



Sammen, hver for sig: universitetsstuderendes læringsstrategier under COVID19-nedlukningen

Mikkel Hvidtfeldt Andersen, IT-Universitetet i København
Rikke Gammeltoft Gerwien, IT-Universitetet i København
Aske Kammer, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, DMJX

Abstract

I denne artikel undersøger vi, hvordan universitetsstuderende håndterede omlægningen til digital undervisning og læring, som fulgte af COVID19-nedlukningen af det danske samfund i forårssemestret 2020. Med et teoretisk fundament i især Wengers begrebsapparat (1998) omkring praksisfællesskaber og "baner" for læring spørger vi, hvilke strategier de studerende brugte til at håndtere fraværet af det normale fysiske læringsrum. Undersøgelsens empiriske materiale består af kvalitative interviews (alle foretaget under nedlukningen) med 23 studerende fra alle studieretninger og årgange på IT-Universitetet i København. De studerende benyttede platforme som Facebook, Discord og Zoom for at etablere erstatninger for de tabte fysiske læringsrum. Analysen viser, at hvor studerende med eksisterende faglige eller sociale relationer til medstuderende generelt lykkedes med at danne praksisfællesskaber, blev det for andre blot til flygtige relationer på tværs af platforme eller ligefrem ensomhed og resignation. Vi diskuterer afslutningsvist forhold og overlap mellem undervisnings- studie- og støttefællesskaber under COVID19-nedlukningen.

Engelsk abstract

This article examines how university students handled the transition to digital teaching and learning during the COVID19 lockdown of Danish society in the spring of 2020. With a theoretical grounding in especially Wenger's conceptual apparatus (1998) about communities of practice and learning trajectories, we ask what strategies the students used to deal with the absence of the normal physical learning space. The empirical material of the study consists of qualitative interviews (all conducted during the lockdown) with 23 students from all study programmes and study years at the IT University of Copenhagen. The students used platforms like Facebook, Discord and Zoom to establish replacements for the lost physical learning spaces. However, the analysis shows that while students with existing academic or social relationships with fellow students generally succeeded in forming communities of practice, most students only had fleeting relationships across platforms or even experienced loneliness and resignation. In conclusion, we discuss relationships and overlaps between teaching communities, study communities and support communities during the COVID19 lockdown.



Indledning

Der er tidspunkter, hvor man mærker historiens vingesus. Et af dem var om aftenen onsdag d. 11. marts 2020, da statsminister Mette Frederiksen på et pressemøde bekendtgjorde, at det danske samfund i vid udstrækning ville blive lukket ned for at begrænse yderligere spredning af det nye corona-virus, som fører til sygdommen COVID-19, og som World Health Organization tidligere samme dag havde karakteriseret som en pandemi. Danskerne skulle være "sammen, hver for sig", som det hurtigt blev en udbredt talemåde, og holde fysisk afstand. Et af de konkrete tiltag var, at studerende på alle uddannelsesinstitutioner sendtes hjem fra fredag d. 13. marts 2020.

I praksis betød hjemsendelsen, at al undervisning måtte flyttes online, så "de studerende fortsat er studieaktive og derved opretholder deres studieaktivitet hjemmefra i det omfang, det er muligt" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Danmark er et af de mest digitaliserede lande i verden, både hvad angår internet-penetration og anvendelse af digital teknologi til offentlige såvel som private formål (Hjelholt & Schou, 2017), så både den teknologiske infrastruktur og den grundlæggende teknologi-erfaring var som udgangspunkt til stede for at kunne skifte til online undervisning. Der manglede imidlertid specifik erfaring med at gøre det både i så stor skala og med så kort tilløb, som tilfældet var her, hvor den fuldstændige omlægning bogstaveligt talt skulle finde sted fra dag til dag.

I denne artikel undersøger vi, hvad tabet af det fysiske læringsrum betød for danske universitetsstuderende, og hvordan de udviklede læringsstrategier for at håndtere situationen. Vi undersøger det gennem data indsamlet ved semistrukturerede interviews og med IT-Universitetet i København (ITU) som empirisk case. Her overgik så godt som al undervisning til at foregå online allerede fra torsdag d. 12. marts 2020, og de studerende kunne derfor ikke længere mødes fysisk hverken til undervisning, i studiegrupper eller i mere uformelle samtaler i kantinen, studenter-caféen eller lignende frirum. Omlægningen til et digitalt studieliv skete uden forberedelse, da sundhedskrisen eskalerede voldsomt og pludseligt, og trods didaktisk og teknisk support af ITUs undervisere var der åbenlyst tale om en udfordrende periode for alle involverede parter. Da corona-krisen ikke umiddelbart drev over, fortsatte nedlukningen reelt resten af semestret. Spørgsmålene er så, *hvordan de studerende navigerede i denne radikalt forandrede situation for læring og studieliv, hvor det fysiske sted for deres uddannelse og læring nu var fraværende, og hvilke strategier de anvendte.*

For at besvare disse spørgsmål stiller vi os på tre teoretiske fundament.

Teoretisk fundament 1: Praksisfællesskaber

Med fokus på de studerendes ageren anlægger vi i denne artikel et konstruktivistisk perspektiv på læring, hvor de studerende er i centrum, og hvor Wegners (1998) teori om praksisfællesskaber bruges til at fokusere det analytiske blik. Vi tager således udgangspunkt i en sociokulturel læringsforståelse, der fremhæver, at læring sker, når studerende er aktive og indgår i social interaktion i en bestemt kontekst (Hrastinski, 2009; Säljö, 2011).

Ifølge en sociokulturel tilgang er viden ikke kun noget individuelt, men er også situeret i praksis og knyttet til sociokulturelle praksisser, hvori individet handler (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998). Læring betragtes hermed som en social proces (Vygotsky, 1982), og deltagelse betragtes som en forudsætning for læring (Hrastinski, 2009). Dette perspektiv om læring som deltagelse udspringer af Wengers teori om praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998), hvor læring har den dobbeltsidede forudsætning, at individer engagerer sig i og bidrager til fællesskaber, mens fællesskabet samtidig udvikler sin praksis, når nye medlemmer optages. Sammenhæng i praksisfællesskaber skabes således gennem gensidigt engagement, fælles virksomhed (dvs. fælles opgaver og en delt forståelse af, hvad meningen med fællesskabet er) og fælles repertoire (eksempelvis rutiner, redskaber, fortællinger, diskurser og måder at gøre ting på) (Wenger, 1998). Andre peger på, at i online fællesskaber styrkes



studerendes læring ligeledes gennem aktiv deltagelse: Hrastinski skriver eksempelvis, at “online learner participation is a process of learning by taking part and maintaining relations with others. It is a complex process comprising doing, communicating, thinking, feeling and belonging, which occurs both online and offline” (2009, s. 80).

Når læring betragtes som noget, der skabes i social interaktion, bliver det væsentligt at rette opmærksomheden mod, hvordan de studerende på ITU handler, interagerer og etablerer samarbejdsrelationer i det fuldstændigt online læringsrum.

Teoretisk fundament 2: Personlige læringsmiljøer, baner og rum

Vi er interesserede i, hvordan de studerende på ITU deltog i, forkastede og/eller omskabte de nye digitale rammer for undervisningen. Da den stedbundne undervisning ophørte, blev de studerende i en vis forstand hjemløse og bevægede sig ud på hidtidig ubetradte digitale territorier. Det designede og tilrettelagte undervisningsrum blev suspenderet til fordel for det muliges kunst, men samtidig åbnedes og forskød handlingsrummet sig for de studerende. Sådanne muligheder for, at studerende selv kan vælge og tilrettelægge læring på andre måder end dem, som tilbydes af uddannelsesinstitutioner, er blandt andet beskrevet i litteraturen om personlige læringsmiljøer.

