

Mellem Teams-skærmen og spiluniverser - Digitale tidsoplevelser i en syvendeklasse

Malene Engsig Brodersen

Efter corona-pandemien i 2020, hvor undervisningen over hele landet rykkede over på Teams, er der opstået en interesse for at udnytte mulighederne i at undervise og vejlede børn og unge online. Undersøgelser viser dog, at elever og lærere har svært ved at skabe dynamik og komme *i sync* i den video-baserede undervisning. For at få en dybere forståelse af, hvad der er på spil i denne særlige skolekontekst, forsøger artiklen at se elevernes onlineoplevelser fra et tidsligt perspektiv. Med afsæt i interview og observationer af syvendeklasseelever under Covid-nedlukningen og Alfred Schütz' analytiske perspektiv viser artiklen, hvordan den fælles rytme som uret og skemaet normalt skaber, svækkes. Eleverne har svært ved at opleve et fælles flow i videoopkaldet, og i stedet for at følge undervisningen, har de tendens til at glide ind i spiluniverser, hvor tiden flyder mere uforstyrret af sted.

Tid, rum, intersubjektivitet, digital undervisning, socialfænomenologi

Indledning

Efter corona-pandemien i 2020-2021, hvor elever over hele landet deltog i undervisning via Teams eller Zoom, er interessen for at udnytte mulighederne for at undervise og vejlede børn og unge online vokset. Aktuelt er der igangsat en forsøgsordning i 17 af landets kommuner, hvor elever med højt skolefravær kan deltage i undervisningen hjemmefra i stedet for at møde fysisk op i klassen (Folkeskolen 2025). Undersøgelser viser imidlertid, at både elever og lærere møder udfordringer, der handler om relationen mellem dem, når undervisningen foregår online. Lærerne har svært ved at nå eleverne og savner dynamikken i undervisningen (Anderson & Hira 2020; Nisberth et al. 2021). Eleverne føler sig isolerede (Ville 2020), har vanskeligt ved at holde fokus på læreren og længes efter øjne og latteren i klasserummet (Gullien et al. 2020; Lemov 2021; Federkeil 2020).

Når rummet ændrer sig og aktørerne mødes digitalt i stedet for fysisk, forandres ikke blot relationerne mellem dem – også oplevelsen af tid forskydes (Rosa 2019). Det bliver sværere at *komme i sync* og opleve, at man er til stede på samme tid – på samme sted (Zhao 2004; Barbera 2014). Netop denne dimension er sjældent belyst i forskningen om de udfordringer, som lærere og elever erfarer,

når undervisningen flytter online. I denne artikel bidrager jeg derfor med et socialfænomenologisk blik på syvendeklasseelevers tidsoplevelser i undervisningen over Teams.

For at forstå onlineundervisningens tidslige dynamikker er det afgørende at vælge et perspektiv, som netop kan indfange tiden i denne særlige kontekst. I den fysiske undervisning er tiden i uret, klokken og skemaet tydeligt til stede. Det er derfor oplagt at inddrage sociologiske teorier, der forstår tid som en ydre, socialiserende instans – en struktur, der regulerer elevernes bevægelser til og fra skole, fra fag til fag og som fastsætter, hvad de skal gøre og hvornår (Adam 1995). Med afsæt i Noberth Elias og Pierre Bourdieu undersøger Nissen (2023), hvordan elever oplever, skaber mening og handler i forhold til skolens tidsmoral. Mere kritiske sociologiske perspektiver viser, hvordan folkeskolereformen i 2013 medførte at lærere skulle løbe hurtigere og manglede tid til at drage omsorg for eleverne (Christensen 2017). Lærerne begyndte samtidig at benytte metoder, som lovede at kunne accelerere læring ved at kende *undervisningens effekt* (Hattie, 2013). Med lignende fokus peger Center for Ungdomsforskning på en sammenhæng mellem øget angstelse, stress og ensomhed blandt unge og det høje tempo i deres skole- og ungdomsliv (Katznelson, Pless & Görlich, 2022). Dermed relaterer de til internationale studier, som viser, hvordan uddannelsessystemet fremmedgør aktørerne ved at lade dem fokusere på urets *abstrakte tid* (den ydre, lineære tid, der er afkoblet kroppens rytme) – fremfor *konkret tid* (den oplevelse af fordybelse og rytme, som opstår naturligt i mødet mellem aktøren og materialet). (Clegg 2010; Duchéon & Tierney 2013; Ylijoki & Mäntylä 2003).

I onlineundervisningen er det svært at få øje på tiden som en sådan ydre instans, der styrer eleverne ovenfra. På Teams får ringeklokken, skemaet og uret af gode grunde ikke eleverne til at bevæge sig i forskellige formationer ud og ind ad skolegården og mellem faglokaler. Når de arbejder hjemmefra, er det heller ikke hverken oplevelser af at blive presset til at arbejde mere og hurtigere eller fordybende arbejdsrytmer, som præger deres hverdag. Som vi skal se, er det snarere en svækket forbindelse til urets tid, som præger elevernes onlinehverdag og de tidslige problemer, der opstår, når man skal kommunikere med nogen, som man ikke deler rum med. For at udfolde sådanne oplevelser er det nødvendigt med et perspektiv, der ikke primært forstår tid som noget, der er knyttet til uret, men som kan indfange den tidslige kompleksitet i elevernes oplevelser. Oplevelser, som opstår i spændingsfeltet mellem deres omgivelser derhjemme og den digitale virkelighed på skærmen. Et sådant perspektiv tilbyder socialfænomenologien.

