

Etiske refleksioner over krav i onlineundervisningen

**Caroline Schaffalitzky og
Frederik Schou-Juul**

Under corona-pandemien blev størstedelen af undervisningen i Danmark i perioder omlagt til onlineundervisning. Mange skoler og lærere forsøgte at afvikle undervisningen på en måde som tilnærmede traditionel, fysisk undervisning og valgte videoplatforme (såsom Zoom, Teams og Google Meet) til fx virtuelle klasserumssamtaler. Undervisningsministeriet og brancheforeninger formulerede anbefalinger til, hvilke krav man kunne stille til eleverne i forbindelse med onlineundervisningen, men der var ikke en generel diskussion af principielle, etiske spørgsmål om forventninger til elevernes deltagelse. Var det fx rimeligt at kræve, at elever ikke måtte sidde i nattøj, spise eller slukke deres kamera? Og hvordan kunne disse krav forvaltes på en etisk forsvarlig måde? Med udgangspunkt i elevsurveys ifm. et onlineforløb for 6 skoleklasser, diskuterer vi i denne artikel nogle af de etiske spørgsmål, som onlineundervisningen gav anledning til. Artiklen konkluderer blandt andet, at det er nødvendigt i højere grad at indtænke elevperspektivet.

Nødundervisning, online deltagelse, etik, elevperspektiv, privathed, trivsel

Indledning

Denne artikel handler om etiske aspekter af onlineundervisning. Med udgangspunkt i en undersøgelse af elevers oplevelse af onlineundervisningen under corona, rejser vi spørgsmålene om, hvilke krav man kan stille til elever, der modtager undervisning på videoonlineplatforme (som fx Zoom, Teams eller Google Meet), og hvad beslutningsprocessen, der leder frem til sådanne krav, bør rumme. Vi argumenterer for, at en diskussion om, hvad der er passende krav, (og hvad der ikke er), bør indebære, at man spørger dem, som kravene bliver stillet til. Elevernes egne perspektiver bør inddrages – uanset om man argumenterer ud fra elevernes rettigheder til at blive hørt eller ud fra deres trivsel.

Baggrunden for artiklen er erfaringer fra nedlukningen af fysisk skole på grund af corona. Lige som andre lande verden over måtte Danmark i 2020-2021 omlægge undervisningen til onlineformater, fordi skolerne blev lukket for at bremse coronasmitten. Det betød en drastisk nytænkning af didaktiske strategier, og elektroniske platforme som Zoom, Google Meet og Teams kom til at spille en

vigtig rolle i forsøget på at fastholde en faglighed og social sammenhæng, der kunne matche den almindelige fysiske klasseundervisning.

Desværre var der studier fra både Danmark og andre dele af verden, der viste, at eleverne savnede deres almindelige undervisning (se fx Qvortrup et al., 2020; Lau & Lee, 2020; Fiş Erümit, 2020; Ewing & Cooper, 2021). Dette var måske ikke overraskende, idet det allerede inden COVID-19-pandemien var velkendt fra forskningen, at det er vanskeligt at skabe et autentisk læringsrum i fjernundervisning, og at især elevernes engagement og behov for sociale relationer bliver udfordret (Croft et al., 2010; Starkey et al., 2021; Wong, 2020: 9-10). Parallelt med diskussionen om risiko for læringstab under pandemiens lukninger af fysiske skoler (se fx Andrew et al., 2020; Wilken & Olesen, 2021; Engzell et al., 2021; Møller, 2021), talte flere da også om problemet med at opretholde trivsel og sociale bånd (Bozkurt & Sharma, 2020; Loades et al., 2020). Skolelærerne forsøgte at afbøde de negative konsekvenser og gennemførte en omfattende omstillingsproces, der skulle skabe online læringsrum med fokus på både det faglige indhold og den sociale kontakt. Men undervisningskonteksten, hvor eleverne sad hjemme foran skærmen, krævede også nye pædagogiske spilleregler, og lærere måtte udvikle normer for, hvordan man deltager i undervisning, der ikke er fysisk.

En af de normer, der i Danmark fik stor opbakning både af Børne- og Undervisningsministeriet og brancheorganisationen for skolelederne, var kravet om, at eleverne skulle have deres kamera tændt under undervisningen (se fx Aaberg & Poulsen, 2021; Lauritsen, 2021). Særligt nødvendigheden af, at læreren kunne se elevernes ansigt, blev understreget, og nogle steder valgte man endda at indberette manglende kameratilstedeværelse som ulovligt fravær, (hvilket for nogle familier ville kunne medføre et automatisk træk i børnepenge). På Børne- og Undervisningsministeriets online læringsportal, EMUen, blev det understreget, at ”Det er væsentligt, at alle elever er på skærmen med et live-billede, så undervisningen bliver så nærværende som muligt”, og det blev anbefalet, at klasseteam aftalte fælles klasseregler som fx: ”Vi har alle kameraet tændt”, og ”Vi spiser i frikvarteret” (EMU, 2021).

Hjemmesider for skoler rundt i landet vidner også om, at man i bestyrelser og teams arbejdede med at formulere krav og retningslinjer. På nogle skoler blev der fx formuleret en eksplicit forventning om, at elever skulle være ”kamera-parate”, eller det blev bemærket, at tændt kamera skulle garantere, at eleverne ”rent faktisk var der”. En skole satte fokus på ”skærm-etik” og opstillede ”krav til, at alle er klar ved timestart ved skrivebordet (har spist-udhvilet og i tøj), siger god morgen, har deres kamera tændt, har mikrofonen slukket (når de ikke er på)”. Men var det rimeligt at kræve af eleverne, at de altid skulle have deres kamera tændt? Og hvordan afgør man mere generelt, hvilke krav der er acceptable, og hvilke der ikke er, når eleverne bliver undervist online? Der var stemmer i debatten, der pegede på manglende diskussion og på uafklarede hensyn til fx

trivsel, privathed og undervisningskvalitet (se fx Lauritsen, 2021; Raahauge, 2021).