Caviglia m.fl. (2018, s. 5) argumenterer for, at “Personlige læringsmiljøer dækker over de værktøjer og teknologier, som studerende selv vælger, organiserer, varetager og anvender i forbindelse med deres studieaktiviteter”. Der kan derved eksistere et spændingsfelt mellem på den ene side formelle tilrettelagte undervisnings- og læringsaktiviteter og på den anden side det mangfoldige mulighedsrum for individuelt eller i grupper at positionere sig i læringsrummet. De studerendes læringsstrategier udfolder sig her gennem tilvalg og fravalg af virtuelle objekter og situeres i digitale samværsformer.

Vi supplerer begrebet om personlige læringsmiljøer med Wengers (1998) begreb “baner” (*trajectories*) for derved at begrebsliggøre de studerendes handling og analytisk situere læringsstrategier i den fælles praksisskabelse. Sådanne baner (eller “læringsbaner”, jf. Axel & Tanggaard, 2010) betegner arketypiske relationer mellem praksisfællesskabet og den enkelte deltager, idet et praksisfællesskab er:

“a field of possible trajectories and thus the proposal of an identity. It is a history of possible pasts and of possible futures, which are all there for participants, not only to witness, hear about, and contemplate, but to engage with.” (Wenger, 1998, s. 156)

Baner kan være perifere, indadgående, insider, grænse eller udadgående i relation til praksisfællesskaber. Perifere baner fører aldrig til fuld deltagelse, men giver alligevel den studerende en form for adgang til et fællesskab og dets praksis. Indadgående baner giver studerende som nyankomne i et fællesskab mulighed for at blive del af fællesskabet, selv om deres aktuelle deltagelse er perifer. Som fuldgyltige medlemmer af et fællesskab følger de studerende insider-baner, hvor læring og udvikling af praksis fortsætter i relation til nye krav og omstændigheder. Studerende, der følger grænsebaner, forbinder praksisfællesskaber, mens udadgående baner fører studerende ud af et fællesskab (Wenger, 1998, s. 154-155). Det er således den læringsbane, som den individuelle studerende er “på”, og relationen til andres læringsbaner, der giver den enkelte et perspektiv på egen læring og mulige fremtider for denne.

Med nedlukningen blev rammerne for de studerendes læringsbaner forskudt fra fysiske til virtuelle rum. Den konkrete bevægelse gik fra campus-baseret uddannelse, hvor studerende og undervisere var til stede sammen i fælles (men omskiftelige) fysiske og sociale rum, til en hybrid virtuel hverdag for de studerende. Det nye læringsmiljø opstod derfor som forskellige måder at praktisere “at være hjemme” og “være online” på, hvilket afstedkom forskellige betingelser for at agere: “Studies in this area show



that there are associations between virtual learning spaces and the learning strategies that students adopt” (Ellis & Goodyear, 2016, s. 173). Der er dog næppe tale om en binær distinktion mellem offline og online, for som Ryberg (2020) bemærker, er det vanskeligt at finde eksempler på ren face-to-face såvel som ren online undervisning. “Rather, they involve complex entanglements of students, teachers, ideas, tasks, activities, tools, artefacts, places and spaces,” skriver eksempelvis NLEC (2020, s. 2).

På den baggrund og inspireret af Fenwick m.fl. (2011) anvender vi rum-begrebet til at undersøge, hvordan virtuelle steder bliver til virtuelle læringsrum, hvordan virtuelle læringsrum fremmer eller forhindrer bestemte læringsstrategier, om rum åbner eller lukker sig, og hvordan rummene repræsenteres af forskellige læringsobjekter.

Teoretisk fundament 3: Medieret interaktion

Den ovenstående operationalisering af læringsstrategier og social interaktion integreres i undersøgelsen med en forståelsesramme omkring medieret samvær, som udspringer af medie- og kommunikationsvidenskaben.

Medier spiller en central rolle i menneskelig interaktion i det digitale samfund, og i takt med teknologiske forandringer ændrer rammerne for brug sig åbenlyst også. I en udvidelse af Goffmans mikro-sociologiske perspektiv på roller (1959), argumenterer Meyrowitz (1985) eksempelvis for, at sociale situationer ikke så meget er bestemt af fysisk tilstedeværelse som af det, han kalder ”informationssystemer”. Informationssystemer er ”steder”, hvor social interaktion finder sted, og hvor der derfor eksisterer eller udvikles regler og roller til at regulere netop denne interaktion. Meyrowitz’ argument er imidlertid, at disse steder udover at være fysiske også kan være virtuelle eller medierede; det vil sige, at de ikke nødvendigvis forudsætter samtidig fysisk tilstedeværelse af de deltagende individer, men at den sociale interaktion derimod kan finde sted på tværs af tid og rum. En sådan adskillelse af fysiske og sociale rum nødvendiggør imidlertid en genforhandling af den sociale kontrakt for, hvad der i forskellige situationer er passende og tilladelig adfærd.

Meyrowitz’ tekst er skrevet i første halvdel af 1980’erne, hvor satellit-tv repræsenterede det medieteknologiske nybrud, men pointen om situationsbestemt socialitet på tværs af tid og rum er i dag (og det allerede inden COVID19-nedlukningen) mere relevant end nogensinde før. De digitale, internetforbundne medier skaber en allestedsnærværende og konstant forbindelse, hvor man potentielt altid er ”på”, og hvor man potentielt altid er ”et andet sted” end der, hvor man er rent fysisk (Hjarvard, 2005). Den globale omlægning til videokonference-værktøjer, som corona-krisen har afstedkommet, har imidlertid radikaliseret aspekter af denne udviskning af grænser og adskillelser (Hacker et al., 2020).

Metodisk fremgangsmåde

Det empiriske grundlag for analysen stammer fra interviews á 30-60 minutters varighed med 23 studerende på ITU. Samtlige interviews er gennemført i perioden medio maj til medio juni (altså i den sene fase af nedlukningen), hvor respondenterne havde haft tid til at udvikle og etablere læringsstrategier og rutiner for online-læring. De er desuden gennemført på afstand gennem digital kommunikationsteknologi (videokonference-værktøjet Zoom), for ligesom de studerende ikke kunne være fysisk til stede i undervisningen, kunne vi naturligvis heller ikke være i rum med respondenterne under vor dataindsamling. Vi har således også været sammen med vore respondenter, men hver for sig (hvilket ifølge Shapka m.fl., 2016, ikke bør medføre en negativ effekt på kvaliteten af vore interview-data). Af hensyn til anonymisering rapporteres alle respondenter under pseudonym.

Interviewene er gennemført på baggrund af en semistruktureret spørgeramme, som på én gang sikrede ensartethed i interviewenes fokus og tillod den nødvendige fleksibilitet i forhold til at følge samtalens



gang (Kvale, 1997). Forskellige studerende havde forskellige oplevelser og tillagde forskellige forhold forskellig vægt, og dataindsamlingen måtte nødvendigvis kunne favne netop denne forskelligartethed. Formålet var at generere viden om forhold i respondenternes livsverden og om deres oplevelser under nedlukningen, og som sådan var denne kvalitative tilgang den mest hensigtsmæssige fremgangsmåde. Udformningen af spørgerammen er desuden informeret af en intern spørgeskemaundersøgelse (med 557 besvarelser), som blev foretaget tidligt i nedlukningen for at afdække trivslen blandt ITUs studerende.

Vor analytiske tilgang er induktiv (Hatch, 2002), idet vi gennem systematisk men åben kodning og kategorisering af de empiriske data, har identificeret mønstre i, hvilke strategier de studerende anvendte i forhold til blandt andet social interaktion med medstuderende, opretholdelse af motivation og etablering af struktur.

