

Gymnasieelevers trivsel med onlineundervisning under COVID-19

- Et kvalitativt studie af anerkendelse og personlighedstypers betydning for gymnasieelevers trivsel

Bachelorprojekt i Psykologi 2021

Gruppenummer:
S2125876286

Vejleder:
Bjarne Jacobsen

Undersøgelse udarbejdet af:
Louise Engel (65474)
Rie Bruun Adamsen (65611)
Ida Emilie Laursen (65552)
Nadia Paaske Thinggaard (65445)

Antal tegn:
169.130

Dato:
26. maj 2021

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Abstract..... | 3 |
| Indledning | 4 |
| Problemfelt..... | 5 |
| Problemformulering | 7 |
| Motivation..... | 8 |
| Afgrænsning..... | 8 |
| Tid, sted og målgruppe..... | 8 |
| Empiri..... | 9 |
| Metode | 9 |
| Teori..... | 10 |
| Videnskabsteoretisk position | 11 |
| Teoretiske perspektiver | 13 |
| Skolens læringsmiljø..... | 13 |
| Selvopfattelse | 14 |
| Motivation i undervisning..... | 15 |
| It og digital dannelse i gymnasiet | 16 |
| Teoretikere | 19 |
| C. G. Jungs begreber om introversion og ekstroversion | 19 |
| Den ekstroverte type | 20 |
| Den introverte type..... | 21 |
| A. Honneths teori om anerkendelse | 22 |
| Den private sfære | 22 |
| Den retslige sfære..... | 23 |
| Den solidariske sfære | 23 |
| Krænkelserformer | 24 |
| Samspil mellem teorierne..... | 26 |
| Metodisk tilgang | 28 |
| Kvalitative interviews | 28 |
| Validitet i den kvalitative forskning..... | 29 |
| Interviewguide | 30 |
| Interviewenes forløb | 31 |
| Onlineinterview..... | 32 |
| Transskribering | 33 |

| | |
|---|----|
| Analysemetode..... | 34 |
| Analyse | 35 |
| Analysestrategi..... | 35 |
| Introvert eller ekstrovert?..... | 35 |
| Aktivitetsniveau | 36 |
| Den indre og ydre verden..... | 38 |
| Selvrefleksioner | 39 |
| Delkonklusion | 41 |
| Anerkendelse og motivation | 41 |
| Anerkendelsesstrukturer i undervisningen..... | 41 |
| Motivation i undervisningen | 45 |
| Tilrettelæggelse af onlineundervisning | 47 |
| Delkonklusion | 49 |
| Trivsel under onlineundervisning | 49 |
| Påvirkning af humør..... | 50 |
| En oplevelse af ensomhed..... | 52 |
| Undervisningens format fremover | 55 |
| Fremtiden | 56 |
| Delkonklusion | 58 |
| Diskussion..... | 59 |
| Muligheder og begrænsninger ved onlineundervisning..... | 59 |
| Diskussion af teori om anerkendelse og personlighedstyper | 63 |
| Konklusion..... | 66 |
| Litteraturliste..... | 68 |

Abstract

This is a report based on a study of how Danish high school students thrive in distance learning during the Covid-19 lockdown. We are wondering why some students are thriving with this kind of teaching while some are not. We question if this phenomenon can be explained by theory of recognition and types of personality, and therefore we use philosopher Axel Honneth and psychiatrist Carl Gustav Jung as primary theoreticians contemporary with substantiating the existing study with new studies in the field. This study is grounded on qualitative interviews with students of the senior classes of high school because their lessons have been changed from ordinary to distance learning. This means that the students of the senior classes can contribute to a comparison between the teaching and welfare before lockdown and during. It will be discussed whether distance learning, or parts of it, can be implemented in future learning as it may be inclusive for both extrovert and introvert students, so that they can choose what fits them and their learning style best. From this study we can conclude that some students thrive in parts of distance learning because of the quiet they know at home, which is important when working on school assignments that call for composure. The thriving is though sometimes interrupted by technical issues that demotivates the students. Demotivation also comes from not having the discipline to get up properly in the morning because distance learning makes it too easy to sleep in and get up at the last second not starting the day properly. Even though the students position themselves different on the spectrum between extroversion and introversion when being asked about their social life and their learning style, they all agree that they miss the social aspect of going to school as it entails a lot of meaning to the young people and their development which must be carried out interacting together.

Indledning

Som følge af Covid-19 pandemien, blev store dele af Danmark lukket ned af statsminister Mette Frederiksen d. 11. marts 2020. Dette blev en historisk dag, som blandt andet medførte at alle landets uddannelsesinstitutioner blev lukket ned under en nødundervisningsbekendtgørelse, som led i forebyggelse og afhjælpning af Covid-19.

“§ 2. En institution eller skole, der skal gennemføre nødundervisning efter loven, tilrettelægger og gennemfører denne uden samlet fysisk tilstedeværelse af undervisere, elever, kursister eller deltagere.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020)