Et onlineforløb gav anledning til etiske refleksioner

Forløbet, som blev afsat for refleksionerne i denne artikel, var lavet af projektet Filosofi i Skolen (Syddansk Universitet) i samarbejde med Statens Institut for Folkesundhed (Syddansk Universitet) og CoC Playful Minds (Billund). Forløbet var den del af et forskningsprojekt, der løb 2020-2021, og som skulle undersøge børns deltagelse i og oplevelse af såkaldte "Filosofiske eksperimenter" (Schaffalitzky de Muckadell & Tang-Brock, 2020). Oprindeligt skulle forløbet have været afviklet fysisk, men nedlukningen af skolerne fra december 2020 betød en omlægning til et onlineforløb i stedet.

Forløbet fandt sted i seks klasser på to skoler i Billund i februar 2021. I løbet af uge fem gennemførte vi hver dag filosofiske dialoger og aktiviteter på Teams med hver klasse. Dialogerne handlede blandt andet om sundhed, innovation, ansvarlig produktion, klima og retfærdighed. De tog udgangspunkt i et inspirationsmateriale til filosofiske samtaler om temaer i FNs Verdensmål (Schaffalitzky de Muckadell & Nielsen, 2021).

Vores oprindelige fokus i projektet var, som nævnt, at undersøge børnenes oplevelser af vores aktiviteter (se Schaffalitzky, Jensen & Schou-Juul, 2021). I løbet af ugen oplevede vi imidlertid også, at eleverne tilsyneladende havde en anseelig mængde mere eller mindre åbenlyse, *sideløbende* aktiviteter i gang under forløbet, (fx at de spiste eller kommunikerede med andre), og at de ikke altid havde kameraet tændt eller indstillet, så de selv var synlige. Nogle elever havde eksempelvis taget screenshots af sig selv i en Teams-situation og indstillet det som baggrund, så det så ud som om, de var på kameraet, uden at dette var tilfældet.

Disse erfaringer inspirerede os til at undersøge kamerabrug og de sideløbende aktiviteter nærmere, så i det afsluttende survey. Vi spurgte således eleverne om, hvilke ting eleverne foretog sig samtidig med, at de deltog i onlineundervisning (både i normal onlineundervisning og i vores forløb), og vi spurgte om deres syn på at have kameraet tændt til undervisningen.

I det følgende præsenterer vi elevernes svar og nogle af de etiske refleksioner, som vi mener, de giver anledning til.

Hvad gjorde og tænkte eleverne?

Spørgsmålet om, hvorvidt man som lærer bør kræve, at elever tænder deres webcams under onlineundervisning, er blevet diskuteret i skoler over hele verden, siden COVID-19 pandemien gjorde sit indtog. Det er blevet fremhævet i

debatten, at tændte kameraer kan være med til at fremme både fællesskabsfølelsen og elevengagementet (Aaberg & Poulsen, 2021; Risbøl, 2021), og det kan uden tvivl være lettere og rarere for en lærer at undervise synlige elever end en skærm fuld af *mutede* ikoner med elevernes initialer. Men der er samtidig gode grunde til at antage, at et påbud om tændt kamera hele dagen kan være en belastning for eleverne, ligesom det risikerer at udstille private forhold.

Vores spørgsmål til eleverne om deres adfærd og deres syn på kamera i onlineundervisningen blev, som nævnt ovenfor, stillet som en del af et større survey, der havde til formål at undersøge elevernes opfattelse af det filosofiske forløb, de havde deltaget i (herunder særligt den dialogiske undervisningsform i forløbet).

I den delundersøgelse, vi præsenterer her, havde vi en todelt interesse, der angik elevernes adfærd og deres syn på brug af kamera i onlineundervisningen: Dels ville vi gerne undersøge de mere eller mindre åbenlyse sideløbende aktiviteter, som et flertal af eleverne var engageret i, og dels ville vi afdække, hvordan eleverne oplevede at være på kamera, og hvilke grunde der kunne være til, at en del af dem ikke deltog med kameraet tændt. Vi designede derfor fem spørgsmål, som indgik som en del af forløbets afsluttende survey, (som havde 26 overordnede spørgsmål i alt). I det følgende præsenterer vi elevernes svar.