ITU som case

Det er et ikke-uvæsentligt forhold, at undersøgelsen er lavet blandt studerende på ITU. Med omtrent 2.400 studerende fordelt på 10 uddannelser (ni dagstudier og en masteruddannelse) er ITU et lille universitet, hvor studerende og undervisere almindeligvis er tætte på hinanden i én bygning. Og i modsætning til de øvrige universiteter i Danmark er ITU desuden specialiseret med digital teknologi som fagligt omdrejningspunkt for forskning og uddannelse (dog med toninger i retning af datalogi, business og design). Den gruppe af studerende, vi har interviewet til denne undersøgelse, må derfor formodes at have både en større interesse i og en større forståelse for digital teknologi, end tilfældet er for langt de fleste studerende på videregående uddannelser - og deres undervisere må ligeledes forventes at være mere fortrolige med digital teknologi end de fleste. Resultaterne af vor analyse er derfor ikke repræsentative for danske universitetsstuderende som sådan. Der er nærmere tale om et case-studie baseret på intensitetsudvælgelse, altså at vi undersøger en enkelt informationsrig, en ikke ekstrem case for gennem dennes specificitet og beskrivelsen af den at kunne sige noget mere generelt om det fænomen, den undersøger (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2003).

I ITUs omlægning til onlineundervisning¹ blev det normale skema opretholdt, og størstedelen af undervisningen flyttede over i videokonference-værktøjet Zoom. Selvom så godt som al undervisning fortsat blev afholdt, var der især i starten naturligvis ikke tale om, at al undervisning forløb lige så lydefrit som normalt. Både undervisning og læring havde åbenlyst sværere vilkår som følge af den pludselige omlægning, end hvis forløbene i udgangspunktet havde været planlagt og udviklet som rent digitale, og mange undervisere havde ingen eller kun sparsom erfaring med værktøjer som Zoom til brug i undervisning. ITU igangsatte derfor øjeblikkeligt omfattende teknisk og didaktisk support til alle undervisere (dette var besluttet allerede et par dage før nedlukningen). I nedlukningens første dage og uger afholdt læringsenheden således løbende kompetence-udviklende webinarer med fokus på såvel tekniske som didaktiske dimensioner af online undervisning. Ligeledes foregik der blandt undviserne en omfattende og mere uformel erfaringsudveksling, idet mange havde erfaring med at afholde enkelte lektioner eller hele kurser online og derfor kunne dele og diskutere *best practices*.

¹ En terminologisk bemærkning: Vi afstår fra at anvende begrebet nødundervisning (Emergency Remote Teaching), som ellers ofte er anvendt om undervisningen under COVID-19-nedlukningen, da undervisning i onlinemiljøer trods særegne træk har væsentlige ligheder med alle mulige andre former for formelle uddannelseskontekster (se eksempelvis Rapanta et al., 2020, s. 925). Det er måske mere rimeligt at anse det for re-medieret undervisning end som decideret uovervejede pædagogik, såsom termen ellers lidt karikeret kunne antyde.



Analyse af studerendes læringsstrategier

I analysen finder vi forskelle på de studerendes læringsstrategier, alt efter om de deltager i planlagt undervisning, i selvorganiserede læringsrum eller i aktiviteter knyttet til det bredere studieliv. Disse forskellige rum fordrer tilsyneladende virtuelle fællesskaber af forskellig karakter, omend der samtidig findes tværgående mønstre og temaer.

Muligheder for dialog (med medstuderende og undervisere), motivation og trivsel er fremtrædende temaer i de studerendes fortællinger om, hvordan de navigerede under COVID19-nedlukningen. Før vi ser nærmere på de studerendes strategier, er det imidlertid relevant at berøre, hvordan de selv beskriver den største forandring.

Mange studerende taler om "det sociale" som den største forandring, og flere er overraskede over, at det sociale samvær med medstuderende tilsyneladende har så stor betydning for deres motivation og læringsudbytte. Særligt fraværet af uformelle møder og muligheder for uformel dialog med medstuderende og undervisere opleves som et tab:

"Jeg synes, det var virkelig virkelig underligt at lige pludselig miste det der og ikke længere have de der små samtaler, man altid har, fordi det giver bare også lidt noget til oplevelsen af at være på ITU [...]." (Line)

Eksemplet illustrerer blandt andet, hvordan Line koblede muligheden for uformel dialog med medstuderende sammen med det at være fysisk sammen på uddannelsesstedet. Der skabtes dog i stedet et alternativt og digitalt informationssystem (jf. Meyrowitz, 1985), hvor de studerende var sammen, hver for sig - som flere andre eksempler i analysen nedenfor også illustrerer. Det er ikke kun i forhold til motivation og trivsel, at den mere uformelle dialog fremhæves som betydningsfuld for de studerende. Mange beskriver (som August i det følgende citat), hvordan de gennem de uformelle samtaler med medstuderende skaber fælles viden og en dybere forståelse af det faglige indhold:

"Jeg har stort set siddet derude hver aften og siddet med rigtig mange og fået hjælp af rigtig mange, og man er kommet igennem det, fordi man har sparret, og man har lært af hinanden." (August)

Ifølge Vygotsky (1982) konstrueres viden netop i social interaktion med andre, og eksemplerne ovenfor viser, hvordan de studerende oplever, at dette skete i forskellige sammenhænge i de fysiske rum på ITU. Det at sidde sammen med andre i samme fysiske rum beskrives som både motivationsskabende og styrkende i forhold til læringen, og for nogle var det tydeligvis vanskeligt at genetablere eller erstatte det i de virtuelle rum:

"Man er mere effektiv, når der sidder nogle ved siden af, altså jeg har også haft rigtig meget gavn af sammen med nogle andre piger fra studiet, at vi holdt sådan nogle læsegruppe-dage, når vi så var på ITU. Det der med at man sidder og læser sammen. Vi har prøvet en lille smule over Zoom, men der bliver bare hyggesnakket i stedet for [...]" (Marie)

Overgangen til det rent virtuelle rum skabte altså udfordringer for nogle studerende. Andre oplevede derimod nye og udvidede muligheder i de virtuelle rum, ligesom mange hurtigt etablerede nye (eller styrkede allerede eksisterende) virtuelle netværk med muligheder for fællesskab, social interaktion og dialog online. Hvordan det skete, ser vi nærmere på i det følgende afsnit.



Studeres strategier i det virtuelle læringsrum

Mulighederne for social interaktion, fællesskab og dialog med medstuderende er omdrejningspunktet for vores analyse. I det følgende tager vi afsæt i Wengers (1998) forståelse af praksisfællesskaber for at belyse de strategier, de studerende anvendte i overgangen til det virtuelle læringsrum, for det er gennemgående, at fællesskaberne opbyggedes af de studerende gennem fælles praksis og i forhandling ved hjælp af bestemte medier. Og måden, hvorpå dette foregik, synliggør variationen i de studerendes læringsstrategier i overgangen til det virtuelle læringsrum.

Strategier i forhold til tilrettelagt undervisning

Som beskrevet ovenfor oplevede mange studerende det som en udfordring, at mulighederne for dialog med undervisere og medstuderende ændrede sig. På ITU foregik den synkrone undervisning som tidligere nævnt (primært) i Zoom med mulighed for brug af indbyggede funktionaliteter såsom chat, kamera og håndsoprækning. Det var dog forskelligt, hvilke af disse muligheder der blev stillet til rådighed fra undervisernes side, samt hvordan de studerende engagerede sig i dem.