Underlagt denne bekendtgørelse var gymnasierne, hvor den fysiske undervisning blev omlagt til onlineundervisning jævnfør § 2 i nødundervisningsbekendtgørelsen. Siden begyndelsen af dette projekt, har Covid-19 situationen i Danmark taget forskellige drejninger. I denne rapport refererer vi derfor til en samlet nedlukning, som vedrører begge nedlukningsperioder i Danmark. Dette valg har vi taget i overensstemmelse med resultaterne af vores empiriindsamling, hvor vores informanter ligeledes refererer til en samlet nedlukning. Omlægningen til onlineundervisning har uundgåeligt påvirket de danske gymnasieelever, som har skulle omstille sig til at modtage undervisning derhjemme bag en skærm og uden deres klassekammerater omkring sig. Ifølge en nylig undersøgelse af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2021, som har undersøgt gymnasiale uddannelsers erfaring med nødundervisning under Covid-19 pandemien, fremgår det, at denne nedlukningsperiode har haft konsekvenser for en stor del af gymnasieelevernes læring og trivsel (EVA, 2021: 27). EVA udarbejder evalueringer, analyser og redskaber, som bruges til at udvikle kvaliteten på landets institutioner og skoler, hvorfor vi finder EVA relevant at inddrage som kilde (EVA, 2021). Af rapporten udledes det også, at en mindre gruppe elever har oplevet at have lært mere og har oplevet bedre trivsel. I rapporten svarede 18% af de adspurgte elever i en spørgeskemaundersøgelse, at de var mere motiveret for undervisningen, mens 14% svarede at de lærte mere under onlineundervisning (EVA, 2021: 28). Vi undrer os over hvori forskellen ligger, når nogle gymnasieelever trives med onlineundervisning, mens andre ikke gør. Hvad ligger der i elevernes trivsel, og hvordan påvirker trivslen læringsudbyttet og omvendt? Lærerne peger på, at dette kan være elever, som i den almindelige undervisning med fysisk tilstedeværelse kan være mere tilbageholdende. Disse elever må således siges at have oplevet en slags opblomstring i nedlukningsperioden:

“(...) nedlukningen (...) har givet dem ro og overskud til at engagere sig fagligt i undervisningen, fordi de ikke har skulle forholde sig til de sociale relationer i det fysiske klasserum.” (EVA, 2021)

Ovenstående peger således på, at nedlukningen under nødundervisningsbekendtgørelsen har medført forskellige oplevelser med onlineundervisning i gymnasiet, som har påvirket elevernes trivsel i forskellige retninger. I en artikel fra TV2 Lorry (2020) tegner de et portræt af 1. g eleven Casper, som helst vil fortsætte med at modtage onlineundervisning hjemmefra, også efter Covid-19. Casper er selvudnævnt introvert, og har oplevet fordele ved at modtage onlineundervisning, da han præsterer bedre fagligt, når han har ro til at koncentrere sig derhjemme. Derudover har onlineundervisning givet ham mere overskud til at være social i sin fritid, fordi han ikke skal bruge samme kræfter på at være social som i den fysiske skole (Fisker, 2020). Casper hører derfor til den gruppe af gymnasieelever, som har oplevet øget trivsel med onlineundervisning. I dette tilfælde forklares det ud fra Caspers personlighedstype, som har en betydning for hans trivsel med onlineundervisning.

Som det fremgår i det ovenstående, har vi i forbindelse med udviklingen af dette projekt, undersøgt eksisterende forskning på området. I det følgende vil vi præsentere endnu en forskningsrapport, som vi finder relevant for vores egen undersøgelse. Herefter vil vi introducere til vores egen undersøgelse og problemformulering.

Problemfelt

En rapport fra eVidencenter og Tænk tanken DEA (2020), som har undersøgt lærere og elevers erfaringer med onlineundervisning under Covid-19, peger på en gruppe elever, som har oplevet et større udbytte af undervisningsformen under nedlukningen. eVidencenter udgør det nationale center for e-læring, som arbejder med at højne kvaliteten og fleksibiliteten i uddannelsessystemet med henblik på brugen af e-læring (eVidencenter, 2020). Hertil arbejder Tænk tanken DEA med at producere viden, debat og netværk om blandt andet ungdomsuddannelser, hvorfor vi vurderer afsenderne af rapporten til at være valide kilder, som vi kan underbygge vores egen undersøgelse med (DEA, 2021). Rapporten peger på, at det skyldes at de “stille” elever gerne arbejder lidt mere alene og ikke udstiller sig selv i

klasserummet (DEA, 2020: 7). Derudover fremhæver rapporten også, at en stor del gymnasieelever savner hverdagen før nedlukningen:

“Eleverne giver også i vid udstrækning udtryk for, at de savner den normale hverdag, det sociale aspekt og interaktionen i klasselokalet. Den manglende kontakt med læreren og klassekammeraterne er en betydelig udfordring for eleverne i forbindelse med fjernundervisningen.” (DEA, 2020: 23)

Rapporten fra eVidencenter og Tænk tanken DEA giver udtryk for, at en stor gruppe elever har oplevet, at fraværet af det sociale i undervisningen under nedlukningen har medført mindre trivsel for eleverne. Dette støttes op af den tidligere nævnte rapport fra EVA (2021), hvor det udledes at størstedelen af de adspurgte elever vurderer at deres læringsudbytte, motivation samt læring og trivsel, var lavere under nedlukningen end normalt (EVA, 2021: 6). Lærere og ledere vurderer ligeledes, at elevernes læringsudbytte under nedlukningen med onlineundervisning, var lavere end i den almindelige undervisning. De vurderer at dette hænger sammen med, at mange elever ikke trives med at have undervisning foran en skærm uden mulighed for social interaktion med klassekammeraterne (EVA, 2021: 27). I den forbindelse svarer ca. halvdelen af de adspurgte elever, at de har følt sig mere ensomme og i dårligere humør under nedlukningen (EVA, 2021: 5). I rapporten fra eVidencenter og Tænk tanken DEA peges der også på, at elevernes manglende fysiske kontakt med deres lærere skaber udfordringer. Undersøgelsen viser at der er en sammenhæng mellem læringsudbyttet og mængden af vejledning i onlineundervisningen, hvor der skal øges fokus på indholdet af vejledningen samt dens form og udførelse (DEA, 2020: 29). Vejledning indeholder elementer som feedback, der kan være kilde til anerkendelse af den enkelte elev. Rapporten peger dog kun på anerkendelse mellem undervisere for at understrege vigtigheden af undervisners udvikling og kvalitet i gennemførelsen af onlineundervisning (DEA, 2020: 30-31). Undersøgelsen tager dermed ikke højde for anerkendelsen mellem lærer og elev, som er det forhold vi i vores egen undersøgelse er bekymrede for, da vi undrer os over hvad den manglende fysiske kontakt med læreren i onlineundervisning har af konsekvenser for elevernes trivsel.

