. Betydningen af relation til, og kommunikationen med lærerne, herunder feedback, er i tråd med den øvrige forskning på området inden for onlineundervisning (du Mérac et al., 2022; Nurgaliyeva et al., 2024; Xu et al., 2022). I lighed med fund fra Xu og kollegaer (2022) tyder fund fra nærværende speciale fx på, at nogle af deltagerne i specialet har oplevet en manglende feedback og/eller generelt en manglende kommunikation med deres lærere. Jf. afsnit 4.2.1 er feedback ifølge Hattie et alment læringsprincip, hvorfor vigtigheden af feedback for elevernes læring også gør sig gældende i den fysiske undervisning og derfor ikke er særegen for onlineundervisning. I modsætning til fund fra Nurgaliyeva et al. (2024) var der i dette speciale dog ingen af deltagerne, der direkte gav udtryk for, at de havde behov for fysisk kommunikation med lærerne. Divergerende fra Nurgaliyeva og kollegaer (2024), var der endda en af deltagerne i specialet, Pernille, der oplevede fordele ved den digitale kommunikation med lærerne under onlineundervisningen, jf. tema 2 afsnit 5.2.2.

Derudover tyder fund fra specialet på, at lærernes støtte til eleverne i forbindelse med onlineundervisningen kan have haft positiv indvirkning på elevernes motivation og læringsengagement. Dette fund ses også afspejlet i den identificerede forskningslitteratur af du Mérac et al. (2022), men i modsætning til disse forskeres resultater, er der i specialet fundet tegn på, at en manglende støtte fra lærerne kan påvirke elevernes motivation negativt. Xie et al. (2024) påpeger endvidere, at lærernes støtte til elevernes autonomi i onlineundervisningen gennem muligheder og information til eleverne og støtte til selvstændig problemløsning, påvirkede deres læring positivt. Dette er delvist sammenfaldende med fund fra nærværende speciale, hvor der ses, at ingen af deltagerne i specialet direkte italesatte denne autonomi i forbindelse lærernes støtte. Dog fremgår støtten til autonomi alligevel indirekte via deltageres oplevelser af nærvær fra deres lærere i undervisningen samt individuelle samtaler med lærerne, hvor lærerne kan have bidraget med støtte til selvstændig problemløsning. På den anden side kan der argumenteres for, at lærernes støtte til elevers autonomi gennem information og støtte til selvstændigt arbejde ikke kun kan være læringsfremmende i en online kontekst, men at det også kan gøre sig gældende i den fysiske undervisning. Dette kan begrundes pba. Hatties forskning, hvori han påpeger, at information om elevens læring via feedback kan betragtes som et alment læringsprincip, jf. afsnit 4.2.1.

På den anden side tyder fund fra specialet på, at den manglende fysiske interaktion under perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud kan have haft negativ indflydelse på flere af deltageres motivation, hvilket er i lighed med fund fra Nurgaliyeva et al., (2024). Modsat det nævnte forskningsstudie, tyder fund fra dette speciale dog på, at den fysiske afstand, som følge af forsamlingsbuddene, indirekte kan have gavnet deltageres læring, da de herved havde bedre tid til at fordybe sig i skolearbejdet jf. tema 5 i afsnit 5.5.2. Til forskel fra flertallet af deltagerne i Nurgaliyeva et al. (2024) beskriver deltagerne i dette speciale ikke direkte, at deres læringsudbytte, i form af deres viden, er blevet påvirket negativt under onlineundervisningen. Dog tyder fund fra specialet på, at Mads oplever, at onlineundervisningen har påvirket ham negativt ift. studievaner og arbejdsmoral. Imidlertid indikerer fund fra specialet, at de resterende tre deltagere enten i overvejende grad har oplevet en positiv påvirkning eller ingen påvirkning af onlineundervisningen på deres læring og studievaner, jf. tema 5, i afsnit 5.5.2.

Desuden ses der i specialets fund ikke et entydigt billede af den påvirkning, som onlineundervisningen kan have haft på deltagernes faglige præstationer. Dette utydelige billede er i lighed med resultater fra studiet af Nurgaliyev og kollegaer (2024), hvor omkring halvdelen af deltagerne dog svarede, at deres præstation under onlineundervisningen ikke havde ændret sig. Dette var der kun én af deltagerne i nærværende speciale, der gav udtryk for, jf. tema 5, i afsnit 5.5.3. Dette lader således til at være forskelligt fra PISA-resultaterne fra 2022 ift. læsning og matematik, der viste en nedgang inden for disse områder sammenlignet med forrige PISA-undersøgelse, jf. specialets indledning, afsnit 1.

På linje med resultater fra studiet af Xu et al. (2022) oplevede nogle deltagerne fra dette speciale udfordringer forbundet gruppearbejde, jf. tema 2, afsnit 5.2.1. Derudover havde Mads også kritiske perspektiver på kvaliteten af undervisningen, jf. tema 5, afsnit 5.5.1, hvilket også er i lighed med fund fra Xu og kollegaer (2022). Modsat det nævnte forskningsstudie var der dog flere af deltagerne fra dette speciale, der havde positive erfaringer med onlineundervisning i form af fx kreativ undervisning, som nævnt i tema 5. I modsætning til resultater fra Xu et al. (2022), var der ikke nogen af deltagerne i pågældende speciale, der berettede om, at de anvendte supplerende materiale fra internettet til at forbedre deres læring uden for undervisningen. Dog beskriver flere af deltagerne i dette speciale, at de fik hjælp af familie og/eller venner til deres skolearbejde, jf. tema 2, afsnit 5.2.3. Støtte fra familie og venner til elevers læring under onlineundervisning fremhæves desuden også i den eksisterende forskning. Fx finder Xie og forskergruppens (2024) resultater, at miljøet i familien, i form af en varm atmosfære og demokratisk engagement, kan have positiv betydning i forbindelse med de unges læring under onlineundervisning. I specialet kommer dette fx til udtryk gennem den nævnte støtte til skolearbejde fra deltagernes familie samt oplevelsen af at have et tæt forhold til familien, som flere af deltagerne beskriver. Samtidig kan der diskuteres, at demokratisk engagement inden for familier kan være læringsfremmende i andre undervisningskontekster, der ikke kun er online. Fx fremhæver Hattie i sine almene læringsprincipper, at forældres engagement i deres børns læring bidrager positivt til læringen, jf. afsnit 4.2.1.

I relation til de ovenfor omtalte emotionelt tætte forhold tyder resultater fra Pediconia og kollegaer (2021) på, at de 11-13-årige deltagere i højere grad end aldersgruppen 14-18 år, vurderede, at deres emotionelt tætteste relationer og fællesskaber under pandemien var inden for familien. Det ses til dels også afspejlet i fund fra dette speciale, da flere af deltagerne herfra, som nævnt, oplevede at have en tæt relation til deres familie under perioden med corona, hvor de har været omkring 13-14 år. Der kan endvidere ses lighedstræk mellem resultatet fra Pediconia et al. (2021) omhandlende online fællesskabers betydning for de unges oplevelse af emotionel nærhed og fund fra nærværende speciale. Dette skyldes, at William giver udtryk for, at han oplevede at få et tættere forhold til sine klassekammerater under pandemien, jf. tema 4.

I forhold specialets andre fund omhandlende sociale fællesskaber var der ingen af deltagerne, der gav udtryk for, at de følte sig påvirkede ift. deres venner under tiden med forsamlingsforbud, da de fandt digitale løsninger på social kontakt. Dog var det over tid svært for deltagerne i specialet at vedligeholde kontakten til vennerne, som nævnt i tema 3. Dette er således ikke direkte i tråd med resultater af Pediconia et al. (2021), da disse forskere fandt tegn på, at venskaber var de sociale fællesskaber, der blev mest påvirket af forsamlingsforbud og onlineundervisning. Til forskel fra resultater fra Pediconia og kollegaer (2021) tyder fund fra dette speciale dog på, at nogle deltagerne i højere grad mistede kontakt til deres klassekammerater frem for deres venner jf. tema 4. Desuden var der ingen af deltagerne i nærværende speciale, der mistede kontakt til deres familie, hvilket også kan skyldes, at de boede sammen med familien under pandemien, som nævnt under tema 6. Dette ligner resultater fra Pediconia et al. (2021), selvom relativt få af deres deltagere gav udtryk for, at de havde mistet denne kontakt.

Desuden tyder fund fra nærværende speciale på, at afslappende aktiviteter og gåture udenfor i samvær med venner og familie kan sættes i relation til de unges tilpasning af deres sociale fællesskaber til de nye forhold under corona jf. tema 6. Xu et al. (2022) fremhæver også, at deres deltagere benyttede sig af afslappede aktiviteter i forbindelse med onlineundervisningen, samt at de var udenfor i naturen, hvor de undgik at sidde foran en skærm. Til forskel fra dette specialets fund, var de nævnte resultater fra

Xu og kollegaer (2022) dog hhv. et udtryk for selvomsorg under perioden med onlineundervisning og en hjælp til deres læringsproces. Imidlertid tyder andre fund fra Xu et al. (2022) på, at støtte fra familie og venner hjalp deltagerne med at tilpasse sig til onlineundervisningen, hvilket også ses afspejlet i fund fra dette speciale grundet den førnævnte støtte fra familie og venner til skolearbejdet. Derudover ses, at deltagerne i nærværende speciale har blandede følelser knyttet til deres tilbagevenden til fysisk undervisning, hvilket også ses afspejlet i resultater fra Pediconia et al., (2021).

Det fremgår således af ovenstående, at specialets fund, i højere grad end den eksisterende forskning, betoner positive aspekter, som de unge erfarede i forbindelse med deres oplevelser af læring og sociale fællesskaber under forsamlingsforbud og onlineundervisning. Jf. ovenstående diskussion var der, til forskel fra Pediconia et al. (2021), ingen af deltagerne i nærværende speciale, der følte, at deres sociale fællesskaber til venner blev mere påvirket sammenlignet med sociale fællesskaber til klassekammerater og familie. Dette kan dog også forstås pba. de undersøgelseslande, som de identificerede studier er fra. Det fremgår af litteraturgennemgangen i afsnit 2, at hovedparten af deltagerne fra de identificerede studier enten kommer fra Italien (du Méric et al., 2022; Pediconia et al., 2021) eller Kina (Xie et al., 2024; Xu et al., 2022). Disse lande er nogle af dem, der var hårdest ramt mht. coronarelaterede dødsfald og restriktioner under pandemien m.m., jf. afsnit 4.1.2. Derfor må det tænkes, at deltagere fra Italien og Kina har oplevet flere negative aspekter ved coronapandemien end unge i Danmark, hvor coronadødstallene var lavere.

Til forskel fra studierne i litteraturgennemgangen kan resultaterne fra dette speciale, som før indikeret, forstås med udgangspunkt i, hvordan deres hukommelse har påvirket det sagte i interviewene, da specialet er retrospektivt. Dette diskuteres senere i afsnit 6.3.4. Den hukommelsesrelaterede teori vil dog først diskuteres i relation til specialets empiri i afsnit 6.2.6.

6.2. Specialets fund i relation til den teoretiske ramme

I dette afsnit diskuteres specialets fund ift. teorien og forskningsresultaterne, der blev præsenteret under specialets teoretiske ramme.

6.2.1. Hatties forskningsbidrag vs. Vygotskys sociokulturelle teori ift. læring

Som nævnt i specialets teoretiske redegørelse af hhv. Hatties forskningsresultater omhandlende almene læringsprincipper og Vygotskys teoretiske bidrag fremgår det, at deres læringsanskuelser bl.a er forskellige ift. fællesskabets betydning for læringen. Dette vil nu diskuteres pba. de empiriske fund fra specialets analyse i relation til problemformuleringen. Slutteligt vil PISA-resultaterne fra specialets indledning diskuteres i relation til specialets fund.