Et socialfænomenologisk blik på tid i skolen

Tid er et gennemgående tema i Alfred Schütz' socialfænomenologi (Bergmann 1992). I sin forståelse af temporalitet trækker han på fænomenologer som Bergson og Husserl, der anser *durée* - individets indre strøm af følelser og tanker - som den egentlige tid. Denne tidsstrøm flyder kontinuerligt afsted og skifter hele tiden kvalitet og tempo. Når vi drømmer, er den ustruktureret og uforudsigelig og når vi er helt vågne og optaget af den ydre, sociale virkelighed, er den mere ordnet i forhold til standardtiden i ure og kalendere. Tid er på den måde integreret i alle vores oplevelser og ændrer sig alt efter, hvad vi er optaget af.

Dette perspektiv kan give blik for de tidsoplevelser, undervisningen giver anledning til hos eleverne. Undervisningen kan opleves langsom eller hurtig. Den kan bringe eleverne frem og tilbage i tiden eller give oplevelser af at være i nuet (Brodersen 2025). Aktørernes indre tidsstrøm viser sig i deres nonverbale kommunikation, fx i deres gang, stemmeleje, ansigter der rødmer, kroppens holdning, opmærksomme eller flakkende øjne, og de rigeste oplevelser af inter-subjektivitet sker, når de via disse signaler kommunikerer ansigt til ansigt og ofte, uden at bemærke det, spejler eller *tuner ind* på hinanden:

Tuning-in relationen skal forstås som at dele oplevelser med hinanden – det, at vores oplevelser flettes sammen og deles mellem os, så to bevidsthedsstrømme, to indre tider, smelter sammen til én fælles tid, ”et fælles levende nu”.
(Schutz 1962, 175, frit oversat)

At tune ind på hinanden er dermed en kompleks tidslig oplevelse, der opstår, når vi deler hinandens indre oplevelsesstrømme i ydre tid. I mere umiddelbare termer beskrives det som at komme i sync eller at indgå i et fælles flow (Zhao 2004).

I denne artikel undersøger jeg på den måde tiden i den videobaserede online-undervisning. Hvordan oplever eleverne tiden, når de befinder sig i hvert deres rum flere kilometer fra skolen? Når de ikke har direkte adgang til lærerens og hinandens omgivelser, ansigter og kroppe? Kan de tune ind på hinanden, når de mødes på en skærm?

Metode

Fra december 2020 til april 2021 fulgte jeg onlineundervisningen under covid-19 nedlukningen. Undersøgelsen fokuserer på syvendeklassen 7d med enkelte observationer af elever fra andre syvendeklasse. Mit materiale består af skærmoptagelser og observationer fra udsnit af 34 lektioner, 13 semistrukturerede gruppeinterview med elever i onlinegrupperum samt observationer og interview fra fire besøg hjemme hos elever under onlineundervisningen og fra fire besøg på skolen før og efter nedlukningsperioden.

Inden eleverne blev optaget på lyd og video, informerede jeg dem om deres rettigheder og indhentede forældrenes samtykke og alle medvirkende er anonymiserede. Analysen nedenfor er struktureret ud fra tre temaer, som er udledt gennem meningskondensering af interviewene: Problemer med at tune ind på hinanden, flydende tidsoplevelser i fiktive universer, og forbindelsen til urets sociale tid svækkes. Indenfor disse tematikker forsøger jeg at skabe en reflekterende dialog mellem empiriske udsnit og socialfænomenologiske perspektiver på tid, digitalitet og socialitet (Gros 2021).

Problemer med at tune ind på hinanden

Nogle socialfænomenologer argumenterer for, at vi kan opnå lige så rige oplevelser af at være sammen i digitale møder, som når vi interagerer ansigt til ansigt. Zhao (2004, 99) beskriver det som: ”Vi kan dele tid uden at dele rum”. I denne forståelse skulle elever og lærere i online-undervisningen kunne opleve et tidsmæssigt samvær, selvom de befinder sig langt fra skolen og hinanden. Ikke blot på den måde at uret på hver deres skærm viser samme klokkeslæt imens de har online dansk og matematik, men ved at tune ind på hinanden; opleve et fælles flow i det digitale møde. Jeg vil starte analysen med at undersøge nogle af de oplevelser, eleverne havde af at tune ind på læreren og hinanden i Teams-undervisningen.

Følgende observation er fra et besøg hjemme hos eleven Bastian en fredag i marts 2021 efter godt 10 ugers hjemmeskole. Han var en elev, som gerne ville gøre en indsats i skolen, men som ofte blev frustreret, når han forsøgte at følge med i videoopkaldet: ”Det er svært for os at holde koncentrationen, når vi sidder ved skærmen”, fortalte han. Her sidder jeg ved siden af ham, da han har logget på dagens første lektion.

På Bastians skærm er der billeder af fem-seks elever. Én sidder i profil med hovedtelefoner på i en gamerstol og stirrer koncentreret på noget foran sig, et andet billede viser blot et mørkt rum og så er der et par elever i halvtotal, som enten kigger lige frem eller skråt ned på noget udenfor billedet. Nederst er der en bjælke med initialer og et livebillede af Bastian selv. (...)