Sammen belyser rapporterne fra EVA, samt eVidencenter og Tænk tanken DEA, at visse elever og elevgrupper har oplevet mere ro og mulighed for fordybelse under nedlukningen, mens en større del elever har oplevet udfordringer i forhold til deres trivsel og læring under nedlukningen. Ifølge rapporten af eVidencenter og Tænk tanken DEA har

onlineundervisningen dog vist sig at rumme en række potentialer for at støtte elever i at nå deres mål i undervisningen. Dette henvender sig til de elever, som har oplevet en øget trivsel under nedlukningen, da de har haft mere ro og større mulighed for fordybelse, når undervisningen har foregået online. Derudover har onlineundervisningen også været med til at styrke motivationen for nogle elever, da transporttiden til og fra skole i stedet kan bruges mere effektivt på skolearbejde (DEA, 2020: 31). Undersøgelserne fra eVidencenter og Tænk tanken DEA samt EVA peger derfor samlet set på, at gymnasiet rummer forskellige elever med forskellige behov, som kan drage nytte af onlineundervisning på forskellige måder. Onlineundervisning kan derfor på længere sigt være et middel til at differentiere undervisningen (DEA, 2020: 31).

Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående indledning og problemfelt har vi en formodning om, at omlægningen til onlineundervisning i gymnasiet har haft forskellig betydning for elevernes trivsel i undervisningen. Blandt eksisterende forskning på området, fandt vi ikke frem til forskning som behandler gymnasieelevers personlighedstyper i forbindelse med deres trivsel med onlineundervisning under nedlukningen, samt hvilken betydning anerkendelse i onlineundervisning har for elevernes læringsmiljø og trivsel. Dette gav os et grundlag for at undersøge denne vinkel nærmere, hvorfor problemformuleringen har til hensigt at undersøge hvorledes teori om anerkendelse og personlighedstype kan være med til at belyse, hvorfor nogle gymnasieelever trives bedre med onlineundervisning end andre. Vores problemformulering lyder derfor som følgende:

Hvorfor trives nogle gymnasieelever med onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen, mens andre elever ikke gør, og hvorledes kan teori om anerkendelse og personlighedstype være med til at belyse den enkelte elevs trivsel i en undervisningssammenhæng?

Motivation

Vores motivation for at undersøge hvordan elever på de danske gymnasier trives med onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen, udspringer af en interesse for at skabe forandringer i undervisningsmiljøet, som kan tilgodese studerende med forskellige behov. Mange ting spiller ind i unges motivation for læring, hvorfor det er vigtigt konstant at styrke ungdomsuddannelserne. Det må derfor være relevant at lytte til elevernes individuelle behov, og derfor vælger vi at få dem i tale i en tid, hvor de er blevet pålagt en forandring i deres hverdag, og læringsmiljøet vendes på hovedet. Vi er interesserede i hvordan undervisningen blev praktiseret før Covid-19, hvordan den praktiseres nu, samt hvilken effekt denne omlægning har på de unges trivsel i undervisningen. Vores motivation udspringer videre af, at vi også selv er underlagt de restriktioner nedlukningen har medført, og vi har derfor selv været modtagere af onlineundervisning på vores sidste to semestre. Der har været delte meninger om denne omlægning af undervisning og forelæsninger til et onlineformat som også har affødt uventede udfordringer for undervisere og studerende. Dette har unægteligt været medskabende til vores interesse for nærværende undersøgelse.

Afgrænsning

Dette afsnit vil omhandle de til- og fravalg vi har foretaget i udarbejdelsen af denne undersøgelse. Disse overvejelser har været med til at forme undersøgelsen, hvorfor afsnittet vil komme til at redegøre for vores valg omkring målgruppe, empiri og metode samt vores teoretiske valg. Når vi tager til- og fravalg, er vi bevidste om, at vi tilgår undersøgelsesfeltet fra et bestemt perspektiv, hvorfor vi også fravælger perspektiver, som kunne have bidraget til videnskabelse. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i gymnasieelever som er fyldt 18 år og går i 3.g, hvilket indsnævrer vores undersøgelsesfelt, og sætter deres perspektiv i forgrunden mens andre perspektiver sættes i baggrunden.

Tid, sted og målgruppe

I starten så vi flere områder og aspekter som kunne være relevante for undersøgelsen, og vi har derfor måtte afgrænse os. Eftersom verden i skrivende stund er ramt af en pandemi, hvor Covid-19 har sat en stor begrænsning i vores tilværelse, fandt vi det relevant at dykke ned i nogle af pandemiens begrænsninger men også muligheder. Af den årsag har vi valgt at beskæftige os

med onlineundervisningen under Covid-19, og vi afgrænser os i denne forbindelse til et nationalt perspektiv, hvor vores undersøgelse vil forholde sig til de danske gymnasier. Dermed afgrænser vi os både fra universiteter, som ligeledes har været ramt af, at diverse foredrag, anden undervisning og møder har foregået online. Vi afgrænser os derudover fra folkeskolen, hvor selv de mindste børn har været hjemsendt.

Empiri

På de danske gymnasier har især tredjeårselever kunne mærke forskellen, efter onlineundervisningen er indtrådt, da de både har erfaring med, hvordan undervisningen på gymnasierne blev praktiseret før Covid-19 og under. I vores valg af denne gruppe af elever, har vi samtidig fravalgt en undersøgelse af, hvilken betydning denne onlineundervisning har haft for andet- og førsteårselever. Vi er blevet gjort opmærksomme på, i løbet af vores undersøgelse, at især førsteårseleverne er blevet udfordret, da de ikke har haft normal undervisning i mere end et par måneder før Covid-19 indtrådte. Disse elever har derfor knapt nået at få et kendskab til hinanden, før de blev sendt hjem.