Jf. tema 2 ses der, at læringsfællesskaber og ændrede betingelser ift. sociale interaktioner netop har haft betydning for deltagernes læring under corona. Dette kom fx til udtryk gennem deltagernes oplevelser af vanskeliggjort gruppearbejde, jf. tema 2, afsnit 5.2.1. Herved ses, at den sociokulturelle teori af Vygotsky har bidraget med belysning af påvirkningen af de fysiske aspekter inden for læringens sociale dimensioner, på trods af at teorien er udformet i en anden historisk kontekst. Siden Hatties læringsprincipper ikke pointerer vigtigheden af den fælles interaktion med klassekammerater i læringen, har hans resultater ikke været behjælpelige med at forstå disse sociale aspekter af læringen under onlineundervisningen. Samtidig fremgår det af tema 5 i afsnit 5.5.3, at Pernille oplevede, hvordan den individuelle synlighed i læringen, og hendes egen potentielle selvevaluering over egen præstation, påvirkede hendes læring positivt. Dette individuelle aspekt af læringen ville således ikke være blevet tilsvarende belyst pba. den sociokulturelle teori repræsenteret af Vygotsky, da læringen her foregår interpersonel, før den kan foregå intrapsykologisk, jf. Vygotskys begreb om intersubjektivitet. Det kan forstås med udgangspunkt i teoriens videnskabelige forankring i den kulturhistoriske skole, hvor læring beskues relationelt frem for individuelt, jf. afsnit 4.2.2. Derimod har

Hatties individuelle perspektiv på læring været behjælpeligt hertil. Hatties behavioristiske ståsted kommer dog også med begrænsninger ift. dette speciale. Det kommer til udtryk gennem et mere afgrænset fokus på det målbare, resultat- og fremskridtsorienterede, frem for fokus på læringsudvikling og samspil, som det ses hos den kulturhistoriske psykologi repræsenteret af Vygotsky. Dette kommer fx til udtryk via Mads' betoning af, at han fik bedre karakterer, selvom det ikke nødvendigvis afspejlede hans indsats, samtidig med at han også understreger, hvordan mulighederne for at få hjælp i et fælles samspil med læreren var begrænset under onlineundervisningen, jf. tema 5 i afsnit 5.5.3. Selvom Hattie i sine forskningsresultater understreger, at feedback mellem lærer og elev har en påvirkning på læringsprogressionen, jf. afsnit 4.2.1, så belyser hans resultater ikke, hvordan støtten i et fælles samspil med en mere kompetent person kan påvirke læringsprocessen. Herved er der i Hatties forskning fokus på fremskridt frem for udvikling. Dette er til forskel fra teori repræsenteret af hhv. Vygotsky og Bronfenbrenner, hvilket vil uddybes i nedenstående afsnit. Derudover lader det til, at teori af Vygotsky i betoningen af betydningen de sociale interaktioner i læringen ikke for

Pba. ovenstående tyder det således på, at teoriernes forskellige videnskabelige forankring kan være med til at supplere hinanden i besvarelsen af dette speciales problemformulering. Dette skyldes deres forskellige fokus på interpersonelle og individuelle aspekters påvirkning på de unges oplevelser. Samtidig tydeliggør ovenstående diskussion, at Hatties almene læringsprincipper ikke formår at indfange aspekter af de fælles interaktioner i læringen, som deltagerne lagde vægt på blev påvirket under onlineundervisningen.

I forlængelse af påpegnings af karakterer under corona ses der i afsnit 1, at det samlede karaktergennemsnit steg ved folkeskolens afgangsprøve i 2020/21 sammenlignet med året før. Dog var der, som tidligere påpeget, særlige omstændigheder knyttet til denne karaktergivning, hvilket også fremgår af empiri fra nærværende speciale, hvor Mads giver udtryk for, at lærernes usikkerhed knyttet til elevernes præstationer under onlineundervisningen kom ham til gode, jf. tema 5 i afsnit 5.5.3. Som nævnt ovenfor, fremgår at PISA-resultater fra 2022 at 15-årige i Danmark og resten af verden var gået

ned i matematik og læsning. Med afsæt i disse PISA-resultater samt i relation til ovenstående diskussion og analyse tyder det således på, at der kan have været en diskrepans mellem danske elevers karakterer og deres læring.

6.2.2. Vygotsky og Bronfenbrenners teoretiske bidrag ift. udvikling

Jf. afsnit 4.2.3 er der tegn på, at Bronfenbrenners økologiske systemteori indbefatter et andet videnskabeligt ståsted end den sociokulturelle teori repræsenteret af Vygotsky, og at der desuden er forskellige perspektiver på udvikling inden for disse to teorier. Det vil diskuteres nedenunder i relation specialets empiriske fund og problemformulering. Til sidst i afsnittet perspektiveres der til unge, som i modsætning til specialets deltagere, kan have haft andre muligheder for at få hjælp fra deres omgivelser til skolearbejde.

Om nævnt indebærer Bronfenbrenners systemteori et individfokuseret perspektiv på udvikling, hvilket kan stå i modsætning til Vygotskys betoning af fællesskabets betydning for udviklingen, hvilket fx fremgår af Vygotskys begreber omhandlende inter-subjektivitet, jf. afsnit 4.2.2. Ovenstående diskussion illustrerer, hvordan denne betoning af fællesskabet netop har bidraget med belysning af, hvordan de ændrede interaktioner, mellem mennesker i deltagernes omgivelser, kunne påvirke deres læring. På den anden antyder redegørelsen af Vygotskys teori, at der heri ikke er en differentiering af, hvilken påvirkning hhv. de nære og de mere fjerne miljøer har haft ift. de unges udvikling, hvilket netop belyses i Bronfenbrenners systemteori. I specialets fund kommer dette fx til udtryk ved, at den hjælp, som nogle af deltagerne fik af deres familie, kunne være under indflydelse af mere fjerne miljøer såsom forældrenes arbejdsplads, jf. eksosystemet, som igen kunne være påvirket af overordnede samfundsstrukturer, dvs. makrosystemet, jf. tema 2 i afsnit 5.2.3. Dette ses fx i form af forandrede forhold til deres familie, som fremhævet i tema 6. Den systematiske opdeling mellem individets forskellige omgivelser og kontekster lader således umiddelbart til at være en styrke i forbindelse med besvarelse af specialets problemformulering. Samtidig lader det til, at Bronfenbrenners teori, med opdelingen af omgivelserne i faste systemer, ikke formår at indfange kompleksiteten af de sociale interaktioners betydning for udviklingen i en online kontekst. Dette er

på trods af at tidligere forskning har undersøgt systemteorien i relation til onlineundervisningen, som beskrevet i afsnit 4.2.3. Teoriens manglende formåen hertil fremgår fx af tema 1, hvor onlineundervisningens mere flydende opdeling mellem af skole og hjem ikke til fulde kan betragtes pba. systemteoriens afgrænsede strukturer. Derudover ses det af tema 2, at den vekselvirkning mellem læring og udvikling, der finder sted i forbindelse med støtten fra deltagernes lærere, forældre eller venner, ikke belyses i teorien af Bronfenbrenner. Dette skyldes, at systemteorien ud fra det individfokuserede konstruktivistiske grundlag ikke på samme vis som kulturhistorisk teori af Vygotsky fokuserer på, hvordan interaktionen inden for de interpersonelle relationer påvirker udviklingen.

Altså ses der ud fra ovenstående, hvordan teorier repræsenteret af hhv. Bronfenbrenner og Vygotsky bidrager forskelligt i besvarelsen af problemformuleringen, hvilket kan forstås pba. deres forskellige videnskabelige ståsteder. På den ene side tydeliggør Bronfenbrenners naturvidenskabelige, konstruktivistiske teori, hvordan deltagerne som individuelle individer, frem for deres omgivelser, har været aktive i deres udvikling i forbindelse med deres læring og sociale fællesskaber, og at dette kan have påvirket deres oplevelser. På den anden side bidrager Vygotskys fundering i den samfundsvidenskabelige, kulturhistoriske psykologi med et fokus på, hvordan deltagernes udvikling og læring kan have fundet sted i en fælles interaktion med andre mennesker, hvilket kan have haft indflydelse på deres oplevelser.

Som nævnt ovenfor i nærværende diskussion belyses der i analysen under tema 2 i afsnit 5.2.3, at nogle af deltagerne fik hjælp fra deres omgivelser i form af familie eller venner til deres skolearbejde i forbindelse med onlineundervisningen. Der er i analysen blevet påpeget, at der kan have været andre unge, som havde forældre, der ikke var i stand til at hjælpe med skolearbejde grundet sparsomme færdigheder. Herved havde disse unge ikke samme forudsætninger for at klare sig godt fagligt under perioden med onlineundervisning, hvilket kan have påvirket deres færdigheder. Dette kan i så fald også være med til at forklare, hvorfor der ses et fald i PISA-resultaterne fra 2022, i så fald ikke alle elever havde lige muligheder for at få hjælp og støtte under onlineundervisningen.

6.2.3. Goffmans, Giddens' og Vygotskys teoretiske bidrag ift. sociale fællesskaber

Som nævnt under afsnit 4.2.4, tager Goffmans teori afsæt i symbolsk interaktionisme, som omhandler at kunne forstå interaktioner med udgangspunkt i symbolske processer. Dette kan bl.a. ses hos Goffmans begreber om front- og backstage, som beskrevet tidligere. Disse begreber beskriver altså, hvornår personer hhv. interagerer og ikke interagerer med andre, ved brug af terminologi fundet hos teaterverdenen. Disse begreber og symboler på teateret er i analysen blevet anvendt til at undersøge både hvordan deltagerne interagerer med deres venner, familie og klassekammerater, men også på hvordan disse interaktioner ændres i forskellige kontekster. Fx ses det i tema 4, at nogle af deltagerne fik mindre kontakt til deres klassekammerater under corona. Dette er relevant for det pågældende speciale, da en stor del af empirien fokuserer på, hvordan deltagerne i specialet interagerer med andre under pandemien. Goffmans teori beskriver dog i højere grad interaktioner på et generelt plan, hvilket kan begrænse måderne, som denne teori kan anvendes på i specialet, bl.a. ift. en mere samfundsmæssig kontekst.

Dette kan dog i specialet opvejes ved brug af Giddens teori, som beror på strukturteorien. Denne teori omhandler dualiteten mellem et handlende individ og samfundsstrukturer. Giddens begreb pure relationships, kan illustrere dette, da det anvendes til at beskrive individets frihed til at vælge sin egen sociale kreds indenfor den pågældende samfundsstruktur, som beskrevet tidligere i afsnit 4.2.5. Dette er dermed blevet anvendt i specialet til at undersøge hvordan deltagernes interaktioner med samfundsstrukturer under corona kan have indflydelse på deres sociale fællesskaber. I tema 3 kommer dette fx til udtryk ved Pernilles oplevelse af ikke at kunne danne nye venskaber under corona. Giddens teori beskriver dog ikke sociale interaktioner inden for specifikke områder, hvilket kan være en begrænsning i specialet, der også fokuserer på sociale interaktioner indenfor specifikke områder som fx læring. Dette står i modsætning til Vygotskys teori om stilladsering og zonen for nærmeste udvikling der, som beskrevet tidligere i afsnit 4.2.2, omhandler hvordan social interaktion med andre som har mere viden, kan fremme læringen for det pågældende individ. Vygotskys teori kan dermed anvendes til at undersøge social interaktion mere specifikt i en læringskontekst.