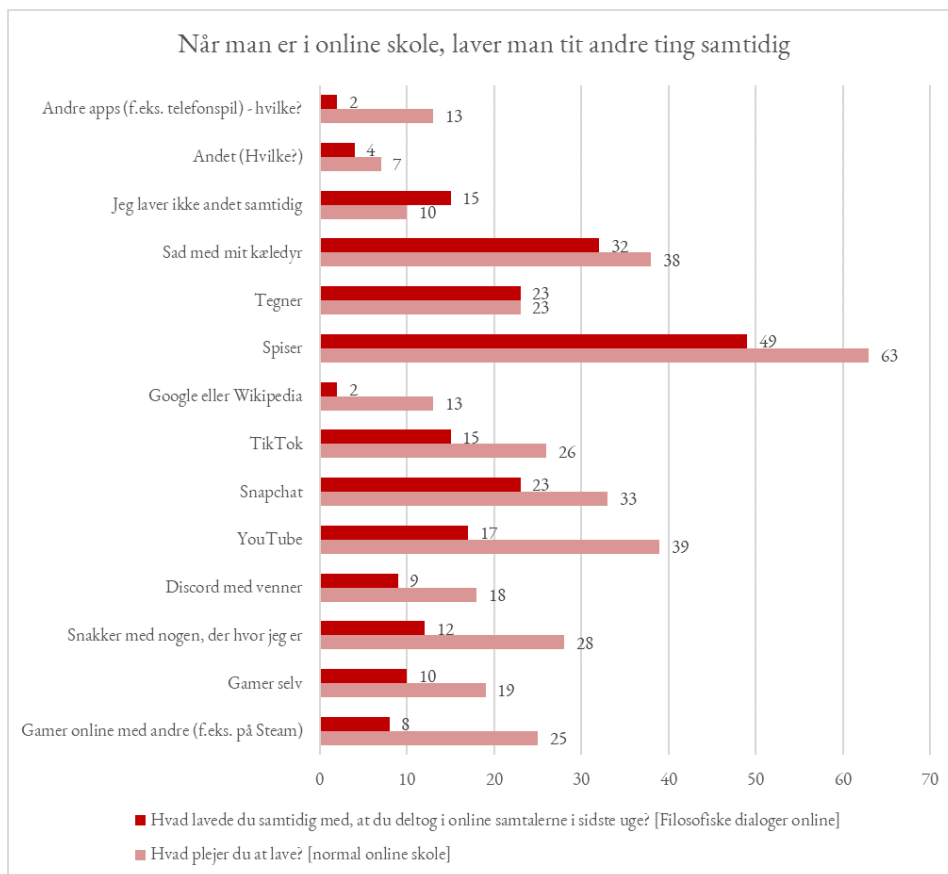
Elevernes adfærd i onlineundervisning

I den fysiske skole er det ikke ukendt at elever småsnakker med sidemanden i timen eller surfer på nettet som adspredelse. Ofte vil lærere stoppe den slags adfærd i klasseværelset, da den ud over at virke respektløs kan forstyrre resten af klassen og det fælles fokus og på den måde have negative konsekvenser for elevens læring og undervisningen generelt. Det fysiske rum og dets læringsfunktion er prækært og lader sig på godt og ondt let forstyrre og forme af deltagernes adfærd.

Dynamikken i et online undervisningsrum er anderledes. Her befinder hver elev sig i sit eget fysiske rum, og indflydelsen på det fælles undervisningsrum er begrænset til deltagelsen med tekst, billede eller lyd – og måske ikke engang det. Det er derfor muligt at engagere sig i sideløbende aktiviteter, uden at det er til direkte gene for rummets funktion. Sådanne aktiviteter kan naturligvis stadig opleves som respektløse eller være en potentiel barriere for egen læring, men deres påvirkning af rummet og andre elever er mindre. Alt andet lige kan man derfor antage, at de sideløbende aktiviteter fremstår som mindre problematiske i det online læringsrum, og at elever derfor i mindre grad lægger bånd på sig selv, end de ville gøre i fysisk undervisning. Man skal dog selvfølgelig heller ikke være blind for, at elever også kan se deres snit til at slippe afsted med en ringere indsats, fordi det er sværere for læreren og andre at følge med i, hvad de laver, mens undervisningen foregår.

I forbindelse med vores forløb konstaterede vi dog ikke kun, at eleverne tydeligvis var engageret i sideløbende aktiviteter, men også at disse aktiviteter tilsyneladende var fuldt ud kompatible med en undervisning, hvor eleverne faktisk deltog. I det afsluttende survey spurgte vi dem derfor, hvad de lavede, og om de lavede de samme sideløbende aktiviteter under de filosofiske dialoger i vores forløb, som de gjorde under normal onlineundervisning.

Selv om vi havde gjort det tydeligt for eleverne, at deres svar ville være anonyme, var vi alligevel bekymrede for, at deres svar kunne blive påvirkede af, at de formodede, at aktiviteterne var i modsætning til skoles forventninger til deres opførsel. For at modvirke denne bias, formulerede vi det første spørgsmål på en måde, der signalerede, at de sideløbende aktiviteter er normale: ”Når man er i online skole, laver man tit andre ting samtidig. Hvad plejer du at lave?”. Det andet spørgsmål lød tilsvarende: ”Hvad lavede du samtidig med, at du deltog i online samtalerne i sidste uge?”. Til begge spørgsmål opstillede vi en række mulige svar, som vi vurderede, at eleverne ville anse for almindelige aktiviteter. Eleverne kunne vælge så mange aktiviteter, som de ville. De fik også mulighed for selv at tilføje aktiviteter.



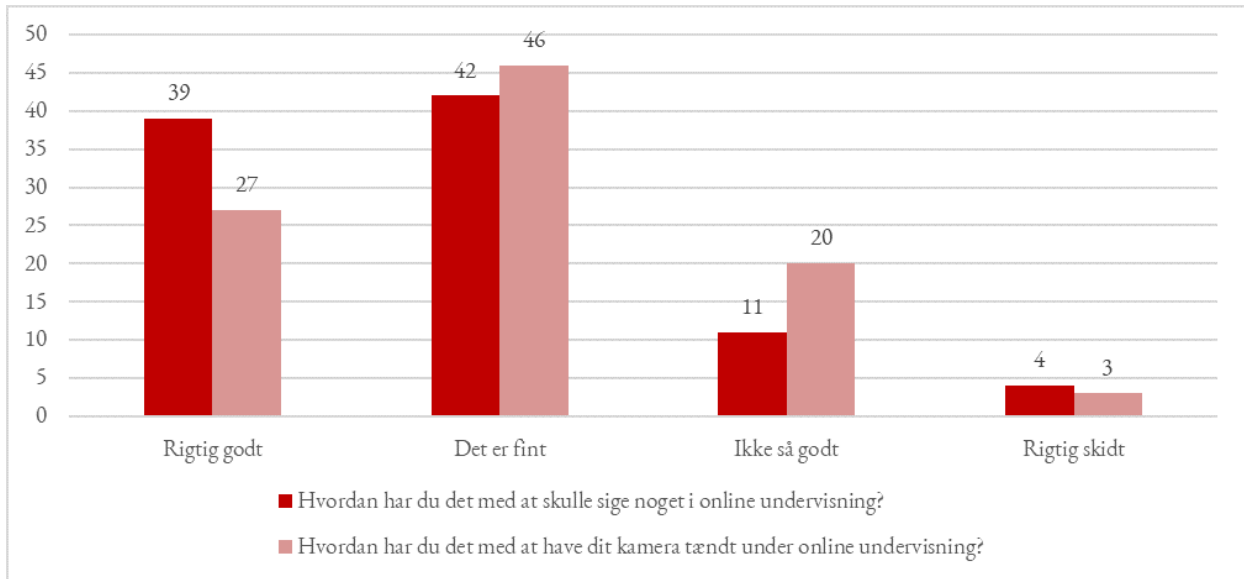
Figur 1.