Læreren dukker nu op. Hun ser frem for sig: "Godmorgen" og gør ophold. Bastian fører musen hen til ikonet med mikrofonen: "Godmorgen" og trykker igen for at mute sig. "... Dejligt, I fik uploadet billederne i går", fortsætter hun". Elevernes ansigter bevæger sig ikke. (...) Læreren fortæller i samme toneleje om dagens opgaver. Bastian slukker sit kamera. "Der er alligevel kun plads til ni elever på hendes skærm," siger han.

Bastian forsøger her at deltage i en undervisningstime, som dog ikke virker særligt engagerende og efter kort tid ender det med at han slukker sit kamera. En forudsætning for at tune ind på hinanden over nettet er, at det kropslige og rummelige på den ene eller anden måde bringes ind i det digitale møde (Osler 2024). I videomøder, som forsøger at genskabe oplevelsen af at kommunikere ansigt til ansigt, kan det ske ved at aktørernes gestik, toneleje og ansigtsudtryk gør det muligt at fornemme hinandens strøm af indre oplevelser. Ser vi på de kropslige signaler, som Bastians klassekammerater udtrykker på skærmen, er de begrænsede. De fleste er kun repræsenteret med initialer, og de få, som har kameraet tændt, viser deres tilstedeværelse med billeder af mørke rum eller med halvtotale live-billeder, hvor de ser fremfor sig. Bastians kammerater viser således i et meget begrænset omfang øjne, ansigtsudtryk og kropssprog og da deres mikrofoner er slukkede, afslører de heller ingen lyde, suk eller grin, som ville gøre det muligt at afkode deres oplevelsesstrøm og altså invitere Bastian til at tune ind på sig.

Zaner (1961), som fortolker Schutz' teori om tid og intersubjektivitet, beskriver, hvordan vi tuner ind på hinanden i serier af interaktioner, hvor aktørerne på skift appellerer (tager initiativ) og responderer på hinandens signaler. I time opstarten ovenfor, forsøger læreren først at appellere ved at sige godmorgen imens hun ser frem for sig, og da hun gør ophold, responderer Bastian efter han har trykket på mikrofon-ikonet. Så appellerer læreren igen ved at rose eleverne. Det medfører ingen respons. Deres ansigter forbliver udtryksløse. Læreren fortsætter så i samme toneleje – og Bastian slukker kameraet. Lærer-klasse samspillet virker således ikke særlig levende og ligner ikke de rytmiske, dialogiske serier, som Zaner beskriver. Tværtimod er de præget af en vis træghed. At skulle tænde og slukke for sin mikrofon skaber ophold i det dialogiske flow, det samme gør det manglende svar efter lærerens anden appel..

For at aktører kan tune ind og opnå rige oplevelser af at synkronisere, er det vigtigt, at den appellerende part formår at udtrykke sig frit og levende og derved inviterer modtageren til at tune ind på sig (Ibid.). Ser vi på læreren på Bastians display, er hun imidlertid præget af en vis kommunikativ fladhed, idet hendes stemme ikke varierer og hun ser frem for sig med et udtryk, som vidner om, at hun ikke møder nogens øjne.

Flere af lærerne i 7d var opmærksomme på, at deres kropssprog ændrede sig, når de skulle undervise på Teams og at det betød noget for, hvorvidt eleverne kunne fokusere på undervisningen. Matematiklæreren Nikolaj fortalte i et onlineinterview mellem to undervisningssekvenser: ”Det er så svært. Man forsøger at kaste noget ud, men *aner* ikke, om man får noget igen.” Dansk læreren Søren fortalte frustreret: ”Jeg *plejede* at bruge min krop, min mimik og *lege* med min stemme (i klasselokalet)”. Når de ikke stod i klassen og kunne afkode situationen og spille op til eleverne, var det svært at gøre kropssproget levende.

Når eleverne ikke havde de fælles omgivelser og direkte kropslige nærvær som de kendte fra skolen, blev det udfordrende for dem at interagere med læreren og hinanden over video, ikke kun i fællesopkaldet, men også når de skulle samarbejde eller diskutere et emne gruppevist. I semestret efter pandemien interviewede jeg tre venner; Nanna, Lisa og Mikkel i et klasselokale på skolen, hvor de fortalte om deres oplevelse af at arbejde i break-out rooms:

Nanna: I grupperummet slukkede alle bare med det samme og blev helt stille.

Lisa: Der var helt stille; folk sagde bare ingenting.

Nanna: Kan I huske den gyserhistorie, vi skulle skrive?

Lisa/Mikkel: Ja. Ja.

Nanna: Jeg skulle arbejde sammen med Asger, og det var sindssygt akavet, fordi han ikke sagde noget. Det var som at tale til en dør. (...) Jeg endte med at lave det hele. (...) Det var lidt ... øhm, det fungerede ikke særlig godt.

Mikkel: Slet ikke! (griner)

Lisa, Mikkel og Nanna oplever, at der sker en forandring i interaktionen med deres klassekammerater, når de skal samarbejde online. I grupperummet er der en tendens til at slukke for kameraet og mikrofonen og undlade at svare dem, som måtte tage initiativ til dialog. Det opleves, som Nanna fortæller, ”sindssygt akavet” og ”som at tale til en dør”.