Deltagelse i plenum og chat

På nogle hold skabte studerende og undervisere en fælles praksis, hvor mange studerende stillede spørgsmål og deltog mundtligt i dialogen. Enkelte fortæller om øget aktivitet og koncentration i den synkrone undervisning i Zoom sammenlignet med den fysiske undervisning på ITU, og de beskriver, hvordan onlineundervisningen bidrog til opbygningen af et stærkere fællesskab blandt de studerende:

“Folk begyndte at stille spørgsmål undervejs meget mere og række hånden op, som man kan i Zoom, og [underviseren] opsnappede det med det samme og svarede på dem og gik i dybden med det. [...] Jeg føler i hvert fald, at både jeg og alle de andre studerende i det fag var meget mere aktive i undervisningen og meget mere til stede ... mentalt til stede, lyttede med og sådan noget, og der blev stillet nogle rigtig gode spørgsmål. [...] Jeg synes, der er kommet et rigtig godt sammenhold i netop det fag mellem de studerende” (Frida)

Enkelte undervisere planlagde og faciliterede desuden muligheder for mere uformel dialog blandt de studerende i plenum, hvilket afspejlede den uformelle dialog, de studerende savnede. Dette beskrives som rammer, der fik mange studerende til at møde op og deltage aktivt i undervisningen. De studerende engagerede sig både i det faglige indhold og i sociale aktiviteter i forlængelse af undervisningen, og de fleste valgte at have deres kamera tændt for at skabe mere nærhed og bedre kontakt til medstuderende og underviser. Albert fortæller eksempelvis følgende:

“Altså jeg mødte op til vejledning - den ene gang, fordi jeg havde brug for hjælp. Den anden gang var det simpelthen bare, fordi jeg havde brug for at snakke med mennesker, og det, vidste jeg, var noget, han faciliterede med sin undervisning og sin vejledning. Det var ligesom at give folk mulighed - fx at spille party games på nettet sammen [...]” (Albert)

Etableringen af et virtuelt rum for uformel dialog lod således til at styrke de studerendes engagement og deltagelse og bidrog dermed til et opbygningen af et stærkere praksisfællesskab blandt de studerende i onlineundervisningen (jf. Hrastinski, 2009; Wenger, 1998).

Flertallet af de studerende oplevede det imidlertid som intimiderende at stille spørgsmål (særligt med kameraet tændt), og de engagerede sig derfor ikke i plenumdiskussionerne. De fulgte således en mere udadgående bane (Wenger, 2010, s. 134) bort fra den tilrettede undervisning, mens andre bevarede insidervaner eller fulgte indadgående baner ved eksempelvis at skrive spørgsmål i chatten. Det, at chatten kunne bruges til at stille spørgsmål, gav således nogle studerende mulighed for at bevæge sig



mod større og mere aktiv deltagelse (det, Wenger, 1998, kalder "legitim deltagelse"), hvilket ikke kun kan styrke læringen, men også selvtilliden:

"Altså normalt så synes jeg det er meget intimiderende at stille spørgsmål eller svare på noget, hvis der bliver stillet et spørgsmål fra underviserens side af, når du sidder i et kæmpe auditorium, men når du sidder bag en skærm, så er du lidt mere anonymiseret, og det gør [...] hvis jeg følte, at det var noget, jeg kunne nogenlunde, så turde jeg svare på det. Det synes jeg også er meget fedt. Det giver en selvtillid". (Anders)

Deltagelse i breakout rooms og online fora

I Zoom er det muligt at opdele deltagerne i grupperum ved hjælp af *breakout rooms*, hvilket giver mulighed for andre deltagelsesformer end plenumundervisning. Det var dog meget forskelligt, hvordan de studerende valgte at deltage i aktiviteterne i breakout rooms. Nogle betragtede det som en mulighed for at møde og indgå i dialog med medstuderende, som de ellers ikke havde mulighed for at etablere kontakt til i onlineundervisningen, og de engagerede sig meget i disse fælles opgaver og aktiviteter og dermed i opbygningen af fællesskabet:

"I did enjoy that like having these private sessions where we could express anything we wanted to. But there is also a bit of a countermeasure because not a lot of people want to be in like these sessions where they are placed with another random individual. But I do enjoy that because it enables the social aspect. Oh I can finally engage with another student which I am usually not able to online." (Mathias)

Nogle deltog mere perifert og oplevede det som udfordrende at blive sat i rum med medstuderende, de ikke kendte i forvejen. Og andre trådte helt ud af rummene og tog udadgående baner (Wenger, 2010), hvilket af medstuderende til tider blev oplevet som en overtrædelse af de fælles normer og handlemåder, der gælder for gruppearbejde:

"Jeg har også oplevet klassekammerater, som bare har slukket deres lyd og webcam og så bare ignoreret en, fordi de var lidt sensitive omkring det, og de havde valget om ikke at være med, [...] og så snakkede de bare overhovedet ikke, og så sidder man bare der: "Nå, så er det bare os to, og de andre to de gider altså ikke" [...] De kan vælge bare at slukke lyd og slukke webcam og vælge ikke at eksistere. Altså det synes jeg er ret hårdt. Virkelig op ad bakke [...] Det ville svare til, at nogen - du ved - du sad og skulle lave en gruppeopgave med nogle, og så drejede de bare rundt på stolen og var sådan: "Du findes ikke mere". Det er jo fuldstændig altså ... det er ret svært." (Torbjørn)

De studerende indtog således forskellige baner og deltog forskelligt i forhandlingerne og etableringen af en fælles praksis i forbindelse med aktiviteter i breakout rooms.

Foruden den synkron dialog på Zoom deltog de studerende i asynkron dialog via mails og gennem foraer på eksempelvis Piazza med undervisere og medstuderende. Nogle undervisningshold etablerede en aktiv praksis, hvor mange studerende og undervisere deltog i dialogen i forummet, og hvor det ikke kun var underviseren, der svarede på spørgsmål, men hvor de studerende også skabte fælles viden. Selv om forummet (ligesom chatten) lejlighedsvis blev uoverskueligt, oplevede de fleste studerende det som en meget værdifuld måde at indgå i dialog med hinanden om fagets indhold på.

Deltagelse i tilrettelagt gruppearbejde

På ITU varierer omfanget af gruppearbejde. I nogle fag arbejder de studerende projektorienteret og udelukkende i grupper, i andre arbejdes der mere individuelt, og studiegrupper er selvorganiserede - og herimellem findes mange variationer. Uanset hvordan underviserne rammesætter gruppearbejde og aktiviteter, konstrueres praksisfællesskaberne gennem de studerendes engagement og fælles praksis



(Wenger, 1998), og gruppearbejdet fylder generelt langt mere i de studerendes fortællinger end deltagelsen i den tilrettelagte undervisning i Zoom.

Gruppearbejde og studiegrupper organiseret i relation til bestemte fag eller projekter fremhæves som meget betydningsfulde i forhold til både motivation, trivsel og læring under nedlukningen. I grupperne arbejdede de studerende sammen om det faglige indhold, men gruppearbejdet styrkede også motivationen og hjalp med at skabe struktur i hverdagen. Troels udtrykker det således:

“I samme liga vil jeg sige, at gruppearbejdet også har hjulpet rigtig meget, fordi så er det ikke bare mig, der skal sætte mig hen til mine bøger, så er det nogle mennesker, der har en forventning til mig. Det er selvfølgelig en helt grundlæggende fordel ved gruppearbejdet.” (Troels)

Grupperne varierede i størrelse (fra to til otte personer), og de studerende valgte til tider at bryde større grupper op i mindre arbejdsgrupper med forskellige delopgaver, da de trods muligheden for skærmdeling fandt det sværere at arbejde sammen i større grupper i det virtuelle rum. Sent i nedlukningsperioden valgte nogle endda at mødes fysisk i mindre grupper i stedet for online.