6.2.4. Motivationsteori over for forskning af Hattie

Jf. tema 5, afsnit 5.5.3 ses der, hvordan forskningsresultater fra Hattie kan bruges til at belyse, hvordan synligheden i læringen i forbindelse med onlineundervisningen kan have påvirket nogle af deltagerne læringsudbytte. Pba. fund fra nærværende speciale kan der dog argumenteres for, at forskningsresultaterne af Hattie ikke har bidraget med et fokus på, hvordan deltagerne blev påvirket af den, i nogle tilfælde, manglende synlighed i læringen. Dette skyldes, at Hattie ikke fokuserer på, hvordan motivation påvirker læringsudbyttet, hvilket motivationsteori fra afsnit 4.3.2 til gengæld har bidraget med at belyse. I tema 5, afsnit 5.5.3 kommer dette fx til udtryk ved, at nogle af deltagernes karakterer kan have haft indflydelse på deres niveauer af ydre motivation. På den anden side lader det til, at motivationsteorien ikke har kunnet bidrage med en forståelse af, hvordan synligheden i læringen via feedback mellem deltagere og lærere kan have påvirket deltagernes læring. Således ses det, at motivationsrelateret teori og forskningsresultater fra Hattie kan supplere hinanden i besvarelsen af, hvordan deltagerne oplevede deres læring under perioden med onlineundervisning og forsamlingsforbud. Samtidig ses der, som nævnt, at selvom både Hatties forskning og motivationsteorien er funderet i adfærd, lægges der vægt på forskellige aspekter inden for menneskelig adfærd.

6.2.5. Coronas indflydelse på læring og sociale fællesskaber i adolescence

Da nærværende speciale, som nævnt, fokuserer på oplevelser af onlineundervisning og forsamlingsforbud hos unge, inden for udviklingsperioden adolescence, kan det være relevant at diskutere, hvorvidt deltagerne fra specialet ville have gennemgået den samme udvikling, hvis der ikke havde været corona.

Som tidligere fremhævet under i diskussionen af litteraturgennemgangen under afsnit 6.1 giver flere af deltagerne fra dette speciale udtryk for, at de oplevede at få en tættere relation til deres familie under perioden med forsamlingsforbud og onlineunder-

visning. Samtidig nævner William i tema 4 fra nærværende speciale, at han fik en tættere relation til sine klassekammerater. Ydermere ses denne tætte relation til venner under pandemien også afspejlet i resultater fra Pediconia et al. (2021) fra specialets litteraturgennemgang, hvor det især var de 14-18-årige, der oplevede emotionel nærhed med deres venner. Dette kan som tidligere indikeret forstås i relation til teori om adolescence, hvor den typiske udvikling er, at de unge bliver tiltagende uafhængige af deres familie, bruger mere tid med venner og får en mere gensidig relation til forældrene. Derudover er der ingen af deltagerne fra specialet, der giver udtryk for, at forsamlingsforbuddene har haft en videre påvirkning på deres sociale fællesskaber i dag, jf. tema 3. Samtidig giver flere af deltagerne udtryk for, at deres læring blev påvirket, både negativt og positivt, under corona som følge af den fysiske afstand. Dette var bl.a. i form af ændret kommunikation med og støtte fra lærerne, hvilket, som før nævnt, altså kan have haft indflydelse på deres motivation. Betydningen af kommunikationen med lærerne under onlineundervisningen fremhæves også af du Mérac et al., 2022; Nurgaliyeva et al., 2024; Xu et al., 2022, som tidligere påpeget. Der kan hertil argumenteres for, at den negative indflydelse til dels kan være med til at forklare faldet i PISA-resultaterne. På den anden side er der kun to af deltagerne, William og Mads, der giver udtryk for, at deres læring i form af deres studievaner stadig er påvirket i dag i 3.g. Dog fremhæver Mads, at han er blevet mere overfladisk ift. læsning, hvilket kan tænkes at være en fordel for ham i dag, hvor læsemængden må være større end i udskolingen. Dette vil diskuteres yderligere i nedenstående afsnit.

Altså tyder det på, at deltagernes udvikling i forbindelse med deres sociale fællesskaber under perioden med onlineundervisning kan have været stort set den samme, hvis der ikke havde været en coronapandemi. På den anden side lader det til, at deres læringsudvikling kan have været anderledes grundet den fysiske afstand, men at det ikke er noget, som de er yderligere negativt påvirket af i dag.

6.2.6. Deltagernes oplevelser iht. teori om hukommelse

Som bl.a. indikeret under afsnit 4.3.1., kan det i nærværende speciale være relevant at belyse, hvordan deltagernes udtalelser kan forstås pba. kognitionspsykologisk teori omhandlende hukommelse. Derfor vil der nedenfor forekomme en diskussion af deltagernes oplevelser iht. denne teori.

I tema 1, nævner Emma, at hun mest husker det positive fra tiden med onlineundervisning og forsamlingsforbud frem for det dårlige. Dette kan forstås med udgangspunkt i teori omhandlende Pollyanna Principle fra afsnit 4.3.1, da dette princip fremhæver, at mennesker generelt er bedre til at huske behagelige frem for ubehagelige oplevelser. Herved kan det tænkes, at Emma under denne tid for flere år siden gjorde sig flere negative erfaringer, end hun kan huske den dag i dag. Dette argument kan ydermere belyses med udgangspunkt i teorien om positivity effect, da dette begreb påpeger, at mennesker husker tidligere hændelser mere positivt med tiden. Altså kan Emmas positive syn på perioden med online undervisning og forsamlingsforbud også være et udtryk for, at hun ikke kan erindre de ubehagelige hændelser i samme grad som de positive begivenheder. Som beskrevet tidligere under afsnit 6.1 er der ingen af deltagerne, der nævner at have oplevet en vedvarende negativ påvirkning af deres venskaber i udskolingen som følge af forsamlingsforbuddene, hvilket er til forskel fra forskning fra Pediconia et al. (2021). I forbindelse med Pediconia og kollegers (2021) forskningsarbejde, indsamlede de, modsat fremgangsmåden i dette speciale, deres empiri under coronapandemien. Pba. teorien om positivity effect, kan der således argumenteres for, at deltagerne i nærværende speciale ikke i så stort omfang husker en potentiel negativ påvirkning af deres venskaber under pandemien, fordi de husker den sociale kontakt til vennerne dengang som mere positiv, end den måske har været.

På den anden side tyder det ud fra tema 5, afsnit 5.5.1 på, at flere af deltagerne har et mere negativt syn på onlineundervisningen. Mads husker nogle af de vanskeligheder, der kunne være forbundet med onlineundervisningen, såsom oplevelsen af kedsomhed og manglende kreativitet. Både Emma og Pernille fremhæver også negative aspekter forbundet med online gruppearbejde, jf. tema 2. Dvs. at flere af deltagerne også husker

negative aspekter i forbindelse med tiden med onlineundervisning, hvilket således ikke tyder på tegn på positivity effect.

Ovenstående diskussion samt analysen af Emmas erindringer om den første nedlukning, som beskrevet under tema 1, illustrerer således, hvordan teori om episodisk hukommelse kan anvendes i forbindelse med at forstå deltagernes oplevelser. Hvorvidt teori omhandlende den autobiografiske hukommelse også kan bruges til at belyse deltagernes oplevelser af, om onlineundervisning og forsamlingsforbud har påvirket deres læring og sociale fællesskaber i dag, vil der fokuseres på i nedenstående.

I tema 5 ses det, at Mads giver udtryk for, at tiden med corona har haft en negativ påvirkning på ham i dag i form af en mere negativ påvirkning af hans arbejdsmoral. Som fremhævet i ovenstående afsnit kan der argumenteres for, at Mads som 3.g'er i højere grad har brug for at kunne skimme en tekst frem for at nærlæse den for at komme igennem et større pensum end i udskolingen. Dette kan forstås som, at hans minder omhandlende krav om at skulle læse alle tekster grundigt i udskolingen kommer til at påvirke Mads' tanker ift. nuværende oplevelser i 3.g. Således kan hans udtalelse om, at skimme en tekst er en negativ læringspåvirkning, forstås med udgangspunkt i teori om consistency bias fra afsnit 4.3.1. Det skyldes, at denne teori netop belyser tendensen til at overdrive ligheden mellem tidligere tanker og nuværende oplevelser. På den anden side giver William udtryk for, at tiden med corona har påvirket hans læring positivt i form af grundighed, som beskrevet tidligere. Med udgangspunkt i teorien om consistency bias kan det dog diskuteres, hvorvidt oplevelserne om grundighed dengang bliver påvirket af hans nuværende oplevelser af grundighed i gymnasiet, hvor læringskravene naturligvis er større end i udskolingen. Altså kan det tænkes, at han overdriver denne lighed mellem grundigheden i hhv. udskolingen og på gymnasiet. Selvom ingen af deltagerne, giver udtryk for, at onlineundervisningen og forsamlingsforbuddene har haft indflydelse på deres sociale fællesskaber i dag, omtaler flere af deltagerne udfordringer med vedligeholdelse af sociale fællesskaber online over tid, jf. tema 3. Derfor kan teorien om consistency bias ikke bruges i forståelsen af dette, da der herved ikke ses en lighed mellem de sociale fællesskaber dengang og til i dag grundet den mulige fysiske interaktion i dag.

Altså tyder det på, at deltagernes hukommelse kan have påvirket deres udtalelser om deres oplevelser og derved også de fund, der er blevet foretaget i dette speciale, hvilket vil diskuteres yderligere under afsnit 6.3.4.

6.2.7. Begrænsninger og styrker ved den teoretiske ramme ift. teknologi

Som tidligere fremhævet, er der ingen af teorierne vedrørende læring, sociale fællesskaber og udvikling, der er blevet udformet i en nutidig kontekst, som indbefatter den moderne teknologi, der kendes fra det 21. århundrede. Da deltagernes oplevelser har omhandlet teknologiske aspekter, kan det herved tænkes, at teorierne i den analytiske induktive fortolkningsproces potentielt ikke har kunnet indfange disse aspekter. Hvis teorierne i fortolkningen ikke har kunnet belyse oplevelser i forbindelse med onlineundervisningen, kan der argumenteres for, at der herved ikke er blevet undersøgt det tiltænkte i specialet, hvilket således kan have bidraget til begrænsninger forbundet med specialets validitet.

Dog omhandler forskningsresultater af Hattie almene læringsprincipper, jf. afsnit 4.2.1, hvilket på den anden side kan tænkes at have styrket specialets validitet, da almene læringsprincipper også har vist sig at gælde læring i en online undervisningskontekst, som nævnt i afsnit 1. Samtidig fremgår det af teori repræsenteret af Vygotsky fra afsnit 4.2.2, hvordan denne teori inddrager de sociokulturelle aspekter, der er forbundet med læringskonteksterne, hvilket også blev belyst under tema 2. Herved kan det tænkes, at anvendelsen af disse almene læringsprincipper fra Hattie og almene læringsteoretiske begreber repræsenteret af Vygotsky har bidraget med at styrke specialets validitet i form af at undersøge almene aspekter læring inden for en online undervisningskontekst. Derudover kan Giddens teori, særligt om adskillelse af tid og rum, også anvendes i relation til online kommunikation, trods det faktum at denne teori ikke har kunne forholde sig til teknologi fra det 21. århundrede, hvilket også kan have styrket validiteten.

6.3. Metodologiske begrænsninger og styrker

I dette afsnit diskuteres specialets metodologiske valg, begrænsninger og styrker.