Socialfænomenologien (Ibid.) beskriver, hvordan den, som forsøger at initiere tuning-in relationen, sætter sig selv på spil. Jo mere åben og oprigtig appellen er, des større chance er der for at modparten tuner ind på dig, men desto større risiko løber du også, hvis initiativet bliver afvist. Din henvendelse kan falde til jorden. I 7d’s Teams-undervisning og særligt i gruppearbejdet var der en stor risiko for, at aktørernes initiativ til interaktion ikke blev mødt med et svar. Mange af dem oplevede, ligesom eleverne ovenfor, uvante brud i den sociale interaktion, som gav en akavet fornemmelse eller en form for kommunikativ usikkerhed.

Fremfor dialogiske samspil, der skulle give anledning til oplevelser af fælles flow eller af at dele tid uden at dele rum, opstod der ofte en distance mellem eleverne, når de skulle samarbejde online. Der var en barriere imellem dem, som de ikke oplevede på skolen, hvor de, som især Lisa antyder ovenfor, kunne interagere meget mere frit med hinanden.

Det kan undre, at nogle elever deaktiverede kamera og mikrofon og derved lod deres kammeraters henvendelse forblive ubesvaret. I socialfænomenologien, ligesom i daglig tale, omtales onlinesituationer, hvor en appel til dialog ignoreres, som *ghosting* (Nell 2023). Fænomenet opstår ikke nødvendigvis, fordi den ghostende part ønsker at såre den anden, men fordi fraværet af kropsligt nærvær gør det vanskeligt at tune ind på hinanden og skabe en oprigtig relationel forbindelse. Eleverne gav også udtryk for, at det ikke var for at gøre deres klassekammerater ondt, at de forsvandt fra videoopkaldene. Det var snarere fordi de var draget af andre aktiviteter, som var lettilgængelige derhjemme. Disse aktiviteter, som jeg ser på herefter, tilbød andre, mere flydende og fælles tidsoplevelser.

Flydende tidsoplevelser i fiktive universer

De fleste elever i undersøgelsen oplevede således, at det var svært at fokusere og tune ind på deres lærere og klassekammerater i videoopkaldene. De fortalte forholdsvist åbent om, at de beskæftigede sig med andre ting parallelt med undervisningen, og at tiden oplevedes anderledes i disse aktiviteter. De kogte pasta i køkkenet, hørte musik, byggede Lego eller snakkede med hunden. Både piger og drenge spillede indimellem på en anden skærm eller på mobilen i timerne.

Under mine første online-interview, som foregik i midten af december 2020, kom en dreng, Emil, som var i gruppe med pigen Stine, selv ind på oplevelsen af tid. I mine senere interviews spurgte jeg ofte til klassens tidsoplevelser. Emils erfaringer indfanger dog her en tendens blandt en stor del af eleverne, som fortsatte gennem perioden:

I: Hvordan oplever I corona-undervisningen?

Stine: ... Man er ikke med kammeraterne ... ikke i kontakt, den fysiske kontakt, den mangler jeg.

Emil: Vi har en længere dag, eller det er som om, vi har. Tiden går langsommere nu, end når man er i skole.

I: Går tiden langsommere?

Emil: Ja, med skemaet her, måske fordi det bare er det samme. Man sidder bare kun her. ... Men når jeg spiller, det gør jeg nogle gange, så er det ikke sådan.

I: Ok, så går tiden hurtigt?

Emil: Ja, det gør den, når man spiller, ... det synes jeg.

Hvor Stine savner det fysiske nærvær i skolen, forbinder Emil corona-undervisningen med, at dagen opleves længere og at tiden går langsommere, men bemærker også at den går hurtigere, når han spiller på computeren. Fænomenologiens afsæt i tid som en indre bevidsthedsstrøm giver blik for, hvordan tiden kan stå stille når man keder sig, eller flyve afsted når man er i færd med noget, som optager én (Schutz 2005), og hvordan opstemthed kan indebære en fremtidsorientering, hvor tanker og ideer flyder hurtigere, mens nedtrykthed knytter sig til fortiden og sænker det mentale tempo (Bergson 2001). Eleverne forbandt typisk oplevelsen af langsomhed i onlineskolen med det at være alene, og som Emil er inde på, med at sidde hjemme på det samme sted.

Når der var ventetid - fx når læreren talte for længe uden at bemærke at klassen på skærmen ikke fulgte med, gamede flere for at få tiden til at gå hurtigere. I starten af marts 2021 besøgte jeg Lisa, som denne dag var sammen med sin ven Aya, så de kunne deltage i onlinetimerne fra Lisas værelse. I en pause fortalte de mig om *Hayday*, et online bondegårdsspil:

I: Hvornår kan I finde på at spille?

*Lisa: Det er hvis der er pauser, hvor der er én, der kommer for sent ind i opkaldet, (...) eller ligesom når Ole (historielæreren) kommer ind på et sidespor og begynder at snakke 15 minutter, så er det man tænker, vi kan lige så godt spille *Hayday* her altså.*

Aya: Det er ligesom en gård, hvor man skal passe sine afgrøder. Ja, og høste. Vi har lavet et nabolag, som vi kalder 7d's nabolag. Alle fra 7d er velkomne. Hvis man har brug for hjælp, så kan man komme ind på hinandens gårde.

Lisa: (...) hvis der fx er en anden, der har gulerødder, og det har du ikke selv, så kan man spørge hinanden.

Når tiden på Teams bliver langtrukken, åbner pigerne således *Hayday* på telefonen. I spillet har de skabt klassens eget lille univers, hvor de bevæger sig rundt som små bondefigurer, kommunikerer og hjælper hinanden med arbejdet på gårdene.