Det viste sig, at der var stor spredning i, hvad eleverne sagde, de plejede at lave, mens de deltog i onlineundervisningen. I det følgende angiver vi i parenteser tallene for hvad de lavede i normal online skole og i vores dialogforløb (se også figur 1). 96 elever gennemførte surveyet, og kun en mindre gruppe angav, at de ikke plejede at lave andet samtidig med onlineundervisning (10 angav dette i forbindelse med normal online skole - 15 i forbindelse med dialogforløbet)). En forholdsvis stor andel rapporterede til gengæld, at de spiste (63/49), og der var relativt mange, der enten sad med deres kæledyr (38/32), eller var på forskellige sociale medier eller videoplatforme, såsom Snapchat (33/23), TikTok (26/15) eller YouTube (39/17). Der var også en betragtelig andel, der rapporterede, at de *gamede*, enten med sig selv (19/10) eller med andre (25/8), og nogle af eleverne svarede, at de benyttede andre apps (13/2). Eleverne fik mulighed for at uddybe deres svar til det sidste, og flere angav spil som Among Us, Fortnite og Roblox, eller musiktjenesten Spotify.

Vi gav også eleverne mulighed for at angive, hvis de foretog sig andre ting end de foruddefinerede eksempler på aktiviteter. De fleste skrev her, at de beskæftigede sig med mere kreative ting, som fx at de legede med ler, lavede perleplader, ”diamond painting” eller lagde makeup. En enkelt skrev: ”sad med en bamse”.

Elevernes syn på kamerabrug

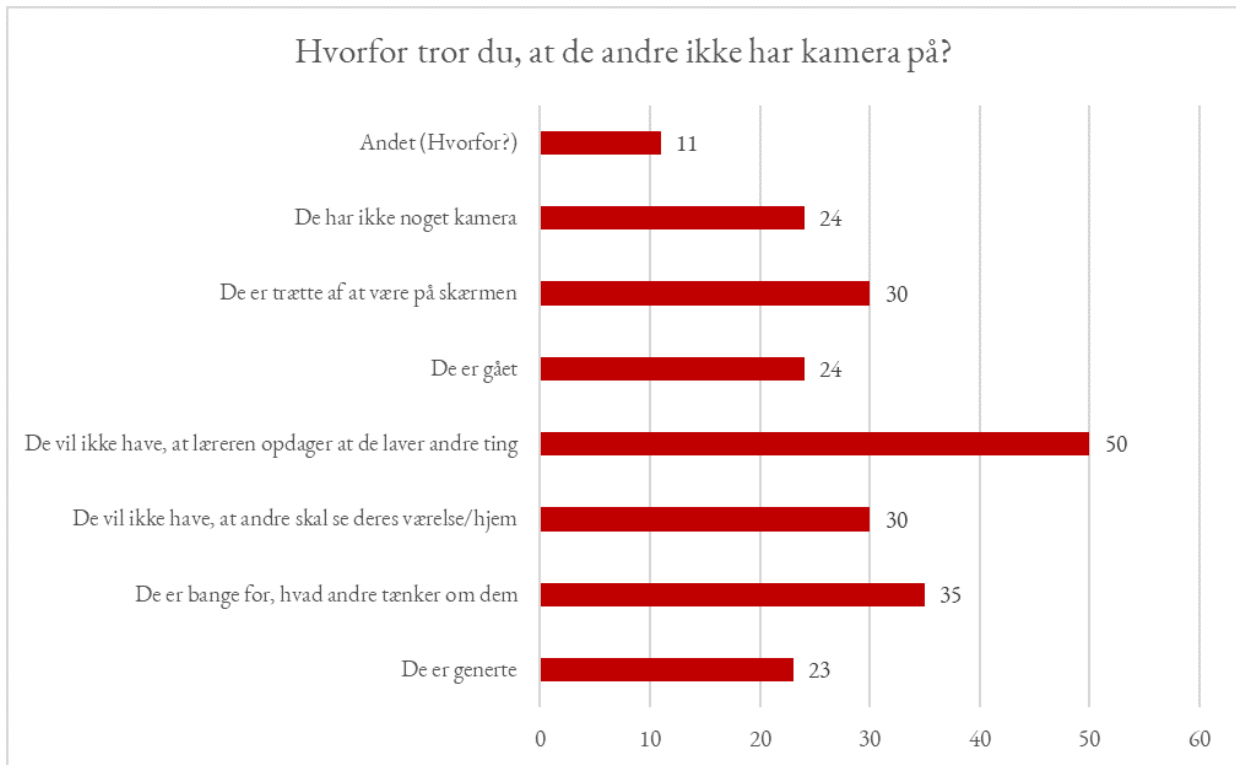
Vi ville også undersøge, hvordan eleverne generelt oplevede at skulle være aktive i onlineundervisning og deres syn på det at have kamera på. Derfor designede vi tre spørgsmål: ”Hvordan har du det med at skulle sige noget i online undervisning?”, ”Hvordan har du det med at have dit kamera tændt under onlineundervisning?”, og ” Hvorfor tror du, at de andre ikke har kamera på?”. Ved de to første spørgsmål bad vi eleverne angive deres holdning på en simpel 4-punkts Likert skala, som ikke indeholdt et neutralt svar. Vi valgte dette for at presse eleverne til at danne sig en mening for eller imod. Sådanne ”tvingende” skalaer kan påvirke resultaterne, men vi ønskede at modvirke, at eleverne bevægede sig hurtigt gennem surveyet uden egentlig at tage stilling til hvert spørgsmål.