Metode

Undersøgelsen er bygget op omkring kvalitative interviews med gymnasieelever i 3.g. Vi ser det kvalitative interview som afgørende for indsamlingen af vores empiri, da vores undersøgelse kræver, at vi kan få så uddybede svar som muligt, og at vi har mulighed for både at spørge ind til mere viden, og kan udfordre eleverne på nogle af deres svar. Vi kunne også have valgt den kvantitative metode og sende spørgeskemaer ud til de mange gymnasieelever, men selvom denne metode ville have givet os langt mere materiale, kunne den også have begrænset vores muligheder for information. Inden for den kvalitative metode ligger også muligheden for gruppeinterview, som vi finder oplagt at anvende i en undersøgelse som denne, da deltagerne her kan have en flydende samtale med hinanden i stedet for en opstillet interviewsituation med en interviewer, som styrer samtalegang, og som sommetider kan blive til en spørgesession. Her er vi dog begrænset i vores muligheder grundet Covid-19, da det vil være uansvarligt af os at samle flere mennesker, hvis ikke vi kan garantere at der er taget højde for afstand i forhold til smittespredning. Desværre har vi også kunnet konstatere, gennem vores egne erfaringer med de onlineformater vi har til rådighed som samtaleplatforme, at de sjældent egner sig til den slags samtaler, der lægges op til ved gruppeinterview. Der sker ofte det, at når to eller flere personer siger noget samtidigt, vil lyden forsvinde helt, og ingen kan

høre hvad der bliver sagt. Disse tekniske udfordringer leder ofte til gentagelser, misforståelser og/eller mismod, da det kan være et yderst forstyrrende element i samtalen, hvorfor vi har fravalgt denne metode.

Teori

I udformningen af vores undersøgelse har vi foretaget til- og fravalg i forhold til hvilken teori vi finder relevant at inddrage. Carl Gustav Jungs teori om psykologiske typer har gennem tiden været inspiration for nogle af nutidens mest anvendte personlighedstest, såsom Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) udarbejdet af Katharine Briggs og Isabel Myers (The Myers & Briggs Foundation, 2021). I vores undersøgelse af hvorfor nogle gymnasieelever med hver deres personligheder trives med onlineundervisning, kunne vi have valgt at inddrage MBTI, men da denne personlighedstest ofte bliver brugt indenfor erhvervslivet, finder vi den ikke relevant for undersøgelsens formål, hvorfor den er blevet fravalgt. En anden personlighedstest som har vundet en del popularitet hos mange, er den berømte femfaktormodel hvori personlighedsforskerne Paul T. Costa og Robert R. McCrae arbejder (e-stimate, 2021). Modellen arbejder ud fra teorien om personlighedstræk, den såkaldte trækteori, og deri adskiller den sig fra vores brug af Jungs personlighedstyper, hvorfor vi også tager afstand fra at arbejde med denne personlighedstest. Personlighedstests benyttes ofte inden for rekruttering af medarbejdere i forskellige firmaer, som søger bestemte personligheder til deres firma. Eftersom Jungs typologi har en vis bredde, har vi grundet undersøgelsens begrænsede omfangskrav, været nødt til at begrænse os og inddrager derfor kun den dimension af typologien vedrørende introversion og ekstroversion. Vi finder denne dimension mest relevant i forhold til vores fokus på, hvorvidt personlighed har en betydning for, om den enkelte elev trives med onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen.

Videnskabsteoretisk position

Vores undersøgelse tager afsæt i kritisk teori som den videnskabsteoretiske retning der forskes inden for, hvilket dette afsnit vil belyse. Der vil derfor forekomme en redegørende præsentation af den kritisk teoretiske tradition formidlet af lektor i pædagogisk filosofi Asger Sørensen. Der vil løbende begrundes for hvorfor denne undersøgelse, af gymnasieelevers trivsel med onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen, forankrer sig heri.

Den kritiske teori relateres tilbage til Frankfurt i Tyskland og den såkaldte Frankfurterskole, da der, i tilknytning til universitetet i byen, i 1923 blev opført et institut for socialforskning. Filosofen Max Horkheimer (1895-1973) tiltrådte som direktør herfor i 1931, hvorefter han udgav et tidsskrift, hvor arbejde med udviklingen af kritisk teori blev offentliggjort. Horkheimer udgør, sammen med filosoferne Herbert Marcuse (1898-1979) og Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969), den første generation af kritiske teoretikere, som måtte bryde op i flugt under 2. Verdenskrig. Efter krigen vendte mange af medarbejderne hjem til Tyskland og instituttet, som senere blev selvstændigt med Horkheimer som rektor. Sidenhen trådte filosof Jürgen Habermas ind i stillingen og betegner anden generation af kritiske tænkere, hvorefter tredje generation blandt andet udgøres af Axel Honneth (Sørensen, 2012: 246-247).