Vores oplevelse af tiden afhænger af vores oplevelse af rummet (Rosa 2019; Schutz 1982), og værd at bemærke er, at eleverne lader til at involvere sig på en helt anden måde i det digitale rum når de spiller, end det er muligt for dem at gøre på en videoplatform som Teams. Lisa og Aya forbinder *Hayday* med

et sted, ”7.d’s nabolag” hvor de har deres egen bondegård. I socialfænomenologien (Berger 2020) vil man sige, at de involverer sig via *meningsdannelse*, dvs. forbinder omgivelserne med deres tanker og følelser. Men de engagerer sig også via *rumdannelse* (ibid.), idet de orienterer og positionerer sig i dette landskab, de bevæger sig rundt mellem marker og gårde, passer deres afgrøder og kommunikerer med de andre spillere.

Silas, en dreng jeg interviewede i foråret 2020, gav et levende billede af, hvordan en sådan involvering i det digitale rum kunne skabe oplevelser af en letflydende og fælles tidsstrøm.

Silas: (...) Jeg må indrømme, der var engang jeg og Erik kom til at fortsætte med at spille ind i timen. Vi blev fanget af det.

I: Hvad er det så, der fanger dig i spillet?

Silas: Altså... når jeg træder ind i spillet, så er det historien, omgivelserne, stemningen. Jeg skal befri nogen og hele tiden bevæge mig fremad. Det føles så autentisk. Jeg er i et fiktivt land, Girard. Der er høje bjerge med sne på toppen, og vejret er vildt. Samtidig er der borgerkrig i hele landet. Jeg er søn af lederen for en oprørsgruppe. Vores modstandsbevægelse vokser hele tiden, og vi skal befri nationen fra et diktatur. Først skal vi erobre fæstninger og ødelægge klokketårne, og til sidst når vi frem til diktatoren, fanger ham og enten overtaler ham eller skyder ham. Altså, jeg er aldrig nået så langt. Vi kan spørge Erik, han har nok klaret det tre-fire gange.

Silas og hans ven Erik blev således fanget af computerspillet i et frikvarter og kom til at fortsætte ind i timen. I spillet, som har et fascinerende landskab og er bygget op omkring et narrativ om et land, som skal befries, oplever Silas umiddelbart både mening, samvær og en flydende tidsoplevelse, som ikke lod til at kendetegne interaktionen i videoopkaldene.

Ser vi på spillets rumlige fremstillinger, ser Silas ikke ligesom på Teams en flade med initialer og ufuldstændige live-billeder, som er svære at afkode. Denne verden føles autentisk, som han siger. Han navigerer aktivt i det digitale landskab med sin avatar – bevæger sig gennem vildt vejr og bjerge med sne og befrier fæstninger, og han involverer sig via meningsdannelse idet han forbinder omgivelserne med en historie, en atmosfære, og et særligt land, Girard. Spiluniverset har altså modsat Teams-displayet en visuel dybde, et *firstperson-shooter* perspektiv, hvor aktøren oplever verden gennem sin avatar. Her kan Silas, i sin spilidentitet som søn af oprørslederen, ikke blot observere, men handle på omgivelser, der svarer igen.

I dette univers lader tiden til at strømme ubesværet af sted for Silas. Han skal befri nogen og hele tiden bevæge sig fremad, som han siger. Ofte bruger han pronomenet ”vi” og er altså ikke er alene, men sammen med sin ven, Erik og resten af oprørsgruppen i denne fremadbevægelse. Begrebet in-order-motive (Schutz 1982, 218) kan bruges til at beskrive tidsoplevelsen nærmere. I denne forståelse skaber aktøren mening ved at projektere et billede af sin færdige handling ud i fremtiden, for derefter at bevæge sig fremad mod dette mål i en levende nutid (Ibid.). På lignende måde har drengens og hans gruppes handlinger karakter af in-order-motive i spillet. Den ene udfordring følger den anden frem mod et mål: ”Først skal vi erobre fæstninger og ødelægge klokketårne, og til sidst når vi frem til diktatoren...”. Som om han og hans medspillere frem mod dette punkt, hvor diktatoren overvindes, deler en fremadrettet strøm af begivenheder, drevet af de opgaver, som de klarer undervejs.

Vender vi tilbage til Oslers (2024) pointe om, at rummet og kroppen skal trækkes ind i det digitale møde for man kan opleve et samvær i tid, viser analysen, at spiluniverset åbner en form for rumlig, kropslig og narrativt forankret oplevelse, som skaber basis for at eleverne kan handle og opleve mening i en tidslig strøm af begivenheder. Det digitale landskab får karakter af en verden, man kan træde ind i og være sammen i, snarere end blot en skærm man kan se på. Hvor de ufuldstændige ansigter og baggrunde på Teams var svære at tune ind på og skabte brud og akavethed i interaktionen, skaber spillet fremadløbende tidsoplevelser og mere ukomplicerede møder mellem klassekammeraterne. Ikke ved at forsøge at genskabe en illusion om ansigt til ansigt interaktioner, men via forenklede digitale figurer, der fungerer som elevernes stedfortrædere i en fiktiv verden.