Figur 2.

Svarene viser, at eleverne generelt havde det fint med at sige noget i onlineundervisning. Langt størstedelen af de 96 elever svarede enten ”rigtig godt” (39) eller ”det er fint” (42) til spørgsmålet. Men en ikke uvæsentlig andel svarede enten ”ikke så godt” (11) eller ”rigtig skidt” (4). Da det kom til hvordan eleverne havde det med at have kameraet tændt under onlineundervisning, forskubbede balancen sig i en negativ retning: Langt størstedelen svarede stadig enten ”rigtig godt” (27) eller ”det er fint” (46), men færre svarede altså ”rigtig godt” til dette spørgsmål, og der var næsten dobbelt så mange elever (20), der angav, at de ikke havde det så godt med at have kameraet tændt i forhold til, hvor mange der angav at de ikke havde det så godt med at sige noget i onlineundervisning (11).

For at belyse elevernes opfattelse yderligere, fulgte vi i surveyet op med et spørgsmål om, hvad de troede kunne være årsagen til, at mange slukker kameraet under onlineundervisning. Også her så vi en risiko for bias i deres svar, fordi det kan være svært at tilskrive sig selv træk, der ikke stemmer med kendte sociale normer. Derfor lod vi spørgsmålet handle om deres klassekammerater: ”Hvorfor tror du, at de andre ikke har kamera på?”. Vi stillede spørgsmålet på denne måde, fordi det kan være en meget sårbar situation for nogle elever at have kameraet tændt, og det er ikke utænkeligt, at de vil være tilbageholdende med at rapportere, at de selv var i den sårbare situation. Ved at holde spørgsmålet ”ud i en armslængde” var det vores antagelse, at vi ville kunne se elevernes egne tanker projiceret i deres svar på, hvorfor *de andre* ikke havde kamera på. Vi gav dem igen en række multiple-choice muligheder, og de kunne desuden svare ”andet” og uddybe.



Figur 3.

Over halvdelen af eleverne (50) angav, at en årsag til, at de andre ikke havde kamera på, kunne være, at de ikke ville have, at læreren opdagede, at de lavede andre ting end at deltage i undervisningen. Dette forhold er interessant, da det viser, at eleverne tænker, at læreren ikke ønsker, at de laver sideløbende aktiviteter under onlineundervisningen, men det viser også, at de antager, at det er noget, der foregår. Nogle (24) mente også, at reelt fravær fra undervisningen kunne være forklaringen.

En del af eleverne (23) angav, at generthed kunne være årsag til slukket kamera, og en endnu større gruppe (35) angav, at de troede den manglende kameradeltagelse kunne skyldes, at deres klassekammerater var bange for, hvad de andre elever tænkte om dem, hvis de havde kamera på. Begge kategorier har at gøre med selvbevidsthed og med det billede, man præsenterer over for omverdenen. Betydningen af selvpræsentation ligger også neden under den svarmulighed, som nogle elever (30) valgte, nemlig at deres klassekammerater ikke ville have kameraet tændt, fordi de ikke ville have, at andre skulle se, hvordan de boede.

Der var også mange elever (30), der svarede, at manglende kameradeltagelse kunne tilskrives skærm-træthed. (Eleverne havde på tidspunktet for surveyet modtaget undervisning online i 5 uger.) En del af eleverne (24) angav, at den manglende videodeltagelse kunne skyldes, at nogle elever ikke havde et velfungerende kamera. Under svarmuligheden ”andet” skrev nogle få (5), at de ikke vidste, hvorfor de andre ikke havde kamera på. Andre skrev udsagn som ”jeg tror, man bare ikke gider”, ”fordi de bare vil drille og trække tiden”, eller:

”Fordi nogen ser film imens[...]” efterfuldt af ”[...] mig og min ven opdagede, det da en af de andre gjorde det”.

For hvis skyld?

Elevernes svar på vores spørgsmål hjælper os til at forstå deres perspektiver på onlineundervisningen og på de krav og vilkår, der kendetegner den. I det følgende peger vi på centrale temaer i elevernes rapporterede oplevelser, og vi diskuterer etiske aspekter af de forventninger, som prægede det online læringsrum.

Der er elementer i elevernes svar, der tyder på, at flere generelt ikke fandt sig godt til rette i rammerne for onlineundervisning. En direkte indikation på dette ses i, at en forholdsvis stor andel af eleverne oplevede det som ubehageligt at have kamera tændt, og en mere indirekte indikation ses i modforholdet mellem at eleverne i stor udstrækning selv angav at lave sideløbende aktiviteter, samtidig med at de vurderede, at årsagen til, at de andre elever ikke deltog på kamera var, at de nok lavede ting, som de ikke ville have at læreren opdagede. Dette peger på, at eleverne havde en forestilling om, at der var særlige krav til, hvordan de deltog i onlineundervisningen, samt at disse krav var begrænsende i forhold til elevernes ønskede aktivitet. Både de sideløbende aktiviteter og ubehaget ved kameraet kan således opfattes som tegn på, at eleverne ikke trivedes med de regler, der kendetegnede det online klasserum.

Børne- og Undervisningsministeriet understreger, at klasseregler, ”som skal medvirke til at sikre et trygt og godt læringsmiljø”, skal etableres i den enkelte klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Og på ministeriets digitale læringsportal anføres, som tidligere nævnt, at man bør aftale spilleregler for det digitale klasserum, fx om kun at spise i frikvartererne, eller at alle skal have kameraet tændt, for at undervisningen bliver så nærværende som muligt (EMU, 2021).