Ifølge Sørensen har Honneths indflydelse på den kritiske teori medført et mindre fokus på videnskabsteori, mens det socialfilosofiske og politisk-filosofiske får lov til at influere karakteristikkene langt mere (Sørensen, 2012: 247). Vi anvender selv Honneth som en af hovedteoretikerne i denne undersøgelse, hvorfor det er oplagt at vi abonnerer på hans ontologi som værende en del af den kritisk teoretiske videnskabelige tilgang. Vi benytter os af Honneths analyse af anerkendelsens betydning, hvor hovedsagen er at mennesket forventer og synes det fortjener anerkendelse, og når den anerkendelse udebliver oplever man misagtelse, som er en negativ følelse der danner modsætning til anerkendelsen (Sørensen, 2012: 285). I vores undersøgelse spørger vi derfor ind til elevernes oplevelser af anerkendelsens betydning for deres trivsel i undervisningen, og hvordan dette fremgår af onlineundervisningen med dets anderledes format og dertilhørende udfordringer. Elevernes oplevelser af anerkendelse eller misagtelse kan vise sig at have betydning for deres motivation og trivsel i onlineundervisningen, men også for læringsudbyttet af undervisningen. Selvfølgelig om kritisk teori er: *“(...) at forstå teori som en del af den samfundsmæssige udvikling.”* (Sørensen, 2012: 248). Med teori bevidstliggøres samfundet om de underliggende strukturer og kan dermed

bidrage til kampen om social retfærdighed (Sørensen, 2012: 248). En retfærdighed eleverne i denne undersøgelse kæmper for på et grundlag om at opnå almindelse, viden, kompetencer og forberedelse til videregående uddannelse. Et grundlag som omdannes af politikernes, ledernes og undervisernes mere eller mindre anerkendelse af eleverne. Ved at få gymnasieeleverne i tale og ved at agere lyttende videreformidlere, adopterer vi dermed den kritiske teoris emancipatoriske engagement som værende vores erkendelsesinteresse. Dette da vi ønsker at opnå indsigt i gymnasieelevernes vilkår under pandemien, og med formålet om at hjælpe dem med at råbe op om deres udfordringer. Det er vigtigt at vi som samfund forstår, at vi under denne nedlukningsperiode er blevet givet en mulighed for læring og udvikling.

Teoretiske perspektiver

Dette afsnit vil omfatte de teoretiske valg og positioner, som skal understøtte behandlingen af undersøgelsens empiriske materiale gennem analysen. Afsnittet vil starte med at præsentere teori vedrørende skolens læringsmiljø med udgangspunkt i bogen *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* fra 2013 skrevet af Einar M. Skaalvik, professor i pædagogisk psykologi og forskningsmetode, og Sidsel Skaalvik, professor i specialpædagogik. Dernæst inddrages rapporten *It og digitalisering i gymnasiet* af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra 2017, og afslutningsvis vil afsnittet indeholde præsentationer af filosofen Axel Honneths teori om anerkendelse og psykiateren Carl Gustav Jungs begreber om introversion og ekstroversion.

Skolens læringsmiljø

Vi ønsker med dette afsnit at redegøre for hvordan læring sker i skolen og i hverdagslivet, da vi ser det som et centralt emne i vores undersøgelse af gymnasieelevers trivsel i onlineundervisning under Covid-19. Læringsituationer kan ske i skolen, men i lige så høj grad uden for skolens rammer, eksempelvis sammen med sine venner. Forfatterne prøver at sætte forskellene i læringsituationer på spidsen og dermed gøre læseren i stand til at vurdere, hvorvidt forskellene de fremhæver, er indbygget i skolen som system, eller om de kan reduceres (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 16).

Vores fokus er primært på onlineundervisningen og hvordan eleverne trives med den under Covid-19, hvorfor vi ikke vil fokusere lige så meget på omgivelserne eller situationer uden for undervisningen. Det er dog en vigtig faktor at inddrage, da der for mange mennesker, inklusiv gymnasieelever, er sket en ændring i deres hverdag under Covid-19. Skaalvik og Skaalvik skriver, at med udgangspunkt i barnets erfaringer, er læring ofte noget der sker spontant i hverdagen. "*Når Lise glider på isen og falder, ikke blot én gang, men flere gange, lærer hun, at isen er glat*" (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 16). De ønsker med dette citat at vise, hvordan pigen Lise opnår en induktiv form for læring, og ved at have erfaret på egen krop at isen er glat, får hun en bevidsthed om begrebet glat. Som modsætning til dette ses den deduktive tilgang, som hyppigt bliver benyttet i skolen. Her vil man ofte begynde med en regel, forklaring, begreb eller en generel viden, hvorefter den viden man har fået, ved brug af en eksemplificering, vil blive konkretiseret. Et institutionelt miljø som skolen er karakteriseret ved at læring i høj grad har sproglig karakter, hvor man skal formidle forskellige

kommunikative færdigheder som at skrive, regne, læse og tale. Dermed handler eleverne i skolen i en tekstbaseret virkelighed, som kun har en indirekte forbindelse til den verden de befinder sig i (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 16-17). I klassen vil eleverne agere anderledes end de gør uden for skolen, og der kan eksempelvis opstå konkurrence om taletiden, da der er mange elever i klassen og ikke alle kan tale på samme tid. Det kan ske, at der opstår en uligevægt i fordelingen af, hvem der får lov til at snakke mest, da elever som ved noget om det emne samtalen retter sig mod vil få meget plads til at tale og afprøve deres tanker. Derimod vil der være nogle andre som får mindre opmærksomhed, og dermed ikke lige så stor mulighed for at forbedre deres færdigheder og viden (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 17). Netop dette er noget vi har haft øget fokus på i vores interviews, da mulighederne for at snakke sammen og have en dialog er blevet formindsket under onlineundervisning.

I skolen er målet læringen, og for at fremme læringen bliver der sat aktiviteter i gang. Det er omvendt uden for skolen, hvor læringen oftest sker i forbindelse med aktiviteter, og det er derfor aktiviteten som er i fokus som det væsentlige (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 18). Med disse forskellige eksempler bliver det dermed tydeliggjort, hvordan læring sker i forskellige situationer og er en naturlig virkning af aktivitet. Det bliver derfor ikke et spørgsmål *om* hvorvidt eleverne lærer noget i skolen, men *hvad* de lærer. Selv hvis eleverne ikke forstår lærerens forklaringer lærer de noget. I situationer hvor elever ikke lærer de faglige kundskaber, som læreren forsøger at informere om, lærer de noget om sig selv, det fag de har og om skolen. Eleven lærer at få egne interesser, følelser og holdninger. Det vil være forskelligt hvad elever lærer i skolen alt afhængigt af hvordan læring klassificeres (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 20).