Urets sociale tid svækkes

For at komme nærmere en beskrivelse af den tidlige grundstemning, eleverne befandt sig i, gennem en hverdag som både bød på Teams-undervisning, computerspil og meget andet, interviewede jeg dem flere gange om forskellen mellem deres tidsoplevelse i den fysiske skolehverdag og onlineskolen. Ud fra disse interview, lod eleverne til at miste en orientering mod et fælles tempo og tidsplan, som de normalt forbandt med det at gå i skole. I stedet faldt de ned i en langsommere, individuel rytme.

Mange elever oplevede, at arbejdstempoet dalede når de ikke var sammen med læreren og kammeraterne i undervisningen. Da jeg i et onlineinterview i starten af nedlukningsperioden spurgte pigen Zahra, hvordan hun oplevede onlineskolen, fortalte hun: ”Altså, man skynder sig mere i skolen. Man kan se, hvor langt de andre er, om man skal skynde sig for at følge med.” Zahra forbinder altså det at holde tempoet oppe i timerne med at kunne se og forsøge at følge med sine kammeraters arbejde, hvad hun ikke kan på samme måde hjemmefra. Ofte knyttede eleverne dog et oplevet dalende arbejdstempo til de distraktioner, de var udsat for i de hjemlige omgivelser, og særligt til lærerens manglende fysiske tilstedeværelse.

Her fortæller to drenge om deres oplevelser efter at have deltaget i onlineskolen i godt en måned:

I: Føler I, at I arbejder langsommere eller hurtigere, når I har onlineskole?

Daniel: Langsommere! For der er ingen lærere, der tjekker op på det. Først til sidst, så kan det sagtens være, man kommer til at lave noget andet lige hurtigt. Lige tjekke telefonen eller så noget.

I: Hvad med dig Anders?

Anders: Langsommere.

I: Er det fordi man har længere tid til opgaverne her?

Daniel: Der er ikke nogen, der ved hvad du laver.

Anders: Nej.

Daniel: De kan tro du sidder og laver grammatik, men du kan sidde og spille og snakke med folk, og så ville de ikke vide det. Og det ville man ikke normalt, for der kan de hele tiden se, hvad man laver.

Anders og Daniel bliver således langsommere til skolearbejdet, fordi de beskæftiger sig med andre ting, imens onlineundervisningen foregår.

Zhang (2023, 21), en yngre digital socialfænomenolog, beskriver, hvordan den ufuldstændige fremstilling af hinanden i digitale møder, gør det lettere at "lyve". Når den anden part ikke kan se, hvad du beskæftiger dig med, kan du lade som om du følger vedkommendes interaktionelle bestræbelser, men i stedet være optaget af andre, digitale, virkeligheder, og fx shoppe på nettet uden det bemærkes. Anders og Daniel udnytter på lignende måde at de er udenfor lærerens synsvidde ved fx at spille eller chatte i stedet for at lave grammatik, hvorfor deres arbejdsintensitet falder. Udover det at miste tempo, er de to drenges beskrivelser et udtryk for et andet tidsmæssigt træk ved onlineskolen; oplevelsen af at kunne gøre hvad de ville, når de ville, i stedet for at følge skemaet og lærerens anvisninger gennem dagen.

Da jeg interviewede en gruppe drenge i december 2021, hvor de altså havde været tilbage i den normale skole i knapt et semester, bad jeg dem tænke tilbage på onlineskolen, tegne deres oplevelse af den og inkludere den måde, de oplevede tiden på i perioden. En af dem, Olau, tegnede en seng, hvor han lå og sov under dynen, en computer og et ur, som bevægede sig langsomt afsted.

Han beskrev oplevelsen sådan:

Olau: Ja, det med onlineundervisning, det var at ... øhm, det var mere sådan, man følte sig mere fri, men samtidig så var det måske, så var der måske lidt mindre effektivitet i forhold til hvad, der kunne have været i den rigtige skole.

I: Manglede der effektivitet?

Olau: Ja, det tror jeg alle sammen, vi er enige om.

(De andre to drenge bekræfter med nik)

Det der med at man sidder, ... man kan gå ud af opkaldet og så kan man gøre lige præcis det, man vil. Man skal ikke noget. Der er ikke rigtig nogen tøjler.

Olau forbinder altså onlineundervisningen med at ligge i sengen og med at være mere fri og kunne gøre præcis, hvad man vil. Men også med oplevelsen af det langsomme ur og at mangle effektivitet.

Alt efter hvad man er optaget af, befinder man sig ifølge Schutz på et sted mellem en lav spænding i bevidstheden – hvor man lader sig flyde med den indre tid og følger sine subjektive, ustrukturerede strømme af ideer – eller en høj spænding, hvor man orienterer sig mod den ydre tid og koordinerer sine handlinger efter fælles standarder i ure og skemaer (Muzzetto 2006). I dette perspektiv bliver det tydeligt, at Olau og de to andre drenge er i en situation, hvor de i høj grad følger deres subjektive indskydelser som de opstår, fremfor at forholde sig til en fælles, institutionel styring af tiden. Man kan logge af og gøre præcis hvad man vil, om det så er at spille midt i en lektion. Normalt er det at blive set af læreren med til at bringe dem i en tilstand, hvor de orienterer sig efter en koordinerende skoletid, følger den samme plan og arbejder mere effektivt, men det er anderledes i onlinehverdagen. Her lader rytmen til at være lavere, forbundet med ure, der går langsomt og at ligge i sengen under dynen.