Men måske er det lettere at retfærdiggøre regler om fx altid at have kamera på eller ikke at spise undervejs ud fra et lærerperspektiv end ud fra et elevperspektiv. I lyset af svarene fra vores undersøgelse, er det relevant at diskutere, om kravene flugter mest med *lærernes* behov (fx for ikke at undervise en række sorte skærme) eller med lærerens og skolens forpligtelse til at sørge for, at alle modtager undervisning. Sidstnævnte forpligtelse i sagens natur kan være svær at løfte, hvis man ikke har et overblik over, hvilke elever der deltager. Her bliver kravet om videodeltagelse en let måde at holde styr på, om eleverne er til stede og deltager. Der er imidlertid også relevant at overveje legitimiteten af sådanne krav, og hvorvidt elever kan have tilsvarende gode grunde til fx ikke at deltage med kamera eller til at lave andre ting sideløbende med onlineundervisningen.

Etiske værdier i spil

Børn har ret til uddannelse og til at lære noget – både i form af fagligt indhold og i forhold til deres alsidige udvikling. Men de er netop også børn og ikke kun elever, og det betyder, at man, når man organiserer skolegang og undervisning, samtidig skal medtænke grundlæggende etiske værdier som fx børns trivsel, privathed og autonomi.

Et krav om at bruge kamera i onlineundervisning skal derfor vejes op mod hensyn til privathed, for når elever deltager i onlineundervisning med kamera på, kan detaljer fra deres privatliv blive synlige for andre, hvis de ikke anvender en virtuel baggrund, (hvilket til gengæld kan forsinke forbindelsen). Klassekammerater og lærere kan komme ind i deres hjem, og måske endda ind på deres værelse – et rum, som vi i mange andre henseender ville mene, var en del af den private sfære. Kameraet kan også opfange fx andre familiemedlemmer, hjemmets indretning, eller hvis en elev må dele værelse med søskende. Har en elev dårlig internetforbindelse eller intet kamera, vil dette også blive klart for de andre. Et krav om kameradeltagelse kan således afsløre socioøkonomiske forhold, som eleven måske ikke har lyst til, at andre kender til.

Kravet om kameradeltagelse giver desuden risiko for situationer, hvor særlige typer for mobning kan forekomme: Det kan fx være, hvis en elev gør noget pinligt, eller hvis elevens billede fryser på et uheldigt tidspunkt. Andre elever kan uden videre tage et screenshot af dette, uden at læreren opdager det, hvorefter de kan dele det og gøre det tilgængeligt for en større kreds. Noget tilsvarende ville være sværere i en fysisk kontekst. Og rapporter tyder desværre på, at online mobning har været et problem under nedlukningen (Børns Vilkår, 2021: 57-53). Derudover kan der være grund til at tro, at kravet om kameradeltagelse kan påvirke elevens syn på sig selv, samt øge selvbevidstheden blandt eleverne på en negativ måde. Når elever deltager i onlineundervisning på videoplatforme som fx Teams, er de ikke bare i stand til at se deres klassekammerater, men bliver også permanent konfronteret med det billede, som de ved, de andre kan se.

Overskridelsen af det private, som kravet om kamera medfører, bliver desuden til en overskridelse af elevens selvbestemmelse, fordi eleven kan blive tvunget til at offentliggøre private forhold uden selv at kunne træffe et valg om det. En elev kan måske have en særlig interesse i ikke at fremvise sit hjem (fx hvis eleven bor under fattige kår, ikke har sit eget værelse, eller hvis der er uforholdsvis megen trafik i baggrunden), sine familiemedlemmer, eller andre forhold, der kan bringe eleven i forlegenhed, eller som eleven blot ikke ønsker at delagtiggøre andre i. Et krav om kameradeltagelse kan reducere elevens mulighed for selvbestemmelse i offentliggørelsen af egne forhold. Og et informeret samtykke løser ikke nødvendigvis problemet om krænkelse af privathed, fordi man normalt ikke antager, at børn altid selv er i stand til at vurdere, om noget udgør en overskridelse af deres personlige integritet (se fx spørgsmålet om afgivelse af informeret samtykke i Staksrud, 2019).

Ud over hensynet til elevens privathed og selvbestemmelse, skal et krav om at anvende kamera også opvejes imod hensynet til trivsel i skolen. Det er blevet påpeget, at der er række psykologiske belastninger forbundet med langvarig brug af videoplatforme som Zoom eller Teams (Bologna, 2020; Bailenson, 2021). Særligt det, at man ser mange andre ansigter close-up på skærmen, og at man bliver konfronteret meget klart med, at man selv konstant bliver iagttaget, er blevet et opmærksomhedspunkt. Dette er vigtigt på grund af skolens forpligtelse til (jf. Undervisningsmiljøloven, 2001: §1, stk. 1) at sikre, at eleverne ikke lider overlast i forbindelse med undervisningen, men at de tværtimod trives. Hensynet til elevernes trivsel bør derfor give anledning til overvejelse over, hvordan og hvor meget skærmundervisningen kan benyttes, uden at den har skadelig indvirkning på elevernes helbred og psykiske miljø.

Kravet om at være på kamera skal således vejes op imod en risiko for omkostninger for trivsel, selvbestemmelse, privathed og integritet. Noget tilsvarende gør sig gældende for kravet om, at eleverne ikke laver andre ting sideløbende med onlineundervisningen. Fx oplevede vi, at eleverne selv angav, at en betragtelig andel af dem var engageret i sociale aktiviteter via online platforme som Snapchat og Discord, via multiplayer-spil, eller blot talte med nogen, dér hvor de var. Denne kommunikation kan opfattes som et udtryk for normale, menneskelige behov for social forbundethed. I fysisk undervisning er muligheden for social interaktion også begrænset, men man vil her alligevel opleve en grad af social nærvær ved den blotte tilstedeværelse af ens klassekammerater. I en onlinekontekst er eleven derimod afkoblet fra det fællesskab, og er derfor selv nødt til at etablere det rum for social aktivitet, som eleven har brug for at trives. Hvis skolen ikke sørger for et rum online, hvor elevens sociale behov bliver tilgodeset, kan man argumentere for, at det ikke kun er forståeligt, men også legitimt, at elevens selv forsøger at finde veje til at dække behovet.