Fælles for det undervisningsrelaterede gruppearbejde var, at de studerende etablerede faste aftaler og strukturer for det fælles arbejde, dvs. fælles virksomhed og repertoire (Wenger, 1998), og hvor den synkron undervisning primært foregik i Zoom, anvendte de studerende en lang række selvvalgte platforme i forbindelse med gruppearbejdet. Særligt Teams og Discord men også Messenger og Facebook går igen i deres fortællinger, og de studerende forhandlede valg af platforme og kollaborative redskaber (Google docs, Github og lignende) i grupperne. Et eksempel er Mille, der nedenfor beskriver, hvordan platform-tilgangen udviklede sig løbende gennem forhandling i gruppen:

“I gruppearbejdet har vi haft en stor Discord-gruppe hele gruppen, hvor vi også har lavet specifikke tekstkanaler til specifikke ting og så også har lavet nogle talekanaler, så vi kunne dele os selv ind i grupper, mens alle var online. Det har været sådan, at der er nogle, der har sat det op, og så ellers har vi allesammen jo haft adgang til, hvad der skulle være derinde, og hvis vi havde forslag til en ny tekst-kanal, så blev den også lavet og sådan.” (Mille)

I de fleste grupper udarbejdede de studerende en fælles plan med delopgaver, som de fordelte mellem sig eller arbejdede sammen om med faste deadlines og synkron mødetider via forskellige platforme. De anvendte chat, fildeling, kollaborative dokumenter, mails, skærmdeling, kamera og kalendere på mange forskellige måder i dette samarbejde. Frida beretter eksempelvis følgende om strukturen i en af sine grupper, og om hvordan denne struktur og muligheden for dialog med medstuderende styrkede hendes læringsudbytte:

Jeg har været rigtig glad for min gruppe. Vi har aftalt at mødes hver morgen kl. 8 inden undervisningen. Få snakket igennem, hvad er vores gruppeplan, og vi har også haft forskellige fag - så hvem skal hvad hvornår, så lige få koordineret, så hver eneste hverdagsmorgen, og så tog man til undervisning, og så samledes vi bagefter og lige fik lavet en recap af undervisningen, hvilket har gjort, synes jeg, undervisningen bedre, at man ligesom kunne sætte sig ud i sin gruppe og snakke om det, og så bagefter var der gruppearbejde om de forskellige projekter.” (Frida)

Som det fremgår af eksemplerne ovenfor, var det væsentligt, hvorvidt en eller flere studerende tog ansvar for den struktur og de fælles regler og normer, grupperne etablerede. I nogle grupper varierede engagementet blandt deltagerne, hvilket de studerende forsøgte at løse ved eksempelvis at etablere fælles regler for brug af kamera. Alligevel var det i nogle grupper svært at bevare sammenholdet og overblikket over, hvad gruppens øvrige medlemmer foretog sig, og nogle mistede helt kontakt til enkelte



medstuderende. Grupperne kæmpede altså med etableringen af et egentligt praksisfællesskab. Omvendt oplevede andre grupper en højere grad af deltagelse og engagement i gruppearbejdet end normalt:

”Jeg tror faktisk, at vi har fået flere med. Altså i gruppearbejdedelen der tror jeg man har fået flere af de gruppemedlemmer, der har været svære at hive med i skole, der tror jeg, vi har fået flere med i løbet af det her, fordi de ”bare” skulle stå op og åbne deres computer. [...] (Sofie)

Selvorganiserede læringsrum

Udover at deltage i aktiviteter omkring den tilrettelagte undervisning (herunder gruppearbejde), organiserede de studerende selv en række muligheder for dialog og samarbejde. I stedet for de uformelle samtaler og opklarende spørgsmål til undervisere, der normalt foregår i pauser og før og efter den skemalagte undervisning, tog enkelte studerende selv initiativ til individuelle møder med undervisere i Zoom. Dette blev dog oplevet som mere formelle samtaler og var derfor lidt uvant.

Mange organiserede desuden samarbejde og dialogmuligheder med andre studerende ved at styrke allerede etablerede onlinefællesskaber via især Discord og Messenger. De studerende fulgte her indadgående eller insiderbaner (Wenger, 2010); Mille fortæller eksempelvis, at

”Før alt det her, der havde jeg i forvejen en Discordgruppe med fire af mine kammerater, hvor vi sådan havde en fælles gruppechat, hvor vi egentlig bare skrev om alt muligt også bare skrev om sjov og spas, og så også nogle gange spurgte om hjælp med ting, og ellers har det været direkte beskeder på Discord.” (Mille)

En allerede etableret chat blev således udvidet og brugt mere aktivt til dialog om undervisning og andre emner relateret til studieliv. Etableringen af parallelle onlinerum såsom Discord-rum er således en måde at anvende personlige læringsmiljøer (Caviglia m.fl., 2018) som erstatning for eller supplement til de institutionelt rammesatte. De studerende etablerede på denne måde en række selvorganiserede praksisfællesskaber.

I etableringen af fællesskaberne trak mange tydeligvis på deres eksisterende studienetværk. I eksemplet nedenfor fortæller Marie, hvordan et eksisterende fællesskab blev styrket, og hvordan dette var afgørende for hendes trivsel under nedlukningen:

”Vi er sådan fire piger på mit studie, som egentlig er på samme niveau heldigvis, og så er vi også bare rigtig gode veninder i forvejen, så det har helt klart været dem, og vi skriver altid sammen, også når vi er på campus og spørger: ”Hey har I egentlig fået denne her opgave”, og ja, kan spørge ind til en opgave: ”Ja, jeg forstår det ikke lige præcis, hvad det er der sker”. [...] Jeg tror i hvert fald ikke, at jeg havde kunnet komme igennem det på samme måde, hvis der ligesom ikke havde været dem, jeg havde kunnet snakke med.” (Marie)

Det, at mange trækker på eksisterende netværk, betyder dog samtidig, at studerende med et begrænset netværk på studiet (eksempelvis internationale studerende) kunne have sværere ved at etablere relationer og dermed mulighed for dialog og social kontakt i nedlukningsperioden.

Foruden etableringen af netværk med grupper af studerende organiserede nogle studerende måder at dele enkeltvis med hinanden efter behov. Nogle delte videolinks eller kilder, nogle etablerede en chat, hvor de parallelt med undervisningen diskuterede indholdet med én anden medstuderende, og nogle kontaktede bestemte medstuderende på Facebook og opsøgte på denne måde støtte og muligheder for dialog.



Eksemplerne ovenfor viser, hvordan en del studerende formåede at etablere en fælles praksis ved at (gen)aktivere tidligere faglige relationer, men samtidig etableredes løsere læringsrelationer mellem enkelte studerende omkring konkrete problemstillinger.

Motivationsstrategier

Som tidligere nævnt kæmpede en del studerende med at fastholde motivation og koncentration under nedlukningen, og i det følgende udfoldes to strategier for studerendes håndtering af netop denne udfordring. I et socialkonstruktivistisk perspektiv er motivation en socialt forhandlet process, der kommer til udtryk som forskellige interesser samt kognitivt og følelsesmæssigt engagement (Sivan, 1986, s. 210). Motivation kan desuden styrkes og opstår gennem selve deltagelsen og i bevægelsen hen imod større deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991, s. 70). I det følgende opridser vi, hvordan dette påvirker studerendes læringsstrategier i to retninger.

Den første strategi er forskydning, hvor de studerende forkastede tidligere praksis, mens den anden er rekonfiguration, hvor de studerende søgte at udbygge det, de plejede at gøre. Nogle studerende oplevede, at der var sammenhæng mellem det situationelle koncentrationsbesvær i undervisningen og deres svingende motivation, men de håndterede det vidt forskelligt. En studerende beskriver problematikken på følgende måde:

”Jeg har egentlig været vant til, at jeg havde fri, når jeg var hjemme, men at adskille arbejde og privatliv er svært nu, og det er mit indtryk, at flere har svært ved at differentiere. [...] I en online-forelæsning er det for nemt at kigge på noget andet uden at blive holdt ansvarlig. Når du sidder i et auditorium, har du kun det, der er foran dig. Derfor gav jeg helt op på onlineundervisningen. Og måske netop fordi man kunne se den optagede undervisning senere, havde man den perfekte undskyldning.” (Karl)

Denne opgivenhed fortsatte i længere tid, indtil Karl oplevede stresslignende symptomer og samlede ressourcer til at skabe en fastere struktur i fællesskab med medstuderende og på egen hånd:

”Personligt har jeg forsøgt mig med diverse software, der blokerer forskellige programmer og websider i et tidsrum, så jeg ikke blev fristet til at lave overspringshandlinger.” (Karl)

Herudover anvendte Karl værktøjet Forest App, som visuelt opmuntrer brugeren til at holde fokus på arbejdsopgaver i stedet for på sin smartphone: Man planter et virtuelt træ, som gror, mens man arbejder i et selvvalgt interval - men stopper man før tid, visner træet og dør. Efterhånden skaber man en virtuel skov, som kan fremvises til andre og en selv som en slags bevis for arbejdsindsatsen.