Selvopfattelse

Det er ligeledes vigtigt at se på børn og unges selvopfattelse i skolen, hvor barnet/den unge får tildelt en rolle som elev og bliver dermed placeret i en social ramme, som de ikke selv har valgt. De kan derfor ikke framelde sig denne rolle som de er blevet tildelt, og mange elever arbejder med de samme opgaver, som ikke er selvvalgte. Den måde en person opfatter sig selv, har stor betydning for personens motiver, handlinger, følelser og tanker. Selvom nogle personer umiddelbart ligner hinanden, afhængigt af hvordan de opfatter sig selv, kan de tage forskellige valg. Det er de subjektive opfattelser som personen har af sig selv, der har væsentlig betydning for ens motiver, adfærd og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 85-86). To norske undersøgelser af elever i gymnasiet fandt en forbindelse mellem stress, selvmordstanker og

selvværd, og viste at ligheden mellem selvværd og selvmordstanker var 0,42 og mellem selvværd og psykisk stress var den 0,66. Derfor ses det i resultaterne at selvværd er et vigtigt tema ved livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 86). Dermed bliver det et etisk område i pædagogisk sammenhæng, at situationen bliver tilrettelagt på en måde, hvor eleverne kan beholde og udvikle deres selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2005: 87). Ifølge Skaalvik og Skaalvik forstås selvopfattelse som al den viden, tro, forventning, vurdering og opfattelse en person har om sig selv. Begrebet kan derfor bruges i forskellige betydninger og har mange aspekter. En person kan derfor have en opfattelse af sig selv på mange forskellige områder, hvor denne har gjort sig erfaringer. Det viser sig ved at en person kan have en opfattelse af sig selv som værende kammerat, skoleelev, en der er god til at skrive, en der synger, eller en der er god til at tale et sprog (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 89). Dermed bliver nogle af personens opfattelser koblet sammen med præstationer, som både kan være udførte præstationer der er bedømt eller fremtidige præstationer, som den pågældende har forventninger om. Man kan derudover have et generelt positivt eller negativt syn på sig selv, som er foruden de opfattelser man kan have af sig selv på nogle bestemte områder, for eksempel hvordan ens opfattelse af egne præstationer er i skolen. Skaalvik og Skaalvik betegner derfor denne vurdering som selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 89). Der er tale om en reel selvopfattelse som indebærer at eleven er afhængig af, hvordan andre ser på en og hvordan man ser sig selv i samspil med andre. Der er også en ideel selvopfattelse som omhandler hvordan elevens opfattelse af hvordan han/hun ønsker at være. Dette kan have betydning for hvordan eleven vurderer sin egen præstation (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 96). Dermed vil det kunne føre til en negativ selv vurdering, hvis eleven ikke formår at leve op til sin moralske standard eller sit idealbillede, ydermere vil det kunne få konsekvenser for personens selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 97).

Motivation i undervisning

Sammenhængen mellem selvopfattelse og motivation har vist sig i flere teorier, samt at forskningen på området i tiltagende grad viser hvordan selvopfattelsen har en afgørende betydning for motivationen. Det første forhold om motivation ses i klasselokalet, hvor læreren eksempelvis repeterer procentregning i matematiktimen. Herefter får eleverne uddelt nogle opgaver som læreren har lavet, og eleverne bliver dernæst bedt om at regne opgaverne. Det viser sig her at der er stor variation med hensyn til adfærd, når eleverne iagttages. Nogle elever kaster sig over opgaverne, hvor andre har svært ved det og ikke kommer ordentligt i gang.

Skaalvik og Skaalvik ønsker med denne simple fortælling at beskrive en situation, som udspiller sig dagligt på mange skoler. Fortællingen viser to vigtige forhold. Det ene forhold viser hvordan læreren iagttager motivation, som noget eleverne kan have enten lidt eller meget af. Hermed bliver motivation set som en kvalitativ størrelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 160). Det andet forhold omhandler hvordan vi kan have tendens til at drage slutninger om motivation baseret på iagttagelser af adfærd. *“Når adfærden ikke er rettet mod de faglige aktiviteter, vurderes dette af læreren som mangel på motivation”* (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 161). Derfor ses det som en naturlig konklusion, og der ses en tæt forbindelse mellem adfærd og motivation. Ofte bliver motivation beskrevet som en drivkraft, der har betydning for vores adfærd indenfor udholdenhed, intensitet og retning. Dermed viser motivationen sig ved elevernes valg, den indsats de yder samt den udholdenhed de viser, når de møder ting som er vanskelige og der kræves en ekstra stor indsats af en opgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 161). Vi har dog for øje at vores informanter med onlineundervisningen befinder sig i en anden kontekst end den Skaalvik og Skaalvik beskriver, hvorfor det kan være svært for lærerne at vurdere hvorvidt informanternes adfærd er rettet mod faglige aktiviteter.

Med udgangspunkt i det ovenstående finder vi det vigtigt at belyse, hvordan vores informanternes selvpfattelse har indflydelse på deres præstation og motivation under onlineundervisning. Dagligdagen under Covid-19 har for mange været anderledes, da hverdag og skole hurtigere kan flyde sammen, hvorfor det kan være svært at skelne imellem. Derfor finder vi det relevant at undersøge betingelserne for elevernes nye sociale rammer under nedlukningen, hvorfor vi i det næste afsnit vil redegøre for it og digital dannelse i gymnasiet.