En dreng, Noah, som jeg besøgte i foråret 2020, kunne ikke lide denne måde at forholde sig til tiden på: "Det, jeg ikke bryder mig om i hjemmeskolen, det er også, at der ikke kommer sådan en tidsgrænse på ... (...) når man skal skrive en historie, så skal den være færdig onsdag klokken dét og dét. Sådan er det oppe i skolen, for der sidder lærerne, og så kan de jo kigge, om man ikke laver noget." På den måde mistede de fælles tidslige standarder betydning i elevernes hverdag – både i form af dagens plan, tempo og effektivitet, men også de konkrete deadlines, som blev sværere at overholde, når læreren ikke længere kunne holde øje og strukturere tiden gennem sin tilstedeværelse. Med Schutz' begreb, snarere end en høj bevidsthedsspænding og orientering mod en fælles ydre virkelighed, sank mange elever ned i en subjektiv, ustruktureret tidsoplevelse.

I en pause mellem to onlinetimer beskrev en elev denne tilstand sådan: "Dagene smelter sammen når jeg sidder her hver dag. Jeg føler mig som en zombie."

En pige, Sigrid, fortalte om denne distance til uret og den fælles tidskoordinering på en anden måde. Da hun, ligesom Olau, sammen med to kammerater skulle tegne onlineundervisningen som hun oplevede den, når hun tænkte tilbage, lavede hun en flammende gul figur med en hængelås på og et ur med pile omkring, der viste, hvordan viseren fór afsted:

Sigrid: Jeg har tegnet en gul ting, der skal repræsentere glæde. Altså det var sådan meget afgrænset hvor glad man kunne være, når man sad alene på værelset hele tiden.

I: Ja

Sigrid: Tiden den var meget sådan det samme og det samme. Den kører bare rundt.

I: Den kører bare i ring?

Sigrid: Klokkeren den kører bare rundt og man, ... det var sådan, der var ikke noget nyt (...) der var bare ikke noget, der skete. Det gik langsomt.

I: Så den kørte bare sådan rundt, som om man ikke fulgte med den eller?

Sigrid: Ja altså, øhm ... det gav slet ikke mening at ha' en klokke.

Sigrid forbinder altså onlineundervisningen med en tid, hvor det var svært at opleve glæde, og hvor det ene tidsrum ikke adskilte sig fra det næste. Uret suser rundt, mens hun selv sidder foran skærmen og føler at tiden går langsomt; at der ikke sker noget. På den måde oplever hun, at det slet ikke giver mening at have et ur.

Sigrids beskrivelser indikerer, at hun er ude af sync. Ikke blot med skolens tempo og tidsplan, som eleverne i de tidligere udsnit, men med uret som sådan – det kører hurtigt rundt, selvom hun oplever, at tiden går langsomt. Hun forbinder dog ikke denne afkobling med en opløftet følelse af at være fri, som Olau delvist gjorde det. Det er snarere begrænset, hvor glad hun kan være i denne situation. Når hun sidder alene det samme sted dagen igennem, giver uret, som plejer at vise hende, at det er tid til forandring, til at bevæge sig nye steder hen og opleve noget nyt med nogen, ikke mening. Hartmut Rosa (2019), som er inspireret af fænomenologien, kan uddybe forståelsen af Sigrids situation. Han gør opmærksom på, hvordan erfaringer har svært ved at sætte sig spor i erindringen, når aktøren oplever verden digitalt.

Når man ikke kan forbinde tiden med fysiske omgivelser og levende interaktioner, fyldes den ikke ud, men opleves som tom. En iagttagelse, som kan afspejle Sigrids tegning af uret, der kører i et tomt kredsløb, hvor intet nyt sker.

Onlineundervisningens tidlige udfordringer

Artiklen, der bygger på observationer og interview med elever fra syvende klasse, viser, at onlineundervisning forandrer elevernes oplevelse af tid. Det manglende kropsligt forankrede samvær på skolen svækker forbindelsen til skolens sociale tid, hvor tempo og aktiviteter koordineres med hinanden. Når eleverne sidder foran Teams-skærmen, gør de ufuldstændige gengivelser af lærere og klassekammerater det vanskelig at aflæse nonverbale signaler og at tune ind på hinanden. De oplever derfor ofte tiden som langsom og søger mod andre digitale universer, hvor landskaber, fælles fortællinger og meningsfulde samspil får tiden til at strømme lettere afsted.

Det første tidlige aspekt, som i den almindelige skole ofte fremtræder ubemærket, men som udfordres online, er den direkte, kropslige ansigt til ansigt kommunikation. Schütz beskriver denne form for samvær som den mest grundlæggende oplevelse af intersubjektivitet, hvor parternes indre tid synkroniserer i ydre tid. Oplevelsen af sådanne spejlende interaktioner mellem lærere og elever er vanskelig at skabe gennem de nuværende videoplatforme. Elevernes erfaringer i spiluniverser viser dog, at det er muligt at skabe et fælles tidsligt rum online ved at gøre det digitale til et fælles sted. Fx kan et landskab med en ramme fortælling give eleverne mulighed for at koordinere deres tidsoplevelser gennem samspil via deres spilfigurer og ved at orientere sig mod fælles fremtidige mål.