6.3.1. Specialets videnskabsteoretiske ståsted

Forfatternes forforståelser og forudindtagelser vedrørende forsamlingsforbud og onlineundervisning vil nu diskuteres i relation til specialet fund samt begrænsninger og styrker for specialet. Dertil vil der diskuteres og reflekteres over, hvordan deltagernes oplevelser, fra en tidligere og en nuværende historisk kontekst, kan påvirke fortolkningen heraf, samt hvorledes specialets hermeneutiske og fænomenologiske videnskabsteoretiske ståsted, herunder ontologi og epistemologi, kan være med til at belyse dette.

Som nævnt i afsnit 1.3 (Baggrund for specialet) har forfatterne selv forforståelser og fordomme knyttet til fænomenerne onlineundervisning og forsamlingsforbud. Det skyldes, at fordomme vil i nærværende kontekst svare til den “bagage” af viden, som forfatterne har haft med i forståelsen af deltagernes oplevelser, jf. afsnit 3.2.1 (Hermeneutik). Forforståelserne og fordommene kan have været en styrke i forbindelse med forståelsen af deltagernes oplevelser, fordi forfatterne således har haft noget tilfælles med deltagernes forforståelse og fordomme, jf. begrebet om forståelseshorisont og horisontsammensmeltning inden for den hermeneutiske videnskabsteori. Grundet forfatternes egen forforståelse af ulemper forbundet med gruppearbejde og andre sociokommunikative praksisser under denne periode, jf. afsnit 1.3, kan det således tænkes, at forfatterne herved bedre har kunnet forstå deltagernes oplevelser knyttet hertil, hvilket kan være en styrke.

På den anden side kan forfatternes forudindtagelser ift. deltagernes oplevelser af fænomenerne også have været en svaghed i forbindelse med besvarelsen af problemformuleringen. Det skyldes, at disse forudindtagelser kan have hindret en åben tilgang til deltagernes oplevelser, jf. metoden omhandlende epoché inden for den fænomenologiske videnskabsteori fra afsnit 3.2.2. Det kan fx tænkes, at forfatterne, pba. egne oplevelser med forsamlingsforbud og onlineundervisning, har taget betydningen af deltagernes op-

levelser for givet, hvormed forfatterne i så fald ikke har formået at forholde sig nysgerrige og åbne hertil. Dette kan være forekommet til trods for forfatternes intentionelle bevidsthed, dvs. forfatternes rettethed mod det sagte fra deltagerne. Som nævnt i afsnit 1.3 har forfatterne ikke selv erfaringer med at være udskolings elever under coronapandemien, da deres oplevelser primært er knyttet til rollen som udeboende universitetsstuderende. Således kan forfatterne have oplevet en anden form for isolation fra deres familie. I den forbindelse kan det være, at der er aspekter af deltagernes livsverdenserfaringer, som forfatterne ikke har formået at synliggøre, på trods af at de har tilnærmet sig disse erfaringer gennem de semistrukturerede interviews. Samtidig understreges der, at en fuldstændig udeladelse af egne forudantagelser er et ideal, som ikke er muligt at opnå. Således er der tegn på, at forfatternes anvendelse af deres egne forudindtagelser eller forforståelser i interviewguiden også kan have været en begrænsning i udarbejdelsen af dette speciale.

Specialets cirkulære fortolkningsproces i analysen, jf. den hermeneutiske cirkel er, som følge af den retrospektive tilgang, indlejret i en anden kulturel og historisk kontekst end pandemi-konteksten, jf. afsnit 3.2.1. Dette indebærer desuden, at forfatterne som fortolkere, og deltagernes udsagn, er en del af denne nutidige kontekst. Herved viste det sig i fortolkningsprocessen, at deltagernes oplevelser fra coronapandemien kunne forstås i den nutidige kontekst pba. teori, der belyste hukommelsesmæssige aspekter. Således tog forfatterne deltagernes udsagn om deres oplevelser fra pandemien for gode varer gennem fortolkning af og indlevelse i deltagernes subjektive meninger, som følge af det hermeneutiske og fænomenologiske ontologiske grundlag. Samtidig indgik det retrospektive fokus, pba. teori om hukommelse, som en del af fortolkningsprocessen. I denne proces indgik den øvrige udvalgte teori også i undersøgelsen af og en rettethed mod deltagernes oplevelser af onlineundervisning og forsamlingsforbud. Herved ses altså, hvordan specialets hermeneutiske og fænomenologiske epistemologi, gennem betoningen af den hermeneutiske cirkel, har muliggjort, at forskellige teories videnskabelige ståsteder kan have været centrale dele af specialets overordnede forståelse. Som tidligere antydnet, kan de forskellige teories ståsteder og forskellige videnskabelige tilhørsforhold således have suppleret hinanden i forbindelse med denne overordnede forståelse, fordi de har fremhævet og belyst forskellige perspektiver i empirien.

6.3.2. Interviewguide og brug af zoom

Som beskrevet tidligere har specialets forfattere prøvet at undersøge specialets problemformulering efter bedste evne. Trods dette er de valg der er truffet igennem udarbejdningen af specialet ikke perfekte og kan derfor også indeholde begrænsninger. En af disse begrænsninger kan ses i specialets interviewguide. På den ene side kan der påpeges, at interviewguiden tog inspiration fra problemformuleringen samt eksisterende forskning på området, som beskrevet tidligere i afsnit 3.3.1. Ovenstående diskussion påpeger dog den begrænsede mængde eksisterende forskning på specialets undersøgelsesområde. Der kan altså argumenteres for, at dette også kan resultere i en begrænset forståelse for og udarbejdning af specialets interviewguide. Der kan altså argumenteres for at dette kan påvirke validiteten af interviewguiden og derigennem selve specialet.

Forfatterne har også forskellige måder at formulere interviewspørgsmålene på, hvilket er i overensstemmelse med principperne for det semistrukturerede interview, som beskrevet tidligere i afsnit 3.3. Det ville altså give deltagerne forskellige måder at svare på i interviewene. Forfatterne forskellige formuleringer vil også kunne have indflydelse på deltagerens forståelse af de stillede spørgsmål. Dette vil altså kunne være med til at begrænse specialets reliabilitet, da andre ikke nødvendigvis vil kunne få samme resultater jf. afsnit 3.7. Der skal dog pointeres at dette ikke er en begrænsning i sig selv, jf. den kvalitative metode som beskrevet i afsnit 3.3. Det er dog stadig vigtigt at påpege at interviewerens også kan have indflydelse på interviewet og på interviewdeltagerens svar.

Selve interviewene foregik over Zoom, som er en sikker platform at foretage interviews over som beskrevet i afsnit 3.5. Trods dette viser ovenstående analyse dog også, at online undervisning og social interaktion ikke altid er lige så god som den fysiske version. I den forbindelse kan der altså også argumenteres for, at dette også vil gælde for online interviews ift. fysiske interviews. Til sidst i interviewene udtrykte alle deltagerne, at deltagelsen i interviewene var en positiv oplevelse. Dog kan fysiske inter-

views godt tænkes at have været mere naturlige, hvilket måske vil have haft en anden effekt i interviewet end den online version havde. Dette er dog ikke ensbetydende med at det ville have været “bedre interviews”, blot at de ville kunne være forløbet anderledes.

6.3.3. Deltagerne

I relation til selve deltagerne, findes der også både styrker og begrænsninger. Nogle af disse findes i rekrutteringen af deltagerne. Som beskrevet i afsnit 3.4, blev deltagerne både rekrutteret gennem gymnasier og gennem forfatterens egne netværk. Rekruttering via gymnasier kan ses som værende en styrke, da dette er en måde at højne chancen for at deltagerne der melder sig, opfylder flere af kriterierne for den undersøgelsesgruppe der undersøges i specialet. Altså 3.g elever på 18 år eller ældre, der oplevede coronapandemien i udskoling. Forfatterne søgte dog også gennem deres egne netværk, hvilket også kan være en legitim måde at rekruttere deltagere på. Der kan dog godt argumenteres for at denne måde at rekruttere på, kan mindske specialets reliabilitet, da andre ikke har samme mulighed for at kontakte disse deltagere. Det kan yderligere ses som en begrænsning, da rekrutteringen har større risiko for at finde deltagere forfatterne kender, hvilket er tilfældet for en af de fire deltagere i dette speciale, som kender en af forfatterne perifert. Dette kan lede til at deltageren kunne have underliggende forventning om at skulle svare på en specifik måde i interviewet, hvilket vil kunne mindske specialets validitet.

Dernæst findes der også både styrker og begrænsninger ved deltagermængden. På den ene side kan der argumenteres for at fire deltagere, er en lille mængde af deltagere. Derfor er der mindre chance for at indhente empiri, der omhandler varierede oplevelser og holdninger, til undersøgelsesemnet. På den anden side kan der også argumenteres for at den mindre deltagermængde giver større mulighed for at undersøge deltageres interviews mere dybdegående og i større detalje. Derudover er det, som beskrevet tidligere i afsnit 3.3., også karakteriserende for den kvalitative metode, at denne anvendes til dybdegående og detaljeret at undersøge små datasæt. Derudover kan der også pointeres at deltagerne er ligeligt fordelt mellem køn. Dette giver altså en form for variation, i deltagermængden, der altså ville kunne mindske sandsynligheden for at specialets

undersøgelsesemne kun undersøges via empiri fra et køn, hvilket bl.a. ses i den identificerede forskning jf. litteraturgennemgangen i afsnit 1. Denne form for variation i specialets empiri kan altså være med til at højne specialets validitet. Der kan dog modsat også argumenteres for at de personer der valgte at deltage i interviews, også var de personer der havde mest overskud. Dette kan dermed have ekskluderet empiri, fra personer, der havde mindre overskud, eller på anden måde var dårligere stillet, enten akademisk, ressourcemæssigt eller på anden vis. Dette vil altså kunne mindske specialets reliabilitet, grundet den begrænsede mængde af forskellige perspektiver. En begrænset variation af perspektiver vil ligeledes også kunne mindske specialets generaliserbarhed, da specialets fund har mindre chance for at kunne overføres til en anden kontekst for unge med færre ressourcer. En større deltagermængde ville altså kunne give større mulighed for inklusion af mere udsatte personer, der måske ville kunne bidrage med et andet eller mere varieret perspektiv på specialets undersøgelsesemne.

6.3.4. Den retrospektive vinkel

Et andet punkt der er vigtigt at komme ind på er specialets retrospektive vinkel. Denne vinkel har også både styrker og svagheder. På den ene side kan der argumenteres for at den retrospektive vinkel medfører at deltagerne har et helhedssyn på perioden og kan omtale den på en reflekteret, overvejet måde. Deres syn på perioden påvirkes altså ikke fra dag til dag, som svar på skiftende restriktioner eller genåbning af samfundet, som der ellers kunne argumenteres for, ville have været større risiko for under selve pandemien. Dette kan altså være med til at styrke specialets validitet. På den anden side kan der dog også argumenteres for, at det er en svaghed at deltagerne ikke stadig befinder sig under pandemien.

Den tidsmæssige distance fra pandemien kan øge risikoen for at deltagerne husker perioden på en specifik eller farvet måde, som beskrevet tidligere i diskussionen. Det er yderligere også retrospektivt tre-fem år tilbage, og ikke et-to år, hvilket vil gøre det sværere at huske præcist tilbage. Dette er til forskel fra studierne i litteraturgennemgangen, hvorfor der i afsnit 6.2.6 er blevet diskuteret, hvordan udtalelser fra deltagerne i dette speciale kan forstås med udgangspunkt i hukommelsesrelateret teori.