It og digital dannelse i gymnasiet

Da omdrejningspunktet for vores projekt er gymnasieelevers trivsel med onlineundervisning, finder vi det relevant at inddrage forskning om it og digital dannelse i gymnasiet. Dette gør vi med henblik på at kunne perspektivere vores informanternes udtalelser til henholdsvis bekendtgørelser og forskning på området. I *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser* står der i § 29, stk. 6 følgende:

“Eleverne skal opnå digitale kompetencer, så de lærer at anlægge et kritisk blik på digitale medier og at indgå i digitale fællesskaber. I fagene skal

eleverne lære at søge information og forholde sig kildekritisk, når de søger viden gennem digitale medier, og gennem undervisningen skal eleverne opnå erfaring med digitale fællesskaber og arbejde med skabelsen af digitale produkter” (Retsinformation, 2020).

I bekendtgørelsen er det i fokus, at elever i gymnasiet skal styrkes indenfor deres digitale kompetencer, hvorfor digitaliseringen skal være i fokus. I forbindelse med et øget fokus på digitalisering i gymnasiet, lavede Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2017 en erfaringsopsamling: *It og digital dannelse i gymnasiet*, som har fokus på hvilke erfaringer og hvilken viden, der kan udledes i arbejdet med it og digitale hjælpemidler (EMU, 2020). Rapporten er inddelt i temaerne; digital dannelse, it som et middel til styrket læring og ledelse med fokus på digital skolekultur (EVA, 2017: 5). Vi er bevidste om, at undersøgelsen er fra 2017, hvorfor gymnasiets fokus på it og digital dannelse i undervisningen har udviklet sig yderligere fire år senere, blandt andet på grund af nedlukningen med onlineundervisning, hvor man har været tvunget til at omlægge undervisningen til onlineformat. Vi kan dog bruge rapporten til at belyse, hvordan man kan arbejde med it og digital dannelse i gymnasiet, samt hvordan det kan lykkes at implementere det på en hensigtsmæssig måde. Dette er brugbart for os, da vores undersøgelse ikke har mulighed for at omfavne mulige it-strategier i gymnasiet, hvorfor vi fokuserer på gymnasieelevernes trivsel med onlineundervisning i vores egen empiriindsamling.

Det første emne rapporten belyser, er skolernes arbejde med digital dannelse. Her fremgår det, at en progressionsplan er med til at sikre, at eleverne bliver introduceret for digital dannelse i undervisningen. Dernæst er det et vigtigt område at fokusere på elevernes selvkontrol i forhold til brugen af digitale medier i undervisningen. Det fremgår af rapporten at en stram styring af de digitale medier ikke myndiggør eleverne til at kunne bruge it på en hensigtsmæssig måde, hvorfor selvkontrol bør være et fokusområde, der skal indtænkes i et forløb om digital dannelse. Til sidst fremgår det inden for temaet om digital dannelse, at elevernes digitale kompetencer både kan styrke de faglige kompetencer, men også indgå som et middel til læring i fagene. I andre tilfælde kan de digitale kompetencer være et mål for eleverne i sig selv (EVA, 2017: 6). Ovenstående relaterer sig derfor til, hvordan digital dannelse skal kobles til elevernes hverdag, således at det er et kontinuerligt fokus i undervisningens forløb gennem hele gymnasiet. I den forbindelse er det vigtigt, at eleverne selv lærer at regulere og vurdere deres brug af it og digitale medier i undervisningen. Et led i dette er, at det kan gavne den digitale dannelse, at

skolerne udarbejder progressionsplaner for eleverne, som kan sikre at der bliver arbejdet systematisk med at inddrage den digitale dannelse i undervisningen (EVA, 2017: 6-7). Dette er særligt relevant i forhold til onlineundervisning, hvor det er vigtigt at sikre elevernes læringsudbytte, selvom undervisningen ikke kan foregå fysisk.

Det andet tema som rapporten belyser, er skolernes erfaring med at bruge it og digitale redskaber som middel til at styrke elevernes læring. Resultaterne viser, at digitale læringsplatforme kan være med til at styrke elevernes indblik i deres egen udvikling i undervisningen, hvis der bliver sørget for at opdatere disse platforme. Dernæst kan feedback og evaluering styrkes ved it hjælpemidler og platforme, da de kan hjælpe eleverne med at forstå og omsætte feedback fra læreren. It-hjælpemidlerne kan også medvirke til at styrke elevernes motivation, da de løbende kan følge med i deres egen udvikling. Til sidst sættes der fokus på, at it i undervisningen skal til- eller fravælges på baggrund af lærerens refleksioner over det pædagogiske formål. Det kræver således at læreren forholder sig kritisk og reflektivt omkring brugen af it-hjælpemidler i undervisningen, hvilket skal ske på baggrund af pædagogiske argumenter for, hvorfor it kan gavne undervisningssituationen. Ellers fremgår det af rapporten, at it kan understøtte elevernes udvikling af faglige og almene kompetencer såsom gruppearbejde, men samtidig skal man fra skolens side være opmærksom på, hvorledes relationen er mellem lærer og elev når der indgår it i undervisningen (EVA, 2017: 7). Med dette menes, at digital interaktion ikke kan erstatte den menneskelige relation mellem lærer og elev. Derfor bør den digitale interaktion bruges når der er behov, således at der også er tid til diskussioner og feedback uden brug af digitale hjælpemidler og platforme, da det er vigtigt at relationen mellem lærer og elev ikke udelukkende bliver digital (EVA, 2017: 46). Det samme gør sig gældende for relationen eleverne imellem, hvilket også er blevet udfordret under nedlukningen med onlineundervisning. Da gymnasierne blev lukket ned under en nødundervisningsbekendtgørelse, har kontakten mellem lærer og elev dog været nødsaget til at være online, hvilket belyser vigtigheden af en enten skriftlig eller mundtlig kommunikation online, hvor eleverne kan få feedback på deres opgaver.