Vores undersøgelser viste også, at eleverne ud over at kommunikere med andre også lavede andre ting sideløbende med deres deltagelse i onlineundervisningen. De sad fx med deres kæledyr, spiste, tegnede eller lavede perleplader. Hvis man opfatter det online læringsrum som en direkte genskabelse af det fysiske, vil denne adfærd tage sig ud som uegnet til koncentration og respektløs. Men for det første er det værd at bemærke, at disse aktiviteter ikke behøver have samme forstyrrende virkning, når de finder sted bag skærmen, og for det andet kan man med baggrund i ovenstående argumentere for, at aktiviteterne tværtimod kan bidrage til at kompensere for den belastning, som videoplatformene er, og dermed kan medvirke til at skabe trivsel.

Inddragelse af elevperspektivet

Der er ingen tvivl om, at der gemmer sig etiske udfordringer i spørgsmålet om hvilke krav, man bør kunne stille til elever under onlineundervisningen. Der er modsatrettede hensyn, og det er ikke givet, hvad de bedste valg er: Hvordan

afvejer man hensyn til elever over for hensyn til lærere i onlineundervisningen? Og hvordan afvejer man værdien af elevens trivsel på kort sigt over for værdien af elevens læring og trivsel på længere sigt? Ethiske beslutningsprocesser er et komplekst fagfelt og anbefalinger må tage mange hensyn i betragtning (se fx Greig et al., 2017 og Archard & Skivenes, 2009 om børns ret til at blive hørt), men nogle af de mere grundlæggende, etiske overvejelser, kan let bringes i spil.

Den filosofiske etik tilbyder nemlig redskaber, der kan understøtte en beslutningsproces, når man skal træffe et valg. En helt grundlæggende forudsætning for en god beslutning er, at man identificerer de hensyn og værdier, der er på spil. Her kan man bl.a. rette blikket mod børns rettigheder til fx at trivsel, til at blive hørt og til privatliv (Børnekonventionen, 1989: §3, 12 og 16), eller man kan trække på de grundlæggende normer, der gælder i mange professionsetikker for folk, der arbejder med mennesker, nemlig at man skal tage hensyn til autonomi, integritet, retfærdighed, og at man skal gøre godt og undgå at skade (Beauchamp & Childress, 2001). I pædagogisk arbejde kan disse værdier blive formuleret på andre måder (fx ud fra omsorg og ligeværd, jf. BUPL's Ethiske Råd, 2020), men ud fra samme hensyn. I det foregående har vi illustreret, hvordan værdierne er relevante for refleksioner over krav til eleverne under onlineundervisning.

Et andet eksempel på et grundlæggende greb, man kan benytte i etisk analyse og beslutning, er arbejdet med perspektiver. For én ting er, at man abstrakt kan identificere hensyn og værdier, noget andet er, om man forstår betydningen af dem – særligt af dem, som ikke er ens egne. Man kan få indsigt i andre perspektiver ved fx at forestille sig, hvordan den beslutning, man træffer, ville se ud, hvis rollerne var byttet om. Desuden er det, når det er muligt, naturligvis helt oplagt at tale med de forskellige personer, som bliver påvirket af beslutningen. Som vores undersøgelse viste, havde eleverne faktisk meninger og perspektiver, som er relevante for, hvordan man skal se på de krav, der stilles til dem. Det taler for at sigte efter den højeste grad af medinddragelse ift. børneperspektivet (jf. Warming, 2011).

Identifikationen af relevante, etiske hensyn og den perspektiviske opmærksomhed peger på en generel anbefaling i diskussionen om, hvilke krav, der er passende at stille til elever i onlineundervisningen: Eleverne skal høres, og deres oplevelser skal indtænkes. Det betyder hverken, at andre perspektiver skal ignoreres, eller at elevernes perspektiv altid er uproblematisk. Men hvis man skal kunne stå på mål for sine etiske beslutninger, skal man kunne lægge sine grunde frem og dokumentere, at man har indtænkt alle perspektiver og inddraget de centrale berørte. I praksis kan magtforhold i skolen måske gøre det svært at have en autentisk dialog med eleverne (se fx Hargreaves, 2017), men vores undersøgelse viser, at det er muligt at få i hvert fald en vis indsigt. Og uanset om man er mest optaget af børns rettigheder eller deres velfærd (se fx Brennan, 2002 for denne debat), er man forpligtet til at gøre sit bedste for at

forsøge. Det gælder selvfølgelig for den enkelte lærer, men det gælder i høj grad også for de offentlige myndigheder og interesseorganisationer, som udstikker overordnede retningslinjer.

Afsluttende bemærkninger

Vores fokus i denne artikel har været at bringe et elevperspektiv på onlineundervisningen frem. Det forhold, at vi ikke har talt meget om hensyn til fx lærernes arbejdsbetingelser, forældrenes ønsker eller skolernes administration, betyder som nævnt på ingen måde, at disse perspektiver er uvæsentlige for spørgsmålet om, hvilke krav man bør stille. Men i modsætning til de voksne, har elevernes stemme været fraværende i debatten. Desuden er en generel debat udeblevet, selvom det fremgår af debatindlæg, at mange har været meget opmærksomme på, at der var nogle svære valg at træffe. Udgangspunktet for denne artikel var ganske vist en meget lille undersøgelse, men den viser, at der var grund til at forfølge spørgsmålet nærmere.