Ligesom mange andre studerende fandt Karl altså nye genstande for motivation og erstattede oplevelsen af manglende struktur med (selv)styringsteknologi, der hjalp til at rammesætte læsning. Samtidig oplevede Karl, at læringsmotivationen støttedes af små sejre undervejs i takt med, at den virtuelle skov voksede; en sådan strategi, hvor studerende bryder læringsprocessen op i mindre bidder og konstruerer belønning undervejs, findes flere steder i det empiriske materiale.

Mens studerende som Karl kæmpede med deres engagement og med at holde ud, oplevede andre studerende *empowerment*, idet onlineundervisningen muliggjorde en ny produktiv fleksibilitet for dem:

”Det har givet mere frihed til lige tage en pause, hvis man sidder fast. Så tager jeg ud og løber en tur. For mig har det givet mig mere frihed til at styre, hvordan det passer mig at studere, og det har generelt været rigtig godt for mig at studere på denne her måde.” (Marie)



Marie forklarer her, hvordan hun anvendte sin private livsverden til at rammesætte og rumliggøre sit online studieliv, hvorved læringsstrategien fulgte en udadgående bane i Wengers terminologi, idet hun trak sig og forsøgte at finde en egen vej. En anden måde at håndtere motivation på eksemplificeres af Karl, som fortæller, hvordan hans drive ændrede sig fra at være båret af en bred interesse for faglighed til at "fokusere på, hvad der skulle til for at leve op til læringsmålene og for at bestå". Fælles for Marie og Karl er, at de arbejdede på at genskabe motivationen, men hvor Marie fokuserede udad (løbetur), fulgte Karl en indadgående bane i sit forsøg på at genforhandle, hvordan den eksisterende praksis kunne være meningsfuld og dermed motiverende.

Motivationens sociale emergens

Gennemgående for de studerendes forskellige skildringer af deres motivation er, at de strukturelle forandringer i undervisningen både påvirkede den måde, de lærte på og deres egne mål for læringen. Men hvor eksemplerne ovenfor i vid udstrækning var individuelle, koblede andre studerende motivationen tæt til deres medstuderende:

"Vi forsøgte os med at oprette studiegrupper i Zoom, fordi vi følte os virkelig afkoblede fra hinanden, og det påvirkede motivationen. Det stod pludselig ikke lysende klart, hvorfor man skulle lave alle de afleveringer, og jeg begyndte at stille mig alle mulige slags eksistentielle spørgsmål." (Elena)

Nogle studerende beskriver således en form for formålstab, hvor det oplevedes som en udfordring at skabe sammenhænge mellem de enkelte undervisningslementer og at give dem retning og mening. Elena fortsætter:

"Så i Zoom mødtes vi og læste sammen, ofte var vi mutede, men andre gange havde vi bare mikrofonen tændt, mens vi sad og arbejdede hver for sig på hver vores ting. Det virkede udmærket til tider, og andre gange ikke så godt, men i begyndelsen af hver studiegruppe, forsøgte vi at beskrive for hinanden, hvad vores personlige målsætning var for dagen. Det gav en fælles følelse af, man ikke burde gå på Facebook hele tiden, men i stedet skulle være til stede, sammen." (Elena)

Elena fremhæver således, hvordan motivation skabtes i fællesskab. Hun uddyber endvidere, at hendes gruppe bestod af studerende, der ikke havde de samme kurser, og at koordineringen af møder foregik uafhængigt af, hvilket læringsstof de skulle arbejde med. Wenger (1998, s. 57) forklarer, hvordan aktivitet, der umiddelbart synes at være individuelt funderet, er dybt indlejret i social meningskonstruktion - og i en sådan optik involverer den tavse parallelle studieaktivitet konstant andre, der ikke nødvendigvis er fysisk til stede. Man kan med andre ord sige, at studiegruppen på Zoom er et eksempel på, hvordan afstanden mellem studerende skaber nye informationssystemer (Meyrowitz, 1985) med nye repertoarer (Wenger, 1998), hvor mening ikke udspringer af fælles faglig forankring, men i stedet hviler på gensidig disciplinering, og hvor motivation etableres gennem deltagelse i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 1991). For de studerende handler det om at forpligte hinanden på høj arbejdsmoral og at genetablere et fællesskab som garant for progression. Studiegruppen blev derved et eksempel på de studerendes forsøg på at etablere en fælles praksis.

Strategier i relation til det bredere studieliv

Foruden fællesskaberne omkring det tilrettelagte gruppearbejde, der havde en tydeligere struktur med eksplicite regler og aftaler, og de mindre mere løst og selvorganiserede fællesskaber, organiserede de studerende en række større fællesskaber, der var åbne for alle studerende på bestemte hold eller hele årgange. Disse fællesskaber etableredes primært ved hjælp af Discord, Facebook og Messenger, men også Teams anvendtes. De større fællesskaber havde tilsyneladende en mere flydende karakter, idet de studerende bevægede sig ind og ud af dem og deltog mere eller mindre aktivt gennem forskellige dele af nedlukningsperioden. De studerende fulgte således forskellige baner fra mere perifere til indadgående,



insider og udadgående, ligesom nogle studerende etablerede relationer på tværs af fællesskaber (altså grænsebaner, jf. Wenger, 2010).

Disse større fællesskaber anvendtes på forskellige måder. For det første blev de brugt til udveksling af information eller til hurtig skabelse af fælles viden relateret til en konkret problemstilling. En studerende fortæller eksempelvis, at de på hendes årgang havde tre større fællesskaber: Et på Facebook for alle årgangens studerende, der primært blev brugt til udveksling af information, og to på Messenger, hvoraf det ene kun var for mændene og det andet kun for kvinderne. Også her skabte de studerende fælles viden:

“Der er beskeder hver dag. Der blev spammet løs i går omkring noget med vores næste mundtlige [eksamen] og: “Ah piger, hvad tænker I man skal svare her sådan, skal man lave en graf eller et eller andet?” og sådan. Det bruger vi en masse.” (Line)

På nogle hold (eller årgange) anvendtes rummene til at mødes og arbejde individuelt parallelt med mulighed for at indgå i dialog med andre studerende efter behov, eller der blev arbejdet efter en aftalt struktur. En studerende giver følgende eksempel:

“At the beginning of April one of our colleagues organized a study group - a Corona study group where anybody from the class was able to sign up and then we just followed the Pomodoro technique you know for 45 minutes we kind of worked on something then 15 minutes we kind of caught up: Were we able to do these things or not? - reading or writing or coding or whatever. So that did at least for my sake made me feel kind of exhausted and made me feel that I was working at ITU or something. So those things I have noticed did work. But it did require a lot of effort either being maintained or supervised by somebody for them to actually work out.” (Mathias)

Flere årgange imiterede desuden ITUs fysiske rum som virtuelle rum i Discord. Disse Discord-kanaler havde kanaler opkaldt efter rummene på ITU. Alle rum var åbne og blev brugt forskelligt: Nogle studerende mødtes i forbindelse med gruppearbejde, andre mødtes til fredagsbar, andre sad alene og arbejdede i en virtuel mødeboks og holdt frokostpause i kantinen eller pauser i fællesarealerne, hvor de kunne være heldige at møde andre, der holdt pause. Den fælles Discord-kanal bidrog således til etablering af en struktur i hverdagen, som lignede den vante på ITU, og som samtidig opstillede et mulighedsrum for dialog, samarbejde og både fuldgyldig og perifer deltagelse med en større gruppe af studerende online.