6.3.5. Valg af IPA som analysemetode

Et andet punkt der er vigtigt at diskutere er valget af analysemetoden IPA, som beskrevet tidligere i afsnit 3.6. IPA blev valgt da denne analysemetode anvendes til at undersøge og fortolke fænomener og oplevelser af disse, hvilket er i tråd med specialets problemformulering. Dette kan ses som en styrke, da IPA netop har gjort det muligt at tilgå empirien på en fænomenologisk fortolkende måde. Trods dette kan de faste trin, som IPA indeholder, også føre til en mere fast opbygning og undersøgelse af empiriens forskellige temaer. Som nævnt i afsnit 5, er valget af temaerne fra analysen ikke udtømmende eller definitive, hvorfor specialets reliabilitet, og dermed reproducerbarhed, kan diskuteres. Med andre ord vil andre forfattere potentielt ikke komme frem til samme fund på andre tidspunkter i tilfælde af, at de i den induktive fortolkningsproces, jf. beskrivelsen af IPA under afsnit 3.6, havde fundet frem til andre temaer og derved også anden teori. Ud fra dette kan der ligeledes argumenteres for, at brug af en anden analysemetode som TA, også både ville kunne have resulteret i en anden tilgang til empirien, og ville have muligheder for at udfolde andre temaer, som ikke er blevet undersøgt i dette speciale.

6.4. Praktiske implikationer

Specialet har nu undersøgt og diskuteret flere forskellige aspekter vedrørende den pågældende problemstilling. Men hvad betyder disse fund i praksis og for specialets generaliserbarhed?

Ift. læring ses der, at flere af deltagerne beskriver, at de ikke er nær så engagerede i undervisningen, at de ikke kan kontakte deres lærere, som beskrevet tidligere. Dette kan have mange praktiske implikationer. Først og fremmest kan der undersøges hvordan der i onlineundervisningen bliver sat fokus på, hvordan elevens, lærerens og undervisningsformernes bidrag til elevens læring kan blive påvirket i en online undervisningskontekst. Dette er vigtigt at undersøge, da der kan være elementer af den fysiske undervisningsform, der mangler i onlineundervisning, fx lærerens tilstedeværelse og

nærvær som flere deltagere føler, at der mangler i onlineundervisningen. I fremtiden eller lignende situationer, skal lærerne altså være mere til stede og nærværende i onlineundervisningen. En større tilstedeværelse i undervisningen fra lærerens side kan bl.a. etableres ved, at læreren kan kontaktes på flere måder, hvilket nogle af deltagerne efterspørger som beskrevet tidligere i tema 2 i afsnit 5.2.2. Læreren kan også tjekke mere op på elever under gruppearbejde og derigennem engagere eleverne. En anden måde at engagere eleverne på i praksis, kan også komme gennem en mere kreativ undervisningsmåde, hvilket også beskrives af deltagerne i tema 5 under afsnit 5.5.1. Implementering af ovenstående kan altså være med til at illustrere specialets generaliserbarhed. Afslutningsvis skal der også tages højde for, at nogle elever kan have sværere ved at få hjælp derhjemme eller på anden måde er mere udfordret i forbindelse med et skift til onlineundervisning.

Der kan ligeledes ses praktiske implikationer for de sociale fællesskaber, som også kan være med til at styrke specialets generaliserbarhed. Vedrørende sociale fællesskaber, så følte deltagerne sig enten tilfredse med en mindre social kreds under forsamlingsforbuddene og ellers gjorde de meget brug af online kommunikation for, fortsat at kunne interagere med deres sociale kreds. Der pointeres dog også, hvordan online kommunikation kan være en god ressource til at vedligeholde sociale fællesskaber, dog ikke over længere tid. Det er dermed ikke en erstatning for fysisk kontakt. Ligeledes udtrykker flere af deltagerne, hvordan denne form for social interaktion i en længere periode gør det svært at skabe nye bekendtskaber. I fremtidigt virke er det derfor relevant at fokusere på, hvordan de sociale fællesskaber påvirkes under en pandemi, særligt over en længere tidsperiode. I praksis kan der yderligere også sættes fokus på, hvor vigtigt et tæt og støttende familiefællesskab er i en krisesituation som coronapandemien, hvor det var nødvendigt for de unge at være hjemme.

Ovenstående praktiske implikationer, kan også medvirke til en bredere forståelse hos specialets forfattere, vedrørende, hvilke initiativer der kan tages for de unge i sådan en periode.

6.5. Perspektivering og fremtidig forskning

I fremtidig forskning er det først og fremmest vigtigt fortsat at undersøge coronapandemien, ikke kun kvantitativt men også kvalitativt. I litteraturgennemgangen, i afsnit 2, påpeges der, at der kun var identificeret eksisterende forskning, der kom tæt på specialets undersøgelsesområde, men ingen eksisterende forskning der omhandlede samme undersøgelsesområde og samme metode som dette speciale. Desuden var der, som nævnt i litteraturgennemgangen, kun ét enkelt forskningsstudie, der anvendte kvalitativ forskningsmetodologi. Det er derfor vigtigt fortsat at undersøge coronapandemien ved brug af forskellige metoder, både retrospektivt og kvalitativt, grundet den nuværende begrænsede mængde af disse typer af forskning inden for specialets undersøgelsesområde. Yderligere forskning af denne kategori vil dermed kunne undersøge reliabiliteten af specialets resultater, altså hvorvidt resultaterne kan findes af lignende studier. Det er netop gennem en stor mængde forskning, der undersøger emnet bredt, at der kan skabes det bedste forståelsesgrundlag ift. coronapandemiens omfang og indflydelse, både dengang og nu. Det er særligt kvalitativ forskning, der kan bidrage med denne dybere forståelse af emnet, jf. afsnit 3.3. Det er ligeledes gennem denne forståelse at fagfolk som forskere og psykologer samt beslutningstagere kan få de bedste forudsætninger for at agere på en hensigtsmæssig måde i en lignende situation. Dette speciale kan være med til at bidrage til denne forståelse af coronapandemien og individers oplevelser af denne. Ydermere er det vigtigt for fremtidig forskning at undersøge, hvorvidt de oplevelser deltagerne beskriver i dette speciale, kan ses hos andre i samme aldersgruppe, eller i en lignende kontekst.

Afslutningsvis er det også særligt relevant at fremhæve den teknologiske dimension. Online kommunikation kan i dette speciale ses som en essentiel ressource, både læringsmæssigt og socialt. Det kan derfor også tænkes, at online kommunikation har haft samme essentielle rolle på flere andre områder i samfundet under corona. Det er derfor vigtigt i det fremtidige virke, fortsat at undersøge hvilken effekt online kommunikation har under en pandemi. Der kan dog ligeledes argumenteres for, at det fremadrettet er vigtigt at undersøge, hvor essentiel en rolle teknologi spiller under en sådan situation, og

hvordan en lignende situation ville se ud, hvis teknologien ikke var en ressource der var adgang til.

7. Konklusion

Gennem nærværende speciale er der nu søgt at besvare følgende problemformulering:

Hvordan oplevede unge i udskolingen, der i dag går i 3. g., forsamlingsforbud og onlineundervisningen, under coronapandemien, ift sociale fællesskaber og/eller læring? Og oplever de, at disse forhold har haft indflydelse på deres sociale fællesskaber og læring i dag?

Dette er blevet gjort med afsæt i kvalitativ forskningsmetodologi. Der er foretaget semistrukturerede interviews med fire 3.g. elever for at udforske ovenstående problemformulering. Herved tager specialet udgangspunkt i et hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretisk ståsted. Pba. analysemetoden, IPA, blev der identificeret seks hovedtemaer: 1) Pludselige ændringer, 2) Sociale læringskontekster, 3) Det sociale liv med venner, 4) Forhold til klassekammerater, 5) Undervisning på recept: individuelle blikke på læring og motivation, 6) Familiefællesskaber. Det er pba. af disse temaer, at forfatterne har forsøgt at besvare problemformuleringen. Fundene af disse temaer indikerer, på et overordnet plan, at de unge havde både negative og positive oplevelser inden for læring og sociale fællesskaber under coronapandemien, da de oplevede både begrænsninger og muligheder i forbindelse med onlineundervisning og forsamlingsforbuddene. Derudover var der ingen af deltagerne, der gav udtryk for, at de følte, at disse forhold under pandemien havde haft indflydelse på deres sociale fællesskaber i dag i 3.g., mens halvdelen af deltagerne omtalte, at de i dag oplevede læringspåvirkninger.

Mhp. at udfolde relevante dynamikker i deltagerne oplevelser, blev der anvendt udvalgte teorier. Her belyste teori af Bronfenbrenner, at deltagerne omgivelser kan have haft indflydelse på de unges oplevelser relateret til bl.a. læringsudvikling og sociale fællesskaber under corona. Sociokulturelle teoretiske perspektiver, repræsenteret af Lev

Vygotsky, belyste desuden at de unge oplevede at få mere støtte af lærerne, hvis lærerne var mere nærværende og tilstede i onlineundervisningen. Samtidig har teori af Vygotsky hjulpet til at påpege betydningen af den fysiske afstand i forbindelse med læringens sociale dimensioner. Derudover bidrog almene læringsprincipper af John Hattie med at afdekke, at læringsprincipper omhandlende elevens, lærerens og undervisningsformernes bidrag til elevens læring især blev påvirket i forbindelse med den fysiske afstand som følge af onlineundervisningen og forsamlingsforbuddene. Dertil er der anvendt motivationsrelateret teori, der har været med til at illustrere, hvordan kommunikation og støtte fra lærerne i onlineundervisning kan have haft indvirkning på deltagernes motivation i undervisningen. Ift. de sociale fællesskaber har teoretiske bidrag fra hhv. Erving Goffman og Anthony Giddens belyst, at ingen af de unge gav udtryk for, at de oplevede påvirkning af deres venskaber under forsamlingsforbuddene, og at de fandt online løsninger til at bevare kontakten med venner. Desuden er der pba. disse to teoretiske perspektiver påpeget, at de unge oplevede at have varierende kontakt til deres klassekammerater. Derudover er der fundet, at deltagerne oplevede at få en tættere relation til deres familie under perioden med forsamlingsforbud og onlineundervisning, hvilket bl.a. er blevet belyst med udgangspunkt i teori omhandlende adolescence. I kraft af at det er flere år siden, der var coronapandemi, er dette retrospektive aspekt blevet belyst i relation til hukommelsesrelateret teori. Dette teoretiske perspektiv har betonet, hvordan deltagernes hukommelse kan have påvirket deres perspektiver på, og udtalelser om, deres oplevelser fra pandemien.

I forlængelse af disse resultater, ses der at det i fremtidig praksis kan være relevant at fokusere på lærerens tilstedeværelse og nærvær i onlineundervisning, både ift. at kunne kontaktes af eleverne på flere måder, samt at være mere tilgængelig for eleverne i gruppearbejde. Lærerne kan også engagere eleverne ved at undervise på en mere kreativ måde i onlineundervisningen. Socialt er det relevant at fokusere på, hvordan unges kontakt til venner under en pandemi, kan vedligeholdes fysisk med en mindre vennegruppe, eller online med flere venner. I relation til dette er det dog også vigtigt at fokusere på, at online social kontakt ikke kan være en erstatning for fysisk social kontakt over længere tid. Det er afsnutionsvis også relevant at fokusere på, at det kan være vigtigt for unge at have en tæt relation til familien under en pandemi.

Grundet den begrænsede mængde kvalitativ og retrospektiv forskning indenfor specialets undersøgelsesområde, skal der altså mere af denne forskning til for at kunne skabe en bredere forståelse af emnet. Det er yderligere vigtigt for fremtidig forskning at undersøge, hvorvidt de oplevelser, der beskrives i dette speciale, kan ses hos andre i samme aldersgruppe, eller i en lignende kontekst.