Det er således bemærkelsesværdigt, at der i medierne var udtalelser fra overordnet hold, som tilsyneladende ikke inddrog elevernes perspektiv, men fx blot gav udtryk for, at det kun var børn i ”helt, helt usædvanlige situationer” (som angst, depressioner eller stærk autisme), der kunne have gode grunde til ikke at tænde kameraet (Aaberg & Poulsen, 2021; Risbøl, 2021). Alle ønsker i sidste ende at gøre det bedste for eleverne, men måske skal vi generelt tænke på, hvordan elevens stemmer kan blive inddraget mere systematisk, så vi ikke glemmer dem. Det er fx tankevækkende, at vi selv i et projekt om børns deltagelse og oplevelse, først reflekterede over kravene. *efter* at vi havde planlagt og (mere eller mindre) gennemført vores dialogiske aktiviteter. Nogle gange skal man bringes ud i en usædvanlig situation for at få blik for strukturer og forhold i den almindelige situation. Og man kunne overveje, om det måske ikke kun er i onlineundervisningen, at elever perspektiver og oplevelser er underrepræsenteret.

Caroline Schaffalitzky, lektor og ph.d., Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Frederik Schou-Juul, videnskabelig assistent, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet

Litteratur

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England*. *Fiscal Studies*, 41(3), 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>

Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *International Journal of Children's Rights*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.1163/157181808x358276>

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of Biomedical Ethics* (5th edition ed.). Oxford University Press.

Bologna, C. (2020). Why Some Kids Are Shy In Remote Learning But Not In-Person Classes. *Huffpost*. https://www.huffpost.com/entry/why-kids-shy-remote-learning_1_5f8497b8c5b6e5c320021fda

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-iv. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>

Brennan, S. (2002). Children's Choices or Children's Interests: Which Do Their Rights Protect? In D. Archard & C. M. Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children* (pp. 53-67). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.003.0004>

BUPL's Ethiske Råd. (2020). Etisk i pædagogisk praksis - debat. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2015/03/etisk-raad-etisk-i-paed-praksis_debat-18.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Fremme af god orden i folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/ro-og-klasseledelse/fremme-af-god-orden-i-folkeskolen>

Børnekonventionen. (1989). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder*. <https://www.retsinformation.dk/eli/ltc/1992/6>

Børns Vilkår. (2021). *Svigt af børn i Danmark*. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2021/06/Svigtrapport-2021.pdf>

Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010, 2010/07/01). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64. <https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05010027>

- EMU. (2021). Fjernundervisning og klasseledelse via digitale kommunikationsværktøjer. <https://emu.dk/grundskole/corona-gode-raad-til-undervisning/klasseledelse-og-fjernundervisning/fjernundervisning>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Ewing, L.-A., & Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Fiş Erümit, S. (2020). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856178>
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2017). *Doing Research with Children: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Hargreaves, E. (2017). *Children's experiences of classrooms: Talking about being pupils in the classroom*. SAGE Publications.
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lauritsen, H. (2021). Kan man kræve, at eleverne har kamera på i online-timen? *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/1862692/kan-man-kræve-at-eleverne-har-kamera-paa-i-online-timen>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Møller, E. B. (2021). Er eleverne ramt for livet? *Folkeskolen.dk*.

Qvortrup, L., Qvortrup, A., Wistoft, K., Jacob Christensen, J., & Lomholt, R. (2020). *Nødundervisning under coronakrisen: Et elev- og forældreperspektiv [Emergency teaching during the corona crisis: Perspectives from students and parents]*. Nationalt Center for Skoleforskning. https://unipress.dk/media/17311/9788772192871_ncs_e-journal_nr07_4k.pdf

Risbøl, S. (2021, 27-01-2021). Hjortdal: Skoler bør kræve tændte kameraer. *Skolemonitor*. <https://skoleliv.dk/nyheder/art8080410/Skoler-bør-kræve-tændte-kameraer>

Raahauge, M. (2021). Er en gammel opvask tegn på et dårligt hjem for børn? *NB Kommune*. <https://www.nb-kommune.dk/2021/02/10/er-en-gammel-opvask-tegn-paa-et-daarligt-hjem-for-boern/>

Schaffalitzky de Muckadell, C., & Nielsen, A. (2021). *Filosofiske dialoger om FN's verdensmål*. CoC Playful Minds. https://www.cocplayfulminds.org/media/5t0payac/ha-ndbog_filosofisk-dialog_fns-verdensma.pdf

Schaffalitzky, C., Jensen, S.S., & Schou-Juul, F. (2021). Children's experiences of online philosophical dialogues, *childhood & philosophy*, 17, 1-27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.60940>

Schaffalitzky de Muckadell, C., & Tang-Brock, C. (2020). *Filosofiske eksperimenter: Afrapportering af pilotprojekt*. C. P. Minds. <https://www.cocplayfulminds.org/media/ftqlsmpo/afrapportering-filosofiske-eksperimenter.pdf>

Staksrud, E. (2019, 2019/10/02). Top ten types of informed consent your supervisor never told you about. *Journal of Children and Media*, 13(4), 490-493. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1669298>

Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M. G. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>

Undervisningsmiljøloven. (2001). *Bekendtgørelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/316>

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Wilken, T., & Olesen, A. M. (2021). Coronakrisen: Forskellen mellem de fagligt stærke og svage grundskoleelever tiltager kraftigt. http://kraka.dk/analyse/coronakrisen_forskellen_mellem_de_fagligt_staerke_og_svage_grundskoleelever_tiltager

Litteraturliste

Wong, R. (2020). When no one can go to school: does online learning meet students' basic learning needs? *Interactive Learning Environments*, 1-17. <http://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>

Aaberg, M., & Poulsen, A. B. (2021). Elever holder kameraet slukket: De kan reelt lægge sig tilbage og sove videre *dr.dk*. <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/midtvest/elever-holder-kameraet-slukket-de-kan-reelt-laegge-sig-tilbage-og-sove>