Etablering af både rum og aktiviteter lader dog ofte til at være afhængig af, at en eller en mindre gruppe af studerende igangsatte og tog ansvar for at vedligeholde dem (og derved agerede som legitime deltagere i praksisfællesskabet, jf. Lave og Wenger, 2003), og samarbejdet i de større åbne rum fungerede tilsyneladende bedst i begyndelsen af nedlukningen. Senere i perioden blev det for mange sværere at bevare motivationen i forhold til deltagelse i de større fællesskaber:

“It did have a positive impact but then after some time - at first of course it was very exciting to start these Zoom meetings with your friends and Zoom parties but then after some time I felt people got sick of it and then it wasn't really - yes there are your friends but you see them on the screen so what is the point. So we ended up dropping it.” (Elena)

Både Discord og andre platforme blev endvidere anvendt til selvorganiserede sociale arrangementer, hvor der eksempelvis var virtuelle filmaftener (hvor de studerende så samme film på Netflix og chattede om den), fredagsbarer og spilleaftener.



Diskussion

COVID19-nedlukningen vil utvivlsomt afstedkomme megen forskning i onlineundervisning. Et halvt år efter nedlukningen er flere projekter allerede i gang, og hvor nogle anskuer det som et fremtidslaboratorium (eksempelvis Aalborg Universitet, 2020), er andre mere kritiske omkring, hvilke didaktiske indsigter man egentlig kan uddrage (Bøttcher, 2020). Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020a) har bevilliget 1 million kr. til opsamling af erfaringer, og flere toneangivende tidsskrifter har temanumre undervejs (se eksempelvis American Psychological Association, 2020 samt Læring og Medier, 2020, call #24).

Denne artikel placerer sig således i begyndelsen af en lang samtale og sigter ydmygt på at slå en tone an i forhold til én af flere relevante dimensioner af onlineundervisningen, nemlig de studerendes tilgange til læring i fællesskab.

Noget af det, som træder tydeligst frem i vore interviews med ITUs studerende, er, at den pludselige overgang fordrer stillingtagen til egen praksis. Med afsæt i Wengers begreb om praksisfællesskaber (1998) kan de studerendes læringsstrategiske arbejde siges at fordele sig over forskellige deltagelsesmåder og deltagelsesformer. Det udtrykkes i individuelle positioneringer i forhandlinger hen mod mulig cementering eller opløsning af virtuelle læringsfællesskaber. Hermed placerer artiklen sig i forlængelse af andre studier, der undersøger tilblivelsen af og sammenhængskraften i læringspraksisfællesskaber online. Smith, Hayes og Shea (2017, s. 219) påpeger eksempelvis i en generel kritik, at praksisfællesskabsbegrebet ofte blot leder til verificering af Wengers grundlæggende beskrivelser af fælles repertoire og gensidigt engagement. Vi bestræber os på at betræde en anden vej med et eksplicit fokus på bane-begrebet til at begrebsliggøre læringsstrategier.

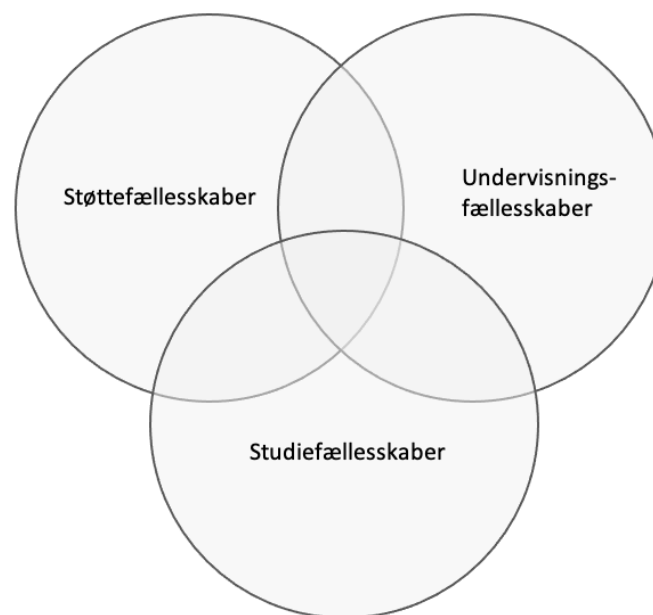
De studerendes læringsstrategier formes blandt andet af undervisernes praktiske og didaktiske svar på overgang fra fremmøde-baseret undervisning til onlineundervisning. Når studerende i empirien fremhæver samvær, tilstedeværelse og nærvær som væsentlige udfordringer, ville man oplagt kunne supplere artiklens tre teoretiske ståsteder med et Community of Inquiry-perspektiv (Garrison & Archer, 2000). Her tænkes især på Anderson et. al.'s (2001) beskrivelser af *presence*-former, der ville tillade yderligere fokusering på selve undervisningssituationen. Dette ville dog samtidig medføre et mere underviser-centrisk perspektiv i bestræbelserne på at kortlægge "design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes" (Anderson et al., 2001, s. 5), i stedet for som nu at analysere, hvordan studerende formåede at indgå i læringsfællesskaber, der både omskabte og rakte ud over de skemalagte.

Virtuelle læringsfællesskaber

Der er tre former for virtuelle læringsfællesskaber, som træder frem i vort empiriske materiale (se Figur 1 nedenfor):



- * **Undervisningsfællesskaber:** Størstedelen af de studerende deltog i de praksisfællesskaber, der udsprang af den planlagte undervisning. Gennem gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire etablerede, re-lokaliserede og udvidede nogle studerende kontinuerligt relativt stabile praksisfællesskaber i det nye virtuelle læringsrum. Både gruppearbejde og forelæsninger var som nævnt genstand for forskellige former for nye sam-læringsstrategier, eksempelvis synkron sparring med en virtuel sidemakker under onlineforelæsning. For andre lykkedes det imidlertid ikke at etablere egentlige praksisfællesskaber i relation til den planlagte undervisning, idet undervisningsfælleskaberne ikke skabte tilstrækkeligt bredtfaavnende betingelser for især den uformelle læring og derfor blev oplevet som utilstrækkelige og porøse.
- * **Studiefællesskaber:** Studerende etablerede også bredere studiefællesskaber - ofte med udgangspunkt i allerede eksisterende tværgående sociale og faglige relationer. Deltagelse var tilgængelig for dem, der allerede havde et tilstrækkeligt stort netværk eller var indskrevet på årgange, hvor enkelte studerende tog initiativ og dermed etablerede deltagelsesmuligheder for hele årgangen (eksempelvis i form af åbne Discord-kanaler). Disse praksisfællesskaber var ofte foranderlige og havde skiftende deltagelsesrepertoarer med skiftende grad af gensidig forpligtelse, fælles virksomhed og fælles repertoire. Eksempler på mindre studiefællesskaber sås også, når de studerende på eget initiativ og uden for den planlagte undervisning aftalte faste studiegrupper, der eksempelvis mødtes virtuelt og fulgte undervisningen sammen eller hjalp hinanden med at opretholde motivation og koncentration gennem fælles faste arbejdsformer og dagsrytme. Sociale arrangementer såsom film- og spilaftener var også en del af de bredere studiefællesskaber.
- * **Støttefællesskaber:** Som svar på oplevelsen af at føle sig afkoblet på grund af manglende dialog og interaktion online søgte flere studerende sammen om mere snævre og specifikke udfordringer. Eksempelvis opdagede nogle studerende, at en enkelt medstuderende havde styr på stoffet, hvorefter de via chat synkront med undervisningen eller efterfølgende etablerede dialog med denne studerende, som dermed indtog rollen som uofficiel virtuel undervisningsassistent. Andre etablerede mere partikulære og ofte mere midlertidige aftaler om virtuelt pararbejde med henblik på dialog om svært fagligt indhold eller for at fastholde motivation og fremdrift.



Figur 1: Virtuelle læringsfællesskaber.



Disse fællesskaber eksisterede alle i "ren form", men de overlappede også i forskellige sammenhænge.