Afslutningsvis er det vigtigt for fremtidig forskning at undersøge hvor vigtig online kommunikation er under en pandemi, da det i dette speciale kan ses som en essentiel ressource, både ift. læring og sociale fællesskaber

Pba. ovenstående har forfatterne nu altså fået en dybere forståelse for de unges oplevelser af coronapandemien ift., læring og sociale fællesskaber, samt hvorvidt pandemien har indflydelse på de unge i dag indenfor disse områder.

8. Pensumliste

Aalborg Universitets Nyhedsarkiv (2006). *Hvor var du den 11. september 2001?* Tilgået d. 26.04.25 fra: <https://www.nyheder.aau.dk/nyhedsarkiv/2006/nyhed/hvor-var-du-den-11.-september-2001-.cid165395> (1 side)

American Psychological Association (2025). *APA PsycInfo®*. Tilgået d. 13.03.25 fra: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo> (1 side)

Andersen, H. & Koch, L. (2015). Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen and P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori - i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3th ed., pp. 205-250). Hans Reitzels Forlag (45 sider).

AAU IT Services. *ZOOM Workplace sikkerhed: Generelle sikkerhedsråd til Zoom Workplace*. Tilgået 20.05.2025 fra: <https://www.its.aau.dk/vejledninger/zoom-workplace/zoom-workplace-sikkerhed> (1 side)

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S., A. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global Estimates. *The World Bank Research Observer*, 36, 1-40. doi: 10.1093/wbro/lkab003 (40 sider)

Baber, H. (2022). Social interaction and effectiveness of the online learning – A moderating role of maintaining social distance during the pandemic COVID-19. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 159-171. doi:<https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0209> (12 sider)

Barahona, M., David, V., Gallegos, F., Reyes, J., Ibaceta-Quijanes, X. & Darwin, S. (2023). Analysing preservice teachers' enactment of the UDL framework to support diverse students in a remote teaching context. *System*, 114(103027), 1-13. DOI: 10.1016/j.system.2023.103027 (13 sider)

Barbalet, J. (2009). Pragmatism and Symbolic Interactionism. In B. S. Turner (Ed.). *The New Blackwell Companion to: Social Theory* (1st ed.). Wiley-Blackwell. Herfra p. 199 (1 side)

Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E. & Langberg, J. M. (2020). Remote Learning during COVID-19: Examining School Practices, Service Continuation, and Difficulties for Adolescents with and ADHD. *J Adolesc Health*, 67(6), 1-16. doi: [10.1016/j.jadohealth.2020.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002) (16 sider)

Benner, A. D., Harrington, M. K., Kealy, C. & Nwafor, C. E. (2024). The COVID-19 pandemic and adolescents' and young adults' experiences at school: A systematic narrative review. *Journal of research on adolescence*, 35, 1-28. DOI: 10.1111/jora.12935 (28 sider)

Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., & Kraler, C. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of COVID-19: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12 <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.3389/fpsyg.2021.701255> (12 sider)

Berlingske (2020, 29. december). *Mette F.: En reel nedlukning af landet forlænges til 17. januar*. Tilgået d. 23.04.25 fra: <https://www.berlingske.dk/politik/mette-f-en-reel-nedlukning-af-landet-forlaenges-til-17-januar> (1 side)

Berk, L. (2013) *Child Development* (9th ed.). Pearson. Herfra pp. 6; 25-26; 28; 268; 299-300; 577-580 (9 sider)

Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4> (10 sider)

Boolsen, M. W. & Jacobsen, M. H. (2015). Positivism. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen and P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori - i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3th ed.). Herfra pp. 111-112 (2 sider)

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza,

E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–2. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307> (126 sider)

Bratanoto, V. Z, Latiana, L., Forman, A. & Pranoto, Y. K. S. (2022). Bronfenbrenner's Bioecological Theory: School Readiness for Children in the Context of Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 16 (1), 85-100 (15 sider)

Breaux, R., Cash, A. R., Lewis, J., Garcia, K. M., Dvorsky, M. R. & Becker, S. P. (2023). Impacts of COVID-19 quarantine and isolation on adolescent social functioning. *Curr Opin Psychol*, 52 (101613), 1-6. doi: 10.1016/j.copsy.2023.101613 (6 sider)

Brenner, B. A., & Thompson-Brenner, H. (2024). Preparing for the next pandemic: Predictors and effects of COVID-19 remote learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1256808 (12 sider)

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - En grundbog* (3. ed.). Hans Reitzels Forlag. Heraf pp. 15-16; 33; 37-38; 39-41; 42-44; 294-295; 598-599 (15 sider)

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *The American Psychologist*, 32(7), 513-531. 10.1037/0003-066X.32.7.513 (19 sider)

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. Pergamon Press. Herfra pp. 1643-1647. (5 sider)

Børne- og Undervisningsministeriet. *Udskoling*. Tilgået d. 15.03.25 fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/udskoling> (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Ny lov og bekendtgørelse om nødundervisning træder i kraft*. Tilgået d. 25.04.25 fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/mar/200319-ny-lov-og-bekendtgørelse-om-noedundervisning-traeder-i-kraft> (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Regeringen forlænger nedlukning af skoler og institutioner med to uger*. Tilgået d. 14.03.25 fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/mar/200323-regeringen-forlaenger-nedlukning-af-skoler-og-institutioner-med-to-uger#:~:text=Nedlukningen%20af%20dagtilbud%2C%20skoler%20og,der%20ikke%20har%20andre%20pasningsmuligheder> (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2021a). *Resultaterne fra folkeskolens afgangsprøver i skoleåret 2020/21 er nu offentliggjort*. Tilgået d. 12.04.25 fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/sep/210929-resultater-fra-folkeskolens-afgangsproever-i-skoleaaret-20-21#:~:text=Resultaterne%20fra%20sommerens%20afgangspr%C3%B8ver%20viser,%2C%20i%202020%2F21>. (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2021b). *Elever i grundskolen skal fra og med den 15. december undervises hjemmefra*. Tilgået d. 25.04.25 fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/dec/211208-elever-i-grundskolen-skal-fra-den-15--december-undervises-hjemmefra> (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2023a). *Om PISA-undersøgelsen*. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersoegelser/pisa/om-pisa> (1 side)

Børne- og Undervisningsministeriet (2023b). *Ny PISA-undersøgelse: Elever over hele verden er gået tilbage i læsning og matematik - også i Danmark*. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/dec/231205-ny-pisa-undersoegelse-elever-over-hele-verden-er-gaaet-tilbage-i-laesning-og-matematik#:~:text=Fakta%20om%20PISA&text=PISA%20gen-nemf%C3%B8res%20af%20den%20internationale,p%C3%A5%20grund%20af%20Covid%2Dpandemien> (1 side)

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074> (17 sider)

Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G. & Roncone, R.. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university

teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Med Educ* 21(335), 1-17.
doi: 10.1186/s12909-021-02780-y (17 sider)

Cerović, T. K., Mičić, K., & Vračar, S. (2022). A leap to the digital era—What are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 745–764. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s10212-021-00556-y> (19 sider)

Chanduvi, J. S., Jenkins, R., Dewan, P., Reuge, N., Yao, H., Alejo, A., Falconer, A., Chakroun, B., Chang, G.-C., Azevedo, J. P., Sánchez, A., Giannini, S., Brossard, M., Dreesen, T., & Bergmann, J. (2022). *Where are we on education recovery?* United Nations Children's Fund (UNICEF). Tilgået d. 20.02.25 fra: <https://www.unicef.org/lac/media/32546/file/Where-are-we-in-education-recovery.pdf> (31 sider)

Chen, H., Shi, L., Zhang, Y., Wang, X., Jiao, J., Yang, M. & Sun, G. (2021). Response to the COVID-19 Pandemic: Comparison of Strategies in Six Countries. *Front Public Health*, 9, 1-11. doi: 10.3389/fpubh.2021.708496 (11 sider)

Christensen, M. S. (2013). *Skype*. Lex: Danmarks Nationalleksikon. Tilgået d. 22.05.25 fra: <https://lex.dk/Skype#:~:text=Skype%2C%20tjeneste%2C%20der%20tilbyder%20telefoni,1966>). (1 side)

Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Erfaringsopsamling: Elevernes læring og trivsel i grundskolen under covid-19-pandemien: Status, indsatser og fremadrettede behov*. Tilgået d. 11.02.25 fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/jun/220620->

[rapport-elevernes-laering-og-trivsel-i-grundskolenunder.pdf](#) Heraf pp. 13; 37-43 (7 sider)

Daumiller, M., Rinas, R., Schoon, I., & Lüftenegger, M. (2023). How did COVID-19 affect education and what can be learned moving forward? A systematic meta-review of systematic reviews and meta-analyses. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(3), 177–191. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000527> (15 sider)

Devos, N. J. (2016). *Peer Interactions in New Content and Language Integrated Settings*. Springer International Publishing. Herfra pp. 61-85 (25 sider)

du Mérac, É., Şensin, C., & Livi, S. (2022). The importance of teacher-student relationship for distance learning during Covid-19 pandemic. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 177–189. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-025-dume> (13 sider)

Eatough, V., & Smith, J. (2010). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willig, W. Stainton-Rogers (Eds.) *Interpretative phenomenological analysis* (pp. 179-194). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781848607927.n11> (15 sider)

Elgar, F. J., Lahti, H., Ferreira, J. L., Melkumova, M. & Bilz, L. (2023). *Navigating uncharted territory: school closures and adolescent experiences during the COVID-19 pandemic in the WHO European Region*. World Health Organization Regional Office for Europe (10 sider)

European Comission (2021). *Coronavirus: a common path to Europe's safe re-opening*. Tilgået d. 13.03.25 fra: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_21_1184 (2 sider)

Faldet, A-C., Skrefsrud, T-A. & Somby, H. M. (2023). *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademisk. Herfra p. 10 (1 side)

Folketinget. Bilag 6: *Tidslinje over udviklingen og håndteringen af covid-19*. Tilgået d. 23.04.25 fra: <https://www.ft.dk/samling/20211/alm-del/ufo/spm/1/svar/1824050/2472975.pdf> (13 sider)

Fraser, C. & Burchell, B. (2001). *Introducing Social Psychology*. Cambridge: Polity. Heraf p. 437 (1 sider)

Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method*. J. Weinsheimer & D. G. Marshall, (Transl. revised). Bloomsbury Academic. Herfra pp. 281-282; 317 (3 sider)

Giallo, R., Fogarty, A., Gartland, D., Savopoulos, P., Fitz, Patrick, K. M., & Brown, S. (2024). Adolescents' experiences of remote schooling and family life during the COVID-19 pandemic in Australia. *Journal of Child and Family Studies*, 33(2), 426–438. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s10826-023-02743-5> (13 sider)

Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans. Reitzels Forlag. Heraf pp. 28-29 (2 sider)

Goffman, E. (1967). *On face-work. Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York Pantheon Books. Heraf pp. 5-45 (40 sider)

Godden, L., Kutsyuruba, B. (2023). Hermeneutic Phenomenology. In: J. M. Okoko, S. Tunison., K. D.Walker, (Eds.). *Varieties of Qualitative Research Methods*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_36 (4 sider)

González-Ceballos, I., Palma, M., Serra, J. M., & Esteban-Guitart, M. (2021). Meaningful learning experiences in everyday life during pandemics. A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2021.670886 (9 sider)

Guerstein, S., Romeo-Aznar, V., Deke, I. M., Miron, O., Davidovitch, N., Puzis, R. & Pilosof, S. (2021) The interplay between vaccination and social distancing strategies affects COVID19 population-level outcomes. *PLoS Comput Biol*, 17(8), 1-16. doi: 10.1371/journal.pcbi.1009319. PMID: 34415900; PMCID: PMC8409608. (16 sider)