Det andet tidlige aspekt handler om de skift i omgivelser, aktiviteter og samvær, som uret og skemaet normalt understøtter. Disse udviskes, når undervisningen flyttes online, hvor eleverne typisk sidder alene på det samme sted det meste af dagen. Et socialfænomenologisk perspektiv på onlineundervisning giver her anledning til at se standardtiden i skoleuret og skemaet i et andet lys end pædagogisk tidsforskning ofte gør. Uret fungerer ikke kun som et redskab til at skynde på eleverne og accelerere læring, som kritisk sociologi peger på, men må også forstås som en måde at guide elever og lærere til at mødes på bestemte steder og tidspunkter for at skabe meningsfulde oplevelser, der sætter sig spor i erindringen.

Malene Engsig Brodersen, ph.d.-stipendiat, Pædagogisk-sociologi, DPU

Referencer

- Adam, B. 1995. *Timewatch The Social Analysis of Time*. Cambridge: Polity Press.
- Anderson, E., and A. Hira. 2020. "Loss of Brick-and-Mortar Schooling: How Elementary Educators Respond." *Information and Learning Science* 121:411–18.
- Barbera, E., P. A. Kirscher, and B. Gros. 2014 "Paradox of Time in Research on Educational Technology."
- Berger, V. 2020. "Phenomenology of Online Spaces: Interpreting Late Modern Spatialities." *Human Studies* 43(4):603–26.
- Bergmann, W. 1992. "The Problem of Time in Sociology: An Overview of the Literature on the State of Theory and Research on the 'Sociology of Time', 1900-82." *Time and Society* 81–134.
- Bergson, H. 2001. *Time and Free Will An Essay on the Immediate Data of Consciousness*. New York: Dover Publications.
- Brodersen, M. E. dir. 2025. *Tre tidsformer i skolen: Et fænomenologisk perspektiv*. Jesper fleng og Olibris film, Aarhus Universitet, VIA University College. https://youtu.be/6B3__MBqYNI
- Christensen, A. 2017. *Den Problematisk Tid En Institutionel Etnografi Om Folkeskolelærerens Arbejdsliv Gennem Tid Og Rum*. Roskilde Universitet.
- Clegg, S. 2010. "Time Future: The Dominant Discourse of Higher Education." *Time and Society* 21:371–94.
- Duchon, J., and W. G. Tierney. 2013. "Changing Conceptions of Time. Implications for Educational Research and Practice." *Time and Society*.
- Federkeil, L., F. Heinschke, T. Jungmann, and F. Klapproth. 2020. "Teachers Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID - 19 Induced Distance Teaching." *Journal of Pedagogical Research* 4:444–52.
- Folkeskolen (2025) De her 17 kommuner går nu i gang med forsøg med online-undervisning. *Folkeskolen* 01.04.2025
- Gros, A. 2021. "Thomas Luckmann on the Relation Between Phenomenology and Sociology: A Constructive Critical Assessment." *Human Studies* 44:201–31.
- Gullien, G., T. Sawin, and N. Avineri. 2020. "Zooming out of the Crisis: Language and Human Collaboration." *Foreign Language Annals* 53:32–328.

Harvey, David. 1989. *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.

Hattie, J. 2013. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Taylor & Francis.

Katznelson, N., M. Pless, og A. Görlich. 2022. *Mistrivsel i Lyset Af Tempo, Præstation Og Psykologisering Om Ny Udsathed i Ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag, CEFU.

Lemov, D. 2020. *Teaching in the Online Classroom: Surviving and Thriving in the New Normal*. Jossey Bass.

Muzzetto, L. 2006. "Time and Meaning in Schutz." *Time and Society* 15:5–31.

Nell, C. 2023. "The 'Waste Land' of the Digitalized Life-World: Alfred Schutz's Contribution to a Theory of Digitalized Societies." in *The Palgrave Handbook of Macrophenomenology and Social Theory*. Cham: Palgrave Macmillan, Springer Switzerland.

Nisberth, M., Y. Liljekvist, C. Olin-Scheller, J. Samuelsson, and C. Hallquist. 2021. "Digital Teaching as the New Normal? Swedish Upper Secondary Teachers' Experiences of Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Crisis." *European Educational Research Journal EERJ* 20:442–62.

Nissen, S. K. 2023. *Styr På Tiden En Kulturanalytisk Undersøgelse Af de Upåagtede Tidsligheder i Skolen*. Aarhus Universitet.

Osler, L. 2024. "Taking Empathy Online.." *Inquiry An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 67:302–29.

Rosa, H. 2019. *Resonance A Sociology of Our Relationship to the World*. Polity Press.

Schutz, A. (1962) 'Scheler's Theory of Intersubjectivity and the General Thesis of the Alter Ego', in A. Schutz, *Collected Papers*, pp. 150–79. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schutz, A. 1982. *Collected Papers 1 The Problem of Social Reality*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.

Schutz, A. 2005. *Hvedagslivets Sociologi*. København: Hans Reitzels forlag.

Ville, M. 2022. "Primary Teachers' Principles for High-Quality Distance Teaching During COVID-19." *Scandinavian Journal of Educational Research* 66:852–64.

Ylijoki, O. H., and H. Mäntylä. 2003. "Conflicting Time Perspectives in Academic Work." *Time and Society* 55–78.

Zaner, R. 1961. "Theory of Intersubjectivity: Alfred Schutz." *Social Research* 28(1):71–93.

Zhao, S. 2004. "Consociated Contemporaries as an Emergent Realm of the Lifeworld: Extending Schutz's Phenomenological Analysis to Cyberspace." *Human Studies* 27:91–105.