Undervisnings- og støttefællesskaber: Studerende kombinerede undervisningsfællesskaberne og støttefællesskaberne ved at pendle mellem muligheder for peer to peer dialog i mindre fællesskaber (eksempelvis en-til-en) og mere formelle grupperelationer i et forsøg på at etablere nye rum og fællesskaber. Støttefællesskaberne var således målorienterede og blev et særligt relevant læringsrum, når undervisningsfællesskaberne ikke muliggjorde dialog og feedback i tilstrækkelig grad.

Undervisnings- og studiefællesskaber: Nogle studerende deltog i studiefællesskaber med udgangspunkt i undervisningssituationer som en måde at skabe mere varige fælles læringsstrategier og bredere forpligtende fælles faglig og social praksis. I Wengers terminologi kan man tale om at studerende følger grænsebaner (eksempelvis når ikke-faste øvelsesgrupper blev til permanente studiegrupper på tværs af kurser).

Støtte- og studiefællesskaber: Læringsstrategier på tværs af disse to forekom ikke hyppigt i vores materiale, men materialiserede sig dog, når studerende arbejdede på at vedligeholde motivation og progression. Det skete eksempelvis, når studerende først mødtes virtuelt og derefter arbejdede hver for sig i intervaller, hvor der ikke var tale om fælles fagligt arbejde men om sam-strukturering af studievaner.

De ITU-studerendes forskellige læringsstrategier skabte altså forskellige former for fællesskaber - nogle af dem fuldbyrdede praksisfællesskaber, andre midlertidige lærende fællesskaber, som ikke nødvendigvis bestod på den anden side af det planlagte læringsforløb. Henri og Pudenko (2003) beskriver praksisfællesskabers opståen som en bevægelse fra svage bånd og tilfældige møder til anerkendende relationer og strukturer. Studerendes læringsstrategier i forbindelse med deltagelse i undervisningen (i online fora, Zoom og breakout rooms) er i denne optik eksempler på fællesskaber, der fødes, vokser og dør til rytmen af et semester. Dette rejser spørgsmålet, hvorvidt rigtige praksisfællesskaber overhovedet når at opbygges, altså om studerendes digitaliserede læringsstrategier resulterer i varig fælles praksis. Men som set ovenfor synes det måske rimeligt at arbejde med praksisfællesskaber som emergente, men flygtige fænomener - altså at interessere sig for de strategier, der både stærkt og svagt toner frem, uden nødvendigvis at afdække, hvorvidt disse faktisk fuldbyrdes. En interessant vej til at bevæge sig dybere ned i praksisfællesskabsanalyser af COVID19-nedlukningen kunne i forlængelse heraf være at arbejde longitudinalt og undersøge, hvordan tid spiller ind i etableringen, fastholdelsen og/eller opløsningen af praksisfællesskaber. I artiklen fokuserer vi på det øjeblikkelige digitale rum, men man kunne lige så vel undersøge den tidlige dimension, især hvis, som det i skrivende stund kunne tyde på, pandemien fortsætter med at påvirke fysisk adgang til uddannelsesinstitutionerne i Danmark.

Konklusion

COVID19-nedlukningen ændrede store dele af det danske samfund, og hverdagen for ITUs studerende undgik naturligvis heller ikke forandringer. Hvor studerendes læringsstrategier før nedlukningen var både digitale og analoge, blev de fra den ene dag til den anden transformeret til rent digitale. Strategierne for at håndtere dette var mangfoldige og fulgte forskellige spor, der i nogle tilfælde resulterede i afkobling og fald i deltagelse, men i andre førte til nye læringsformer.

Mange studerende etablerede nye platforme i et forsøg på at genskabe de tabte læringsrum, men med varierende succes. For studerende, der havde faglige eller sociale relationer til medstuderende, lykkedes det at danne noget, der mindede om praksisfællesskaber. For andre blev det ved flygtige relationer på en underskov af forskellige platforme såsom Discord, og for en tredje gruppe blev læringsprocesserne et ensomt foretagende.



Denne undersøgelse af studerendes digitale læringsstrategier tydeliggør, at skønt de studerende kan være ressourcefulde, er det afgørende for deres studiesucces, at der institutionelt skabes digitale rum for samarbejde og for andet end den formelle undervisning. Undersøgelsen viser, at de studerende er, eller under nedlukningen blev bevidste om, at deres læring også finder sted sammen med medstuderende og i sprækkerne mellem de skemalagte aktiviteter.

Referencer

- American Psychological Association (2020). "Call for Papers: COVID-19 Pandemic", <https://www.apa.org/pubs/journals/stl/call-for-papers-covid-19-pandemic>, tilgået 23. oktober 2020.
- Axel, E., & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til Situeret læring og praksis i forandring. *Nordisk Udkast*, (1), 3-8.
- Böttcher, T. (2020). Professor i e-læring om nyt krav på CBS: "Det er meget ambitiøst". *Magisterbladet*, 13. maj 2020. <https://www.magisterbladet.dk/aktuelt/2020/maj/professor-i-e-laering-om-nyt-krav-paa-cbs-det-er-meget-ambitioest>, tilgået 23. oktober 2020.
- Ellis, R.A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2015). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2): 219-245.
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Hacker, J., vom Brocke, J., Handali, J., Otto, M., & Schneider, J. (2020). Virtually in this together – how web-conferencing systems enabled a new virtual togetherness during the COVID-19 crisis, *European Journal of Information Systems*. Udgivet online 29. september 2020.
- Hjarvard, S. (2005). *Det selskabelige samfund. Essays om mennesker og medier*, 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hjelholt, M., & Schou, J. (2017). *Den digitale borger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27. marts 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, tilgået 23. oktober 2020.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers and Education*, 52(1), 78–82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Læring og Medier (2020), "Call #24" <https://tidsskrift.dk/lom/index>
- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.
- NLEC (Networked Learning Editorial Collective). (2020). Networked Learning: Inviting Redefinition. *Postdigital Science and Education*.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). *Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity*. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945.
- Sivan, E. (1986). Motivation in Social Cognitive Theory. *Educational Psychologist*.
- Shapka, J.D., Domene, J. F., Khan, S. & Yang, L.M. (2016). Online versus in-person interviews with adolescents: An exploration of data equivalence. *Computers in Human Behavior*, 58, 361-367.
- Smith, S.U., Hayes, S., & Shea, P. (2017). A Critical Review of the Use of Wenger's Community of Practice (CoP) Theoretical Framework in Online and Blended Learning Research, 2000-2014. *Online Learning*, 21(1), 209-237.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020a). "COVID-19 skal gøre os klogere på onlineundervisning", <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/information-om-covid-19/nyt-om-covid-19/covid-19-skal-gore-os-klogere-pa-onlineundervisning912de899ded14f53af9137275ba4f7d3>, tilgået 23. oktober 2020.



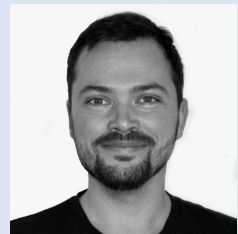
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020b). "COVID-19: Studerende på de videregående uddannelser sendes hjem", <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/information-om-covid-19/nyt-om-covid-19/covid-19-studerende-pa-de-videregaende-uddannelser-sendes-hjem497af346e1624c5d91fbdee188e41730>, tilgået 23. oktober 2020.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation. I: Blackmore, C. (red.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Method*. 3. udgave. Thousand Oaks: Sage.
- Aalborg Universitet (2020). "AAU-forskere undersøger den digitale transformation under coronaubrudet", 6. april 2020. <https://www.nyheder.aau.dk/2020/nyhed/aau-forskere-undersoeger-den-digitale-transformation-under-coronaubrudet.cid464237>, tilgået 23. oktober 2020.

Forfattere

Mikkel Hvidtfeldt Andersen

Læringskonsulent

Læringskonsulent ved IT-Universitet i København



Rikke Gammeltoft Gerwien

Læringskonsulent

Læringskonsulent ved IT-Universitet i København



Aske Kammer

Docent, ph.d.

Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.

Tidligere: Lektor og studieleder på IT-Universitetet i København