Haidi, H., & Hamdan, M. (2023). Analysis of the home-based online teaching and learning policy during the COVID-19 second wave in Brunei: A joint parent/teacher perception. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 487–502. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s12564-022-09798-x> (16 sider)

Hansen, U. I., Larsen, K., Sundberg, H. & Munkhaugen, E. K. (2022). Remote Teaching and School Refusal Behavior - Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Scand J Child Adolesc Psychiatr Psychol*, 10(1), 134-143. doi: 10.2478/sjcapp-2022-0014. (10 sider)

Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st. ed.). Routledge. Herfra pp. 1-38; 61-63; 112-113; 161 (44 sider)

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112. (31 sider)

Henriksen, T. D. (2000). *Læring i den simulerede praksis - anvendelsen af Live Action Role Play som redskab til kompetenceudvikling*. MetaLive (1st ed.). Herfra p. 25 (1 side)

Holmwood, J. (2009). Contemporary Sociological Theory: Post-Parsonian Developments. In B. S. Turner (Ed.). *The New Blackwell Companion to: Social Theory* (1st ed.). Wiley-Blackwell. Herfra p. 46 (1 side)

Hossain, M. M., Nesa, F., Das, J., Aggad, R., Tasnim, S., Bairwa, M., Ma, P., & Ramirez, G. (2022). Global burden of mental health problems among children and adolescents during COVID-19 pandemic: An umbrella review. *Psychiatry Research*, 317, 1–16. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/j.psychres.2022.114814> (16 sider)

Hortigüela-Alcala, D., Chiva-Bartoll, O., & Hernando-Garijo, A. (2022). “I feel lonely, I don't understand you when you talk, and I find it hard to breathe”. Analysis of the emotional tensions of physical education students in the Spanish setting of COVID-19.

Teaching and Teacher Education, 112, 1–9. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/j.tate.2022.103657> (9 sider)

Hunersen, K., Ramaiya, A., Cabral, C., S., Maddaleno, M., & Mmari, K. (2024). Supporting young learners during remote education: How context and gender shape adolescent experiences. *Journal of Adolescent Health*, 75(6), S43–S49. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1016/j.jadohealth.2024.08.007> (7 sider)

Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. In L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (3. ed., pp. 289-324). Samfundslitteratur. (35 sider)

Irmschler, N. B. & Jensen, S. K. (2024). TPV- PROJEKT: Covid-19 restriktioners påvirkning på udvikling af symptomer på angst, depression, ensomhed eller stress hos spirende voksne. *Teori, Praksis og Videnskabelig Metode – Projekt*. (9. semester, Aalborg Universitet). (98 sider)

Ishak, H., Sukestiyarno, Y. L., Waluya, S. B., Rochmad & Mariani, S. (2021). Description of student's difficulty in understanding online mathematics learning materials. *Journal of Physics: Conference Series* (4), 1-3. doi:10.1088/1742-6596/1918/4/042095 (3 sider)

Jacobsen, B., Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Fænomenologi. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3rd. ed., pp. 281-308). Hans Reitzels Forlag (27 sider)

Jensen de López, K. (2018). Dynamisk udredning af læringspotentialer i rehabilitering. In C. Glinborg (Ed.), *Rehabiliteringspsykologi. En introduktion i teori og praksis*. (pp. 47-64). Aarhus Universitetsforlag (18 sider)

John Hopkins University (2025). *Mortality Analyses*. Tilgået d. 16.05.25 fra: <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality> (1 side)

Kaspersen, L. B. (2001). Anthony Giddens. In H. Andersen and L. B. Kaspersen (Eds.). *Klassisk og moderne samfundsteori* (2nd ed.). Hans Reitzels Forlag. Herfra pp. 416; 419 (2 sider)

Kaspersen, L. B. (2024). *Anthony Giddens*. Lex: Danmarks Nationalleksikon. Tilgået d. 22.05.25 fra: https://lex.dk/Anthony_Giddens#:~:text=Strukturationsteorien%2C%20bl.,og%20resultatet%20af%20individers%20handling. (1 side)

Kilpatrick, J.R., Ehrlich, S. & Bartlett, M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning Implementation Prior to and During a Pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.51869/101jkmbs> (17 sider)

Klootwijk, C. L. T., Koele, I. J., Hoorn, J., Güroğlu, B., & Duijvenvoorde, A. C. K. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780–795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660> (16 sider)

Knudsen, H. (2017). John hatte: I'm a statistician, I'm not a theoretician. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 253–261. doi:<https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1415048> (9 sider)

Krichevets, A. N. (2014). Vygotsky and intersubjectivity. *Psychology in Russia*, 7(3), 13-23. DOI:10.11621/pir.2014.0302 (10 sider)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3rd ed.). Hans Reitzels Forlag. Herfra pp. 17-411 (394 sider)

Lanciano, T., Alfeo, F., Curci, A., Marin, C., D'Uggento, A. M., Decarolis, D., Öner, S., Anthony, K., Barzykowski, K., Bascón, M., Benavides, A., Cabildo, A., de la Mata-Benítez, M. L., Ergen, İ., Filip, K., Gofman, A., Janssen, S. M. J., Kai-Bin, Z., Markostamou, I., Matías-García, J. A., Nourkova, V., Oleksiak, S., Santamaría, A., Szpunar, K., Taylor, A., Watson, L. A., Zheng, J. (2024). The flashbulb-like nature of memory for the first COVID-19 case and the impact of the emergency. A cross-national survey. *Memory*, 32(2), 264-282. doi: 10.1080/09658211.2024.2310554. (19 sider)

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Pearson Education. Herfra pp. 8-40 (32 sider)

Laustsen, C. B., Larsen, L. B., Nielsen, M. W., Ravn, T. & Sørensen, M. P (2017) *Social theory: a textbook*. Routledge (pp. 144-160) (16 sider)

Li, S. H., Beames, J. R., Newby, J. M., Maston, K., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2022). The impact of COVID-19 on the lives and mental health of Australian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1465–1477. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s00787-021-01790-x> (13 sider)

Li, H. & Cheong, J. P. G. (2022). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Physical Fitness of Primary School Students in China Based on the Bronfenbrenner Ecological Theory. *Frontiers in Psychology*, 13(896046), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2022.896046 (9 sider)

Liu, Q. & Lin, D. (2024). The impact of distance education on the socialization of college students in the Covid-19 era: problems in communication and impact on mental health. *BMC Medical Education*, 24(575), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05551-7> (11 sider)

Lockyer, B., Endacott, C., Dickerson, J., & Sheard, L. (2022). Growing up during a public health crisis: A qualitative study of Born in Bradford early adolescents during COVID-19. *BMC Psychology*, 10(140), 1-13 <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00851-3> (13 sider)

Lyngsø, A. (2024). *E-læring*. Lex: Danmarks Nationalleksikon. Tilgået d. 25.04.25 fra: <https://lex.dk/e-l%C3%A6ring> (1 side)

Margolis, A. A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15–26. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.17759/chp.2020160303> (12 sider)

Matlin, M. W. & Farmer, T. A. (2017) *Cognition* (9th ed.). Wiley Custom. Herfra pp. 111; 121; 143-190; 437; 538-539; 549 (53 sider)

Microsoft (2017). *Microsoft lancerer ny samarbejdsplatform til virksomheder*. Tilgået d. 22.05.25 fra: <https://news.microsoft.com/da-dk/2017/03/14/sammicrosoft-lancerer-nyarbejdsplatform-til-virksomheder/> (1 side)

Minick, N. (2009). The Development of Vygotsky's Thought. In. H. Daniels (Ed.), *Introduction to Vygotsky* (3rd. ed., pp. 35-58). Routledge (23 sider)

Muñoz-Najar, A., Gilberto, A. Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P. & Akmal, M. (2021). *Remote learning during Covid-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. World Bank Group <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic> Herfra pp. 4-6 (3 sider)

Murphy, C., Lim, W. W., Mills, C., Wong, J. Y., Chen, D., Xie, Y., Li, M., Gould, S., Xin, H., Cheung, J. K., Bhatt, S., Cowling, B. J. & Donnelly, C. A. (2023). Effectiveness of social distancing measures and lockdowns for reducing transmission of COVID-19 in non-healthcare, community-based settings. *Philosophical transactions. Series A, Mathematical, physical, and engineering sciences*, 9(381) doi: 10.1098/rsta.2023.0132. (29 sider)

Natilli, M., Rossi, A., Trecroci, A., Cavaggioni, L., Merati, G. & Formenti, D. (2022). The long-tail effect of the COVID-19 lockdown on Italians' quality of life, sleep and physical activity. *Scientific Data*, 9(250), 1-10. doi: 10.1038/s41597-022-01376-5. (10 sider)

Nielsen, L. Y. & Klausen, M. (2025). *Facebook*. Lex: Danmarks Nationalleksikon. Tilgængeligt d. 22.05.2025 fra: <https://lex.dk/Facebook#:~:text=Facebook%20er%20en%20social%20medie,Dustin%20Moskovitz%20og%20Chris%20Hughes>. (1 side)

Nielsen, K. & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring. Kritiske kommentarer til "Hattie-revolutionen." *Nordic Studies in Education*. 1, 3-18. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02. (15 sider)

Nielsen, K. & Klitmøller, J. (2021). Blind spots in visible learning: A critique of John Hattie as an educational theorist. *Nordic Psychology*, 73(3), 268-283, DOI: 10.1080/19012276.2021.1962731 (17 sider)

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2019). *Pædagogisk psykologi - en grundbog*. (2nd ed.). Samfundslitteratur. Herfra pp. 30; 123-125; 129 (5 sider)

Nurgaliyeva, S., Bolatov, A., Abildina, S., Zeinolla, S., Kurbonova, B. & Kyyakbayeva, U. (2024). COVID-19 online learning challenges: Kazakhstan secondary schools case study. *Frontiers in Education*, 9, 1-12 doi: 10.3389/feduc.2024.1448594 (12 sider)

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> Herfra p. 3 (1 side)

OECD. *About: Members and partners*. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://www.oecd.org/en/about/members-partners.html> (1 side)

OECD. *About PISA: Programme for International Student Assessment (PISA)*. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (1 side)

OECD. *About The OECD: Better policies for better lives*. Tilgået d. 18.02.25 fra: <https://www.oecd.org/en/about.html> (1 side)

Olufadewa, I. I., Adesina, M. A., Ekpo, M. D., Akinloye, S. J., Iyanda, T. O., Nwachukwu, P., & Kodzo, L. D. (2021). Lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic response in China, Italy, and the U.S.: A guide for Africa and

low- and middle-income countries. *Global Health Journal*, 5(1), 56–61.
10.1016/j.glohj.2021.02.003 (6 sider)

Onyeaka, H., Anumudu, C., K, Al-Sharify, Z., T., Egele-Godswill, E. & Mbaegbu, P. (2021) COVID-19 pandemic: A review of the global lockdown and its far-reaching effects. *Science Progress*, 104(2), 1-18. DOI: 10.1177/00368504211019854 (18 sider)

Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3) (7 sider)

Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. In. F. Collin and S. Køppe (Eds.). *Humanistisk videnskabssteori* (3. ed., pp. 223-263). Lindhardt og Ringhof. (40 sider)

Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., Waldfogel, J., Wickremarathne, D., Barroso, C., Bhutta, Z., Fatusi, A. O., Mattoo, A., Diers, J., Fang, J., Ferguson, J., Ssewamala, F., & Viner, R. M. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387, 2423–2478. (56 sider)

Pediconia, M. G., Brunoria, M. & Romania, S. (2021). From the inside. How the feelings of the closeness and the remoteness from others changed during lockdown. *Psychology Hub*, 3, 27-36. DOI: 10.13133/2724-2943/17595 (10 sider)

Perkins, K. N., Carey, K., Lincoln, E., Shih, A., Donalds, R., Kessel Schneider, S., Holt, M. K., & Green, J. G. (2021). School connectedness still matters: The association of school connectedness and mental health during remote learning due to COVID-19. *The Journal of Primary Prevention*, 42(6), 641–648. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00649-w> (8 sider)

Perret-Clermont, A. N. (2004). Thinking Spaces of the Youth. In A. N., Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. (1. ed. pp. 3-10) Cambridge University Press. (7 sider)

Politiken (2020, 7. september). *Sundhedsstyrelsen går i rette med Mølbak*. Tilgået d. 23.04.25 fra: <https://politiken.dk/danmark/sundhed/art7928833/Sundhedsstyrelsen-g%C3%A5r-i-rette-med-M%C3%B8lbak> (1 side)

Qian, L., McWeeny, R., Shinkaruk, C., Baxter, A., Cao, B., Greenshaw, A., Silverstone, P., Pazderka, H., & Wei, Y. (2023). Child and youth mental health and wellbeing before and after returning to in-person learning in secondary schools in the context of COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 11. [https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.3389/fpubh.2023.1212297](https://doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.3389/fpubh.2023.1212297) (11 sider)

Qin, J., Ding, Y., Gao, J., Wu, Y., Lv, H., & Wu, J. (2021). Effects of COVID-19 on mental health and anxiety of adolescents aged 13–16 years: A comparative analysis of longitudinal data from China. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-16. doi: 10.3389/fpsyt.2021.695556 (6 sider)

Regeringen (2021a). *Skærpet forsamlingsforbud og øvrige tiltag for at imødegå cluster*. B.1.1.7. Tilgået d. 07.04.25 fra: <https://regeringen.dk/nyheder/2021/skaerpet-forsamlingsforbud-og-oevrige-tiltag-for-at-imoedegaa-cluster-b117/> (1 side)

Regeringen (2021b). *Gradvis genåbning af skoler og uddannelser fortsætter*. Tilgået d. 23.04.25 fra: <https://regeringen.dk/nyheder/2021/gradvis-genaabning-af-skoler-og-uddannelser-fortsætter/> (1 side)

Regeringen (2022). *Alle restriktioner udløber den 31. januar*. Tilgået d. 13.03.25 fra: <https://www.regeringen.dk/nyheder/2022/alle-restriktioner-udloeber-den-31-januar/> (1 side)

Retsinformation. *Bekendtgørelse om forbud mod større forsamlinger i forbindelse med håndtering af covid-19*. Tilgået d. 07.03.25 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1227> (1 side)

Rossi-Arnaud, C., Mastroberardino, S., Spataro, P., Santirocchi, A., Alessi, F., Naser, A., Pesola, M. C. & Cestari, V. (2023). Autobiographical memory in contact tracing: evidence from the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-11. Doi: 10.3389/fpsyg.2023.1244568 (11 sider)

Ryan & Deci (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020 (14 sider)

Saini, P., Hunt, A., Kirkby, J., Chopra, J., & Ashworth, E. (2023). A qualitative dyadic approach to explore the experiences and perceived impact of COVID-19 restrictions among adolescents and their parents. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2173601> (21 sider)

ScienceDirect (2025). Scopus. Tilgæt d. 13.03.25 fra: <https://www.sciencedirect.com/topics/biochemistry-genetics-and-molecular-biology/scopus#:~:text=Scopus%20is%20a%20database%20that,www.scopus.com> (1 side)

Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner Primer: A Guide to Devel ecology* (1st ed.) Routledge. Herfra pp. 2; 6; 13; 71; 91; 104; 124 (7 sider)

Sinha-Dutta, R. (2024). *A phenomenological study on math learning of lived experiences of 10th graders during online learning*. (Order No. 31335039). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3103746957). Tilgæt d. 11.03.25 fra: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/phenomenological-study-on-math-learning-lived/docview/3103746957/se-2> Herfra p. 212 (1 side)

Skrzypiec, G., Wyr, M., Topcu-Uzer, C., Sikorska, I., Sandhu, D., Romera, E. M., Olenik-Shemesh, D., Nery, M., Navarro-Rodríguez, C. D., Khomov, K., Kavuk-Kalender, M., Heiman, T., Guarini, A., Didaskalou, E., Cefai, C., Brighi, A., Bravo-Sanzana, M., Bochaver, A., Bauman, S., . . . Amri, U. (2024). A global study of the wellbeing of adolescent students during the covid-19 2020 lockdown. *School Mental Health: A Multi-disciplinary Research and Practice Journal*, 31, 1120-1140. <https://doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s12310-024-09678-2> (21 sider)

Smith, G. (2011). Erving Goffman. In. G, Ritzer & J. Stepnisky (Eds.), *The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists*. Oxford: Wiley-Blackwell. Heraf pp. 133; 138 (2 sider)

Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt videnskabsteori: Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. (1st ed.). Samfundslitteratur. Herfra pp. 113-115; 117-118; 150; 191 (7 sider)

Statens Serum Institut (2022a). *Tidslinje for covid-19*. Tilgået d. 12.03.25 fra: <https://www.ssi.dk/-/media/arkiv/subsites/covid19/presse/tidslinje-over-covid-19/covid-19-tidslinje-for-2020-2022-lang-version---version-1---april-2022.pdf> (11 sider)

Statens Serum Institut (2022b). *Coronarestriktioner under covid-19-epidemien (februar 2022 til marts 2022)*. Tilgået d. 23.04.25 fra: <https://en.ssi.dk/-/media/arkiv/dk/aktuelt/nyheder/2022/note-til-nyhed-om-smitterisiko-under-covid-19.pdf> (8 sider)

Statens Serum Insitut (2022c). *Danmark i front med vaccinationer og mindre overdødelighed*. Tilgået d. 16.05.25 fra: <https://www.ssi.dk/aktuelt/nyheder/2022/danmark-i-front-med-vaccinationer-og-mindre-doedelighed> (1 side)

Statens Serum Institut (2023). *Covid-19 - virusvarianter*. Tilgået d. 25.04.25 fra: <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsovervaagning/c/covid-19-virusvarianter> (1 side)

Statsministeriet (2021). *Pressemøde den 24. februar 2021*. Tilgået d. 25.04.25 fra: <https://stm.dk/presse/pressemoedearkiv/pressemoede-den-24-februar-2021/> (1 side)

Sullivan, C., Gibson, S., & Riley, S. C. (eds.) (2012). Doing your qualitative psychology project. Sage. e-bog er tilgængelig på AUB. Heraf pp. 130-131 (2 sider) <http://methods.sagepub.com.zorac.aub.aau.dk/Book/doing-your-qualitative-psychology-project>

Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of *Visible Learning*. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438. (13 sider)

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401–6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w> (19 sider)

Tænk tanken Mandag Morgen (2021). *Ungelivet under og efter corona. Sønderborgs unges egne perspektiver*. Tilgået d. 11.02.25 fra: <https://taenketanken.mm.dk/wp-content/uploads/2021/08/Unges-i-Soenderborgs-perspektiver-pa%CC%8A-coronakrisen.pdf> (16 sider)

UddannelsesGuiden (2024). *Hvilken gymnasial uddannelse skal jeg vælge?* Tilgået d. 18.03.25 fra: <https://www.ug.dk/6til10klasse/hvilken-gymnasial-uddannelse-skal-jeg-vaelge#:~:text=En%20gymnasial%20uddannelse%20er%20en,%2C%20hhx%2C%20stx%20og%20hf>. (1 side)

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). *Upper secondary education*. Tilgået d. 15.03.25 fra: <https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/upper-secondary-education> (1 side)

UNESCO. *Education: From Disruption to Recovery*. Tilgået d. 17.02.25 fra <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response> (1 side)

UNESCO. *UNESCO in brief*. Tilgået d. 17.02.25 fra: <https://www.unesco.org/en/brief> (1 side)

UNICEF (2021). *Repeated school closures due to COVID-19 leading to learning loss and widening inequities in South Asia, UNICEF research shows*. Tilgået d. 21.02.25 fra <https://www.unicef.org/india/press-releases/repeated-school-closures-due-covid-19> (1 side)

United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Tilgået d. 11.02.25 fra <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond> (1 side)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. In M. Cole, V., Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press. Herfra p. 86 (1 side)

Wang, Y., Xia, M., Guo, W., Xu, F., & Zhao, Y. (2023). Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42(34), 30562–30575. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s12144-022-02699-7> (14 sider)

WHO. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Tilgået d. 13.03.25 fra: <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19> (1 side)

WHO (2021). *The true death toll of COVID-19: Estimating global excess mortality*. Tilgået d. 13.03.25 fra: <https://www.who.int/data/stories/the-true-death-toll-of-covid-19-estimating-global-excess-mortality> (1 side)

WHO (2023). *Advice for the public: Coronavirus disease (COVID-19)*. Tilgået d. 28.03.25 fra: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public> (1 side)

WHO (2025a). *COVID-19: physical distancing*. Tilgået d. 28.03.25 fra: <https://www.who.int/westernpacific/emergencies/covid-19/information/physical-distancing#:~:text=COVID%2D19%3A%20physical%20distancing,Protect%20your-self%20and%20others> (1 side)

WHO (2025b) *Adolescent health*. Tilgået d. 02.05.25 fra: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (1 side)

Wertsch, J. V. (2009a). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*.: Harvard University Press. Heraf p. 18 (1 side)

Wertsch, J. V. (2009b). Mediation. In. H. Daniels (Ed.), *Introduction to Vygotsky* (3rd. ed., pp. 59-72). Routledge (14 sider)

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. (12 sider)

World Bank Group. *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. Tilgået d. 17.02.25 fra: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic> (1 side)

Xie, X., Wang, R., Fu, N., Ding, X., Liu, Z., Liu, X., & Zhang, Z. (2024). The relationships among family environment, teacher autonomy support and learning engagement in the context of home-based online learning among secondary school students during the covid-19 pandemic: The mediating roles of psychological distress and learning motivation. *Current Psychology*, 4, 450–466 <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/s12144-024-07202-y> (17 sider)

Xu, Z., Pang, J., & Chi, J. (2022). Through the COVID-19 to prospect online school learning: Voices of students from China, Lebanon, and the US. *Education Sciences*, 12(7), 1-16 <https://doiorg.zorac.aub.aau.dk/10.3390/educsci12070472> (16 sider)

Xu, K., Bao, X., & Lu, L. (2024). Elementary and secondary school students' perceptions toward the use of e-learning under the COVID-19 pandemic: A mixed-methods study. *Information Technology & People*, 37(1), 130–151. <https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1108/ITP-01-2021-0019> (22 sider)

Yan, L., Whitelock-Wainwright, A., Guan, Q., Wen, G., Gašević, D., & Chen, G. (2021). Students' experience of online learning during the COVID-19 pandemic: A province-wide survey study. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2038–2057. DOI: 10.1111/bjet.13102 (20 sider)

Ye, F. T-F., Gao, X., Sin, K-F. & Yang, L. (2023). Remote learning and mental health during the societal lockdown: a study of primary school students and parents in times of COVID-19. *BMC Public Health*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16040-9> (10 sider)

Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. In: F. Collin and S. Køppe (Eds.). *Humanistisk videnskabsteori* (3. ed., pp. 187-222). Lindhardt og Ringhof. (35 sider)

I alt: 2.252 sider