Indenfor det tredje tema belyser rapporten, hvad der fra ledelsens side skal til for at skabe en skolekultur, hvor it og digital dannelse tænkes med i undervisningen. Her lægges der vægt på, at strategier for it skal tage udgangspunkt i refleksioner over pædagogik, og ikke den pågældende teknologi. Derfor skal it tænkes sammen med pædagogik, hvor det er lærernes og elevernes digitale kompetencer, som er i fokus. Dialogen mellem lærer og ledelse er derfor

vigtig for at skabe en sammenhæng mellem den pågældende strategi og undervisningen. Dernæst peger rapporten på at strategisk arbejde sker ud fra samskabende processer og forarbejde, hvorfor det er meningsgivende at vidensdele inden for organisatoriske rammer, hvilket kan bidrage til en digital skolekultur. Herunder kan det være givende med kollegial sparring, således at lærerne styrker deres digitale kompetencer (EVA, 2017: 7).

Teoretikere

C. G. Jungs begreber om introversion og ekstroversion

Personlighed er vidtgående begreb indenfor psykologien og det er derfor relevant at fremhæve, at i denne undersøgelse vil begrebet referere til det element i menneskets personlighed der omhandler type. I følgende afsnit redegøres der for personlighedstyperne introvert og ekstrovert med afsæt i den schweiziske psykiater Carl Gustav Jung (1875-1961).

Når vi i dag taler om at være introvert eller ekstrovert er det i høj grad takket være Jungs arbejde med psykologiske typer. I bogen *Psychologische Typen* (1921) præsenterer han betegnelserne introversion og ekstroversion som de grundlæggende byggesten i personligheden. Grundantagelsen i Jungs typologi er, at mennesket i sin forståelse af verden benytter sig af fire psykiske grundfunktioner: tænkning, følelse, sansning og intuition. Hver funktion findes i en introverteret og ekstroverteret variant, hvilket giver i alt otte typer (Jung, 1994: 14). I denne undersøgelse inddrages den dimension af typologien vedrørende introversion og ekstroversion og en mere dybdegående redegørelse af grundfunktionerne vil derfor være udeladt.

”Når vi betragter et menneskes livsforløb, så ser vi, hvordan den enes skæbne snarest er betinget af objekterne for hans interesse, mens en andens skæbne snarere er betinget af hans eget indre, af hans subjekt. Eftersom vi alle hælder mest til den ene eller den anden side, så er vi naturligvis tilbøjelige til at forstå alt i overensstemmelse med vor egen type.” (Jung, 1994: 11).

Det er denne skelnen mellem det ydre og det indre Jung kalder for *ekstroversion* og *introversion* og er tæt forbundet med libido-begrebet. Hertil skal det nævnes, at Jung hævder, at libido må forstås som en psykisk disponibel energi, som ikke blot omfatter seksualenergi. I Jungs optik

er det de oplevelser mennesket har, som optages og giver energi til psyken, ligesom føde optages og giver energi til kroppen (Jung, 1994: 201).

Ifølge Jung eksisterer der to forskellige retninger for menneskets psykiske energi: udadrettet og indadrettet. Disse to retninger kalder han også for indstillinger og mener at den karakteristiske retning for individets psykiske energi bestemmer vedkommendes indstillingstype (Jung, 1994: 14). Indstillingstypen refererer til individets bevidsthedsorientering, det vil sige, hvorledes denne orienterer sig mod verden (Jung, 1994: 259). Der er således tale om en introvert indstillingstype med en indadrettet bevidsthedsorientering og en ekstrovert indstillingstype med en udadrettet bevidsthedsorientering (Jung, 1994: 259). Jung beskriver introversion og ekstroversion som gensidige energiudvekslingsprocesser, *“(...) og det er kun det forhold, at det er den eller den anden der dominerer, der udgør typen.”* (Jung, 1994: 12). Der er således tale om en habituel indstilling, hvor den ene mekanisme dominerer permanent, men uden fuldstændig at undertrykke den anden, hvorfor ingen mennesker kan være udelukkende introverte eller udelukkende ekstroverte. Det skal i stedet forstås, at alle mennesker bevæger sig i et spektrum mellem introversion og ekstroversion, men hvor man overvejende er det ene frem for det andet (Jung, 1994: 14). Ekstroversion og introversion må således forstås som nogle grundlæggende egenskaber ved mennesker og derfor også to grundlæggende forskelle mellem mennesker.

Den ekstroverte type

Jung skriver om den ekstroverte type:

“Når nu orienteringen ved objektet og det objektivt givne er det fremherskende i den forstand, at de hyppigste og væsentligste beslutninger og handlinger ikke er betinget subjektive anskuelser, men af objektive forhold, så er der tale om en ekstraverteret type. (Jung, 1994: 260).

Den ekstroverte type er karakteriseret ved en udadrettet bevidsthedsorientering hvor opmærksomheden og interessen er rettet ud mod objekter i den ydre verden (Jung, 1994: 260). Vedkommende lader sig stimulere af sin omverden og drages derfor mod den ydre verden af mennesker og handlinger (Jung, 1994: 260). Den ekstroverte tænker, føler og handler i relation til objektet og det er ligeledes i relation til omverdenen at den ekstroverte type definerer sig

selv, dette gennem aktiv vekselvirkning med sine omgivelser. De subjektive anskuelser er således sekundære hos den ekstroverte type (Jung, 1994: 264).

Den introverte type

Om den introverte type skriver Jung: *“Den introverterede type adskiller sig fra den ekstraverteret derved, at han ikke som sidstnævnte overvejende orienterer sig efter objektet og det objektivt givne, men efter subjektive faktorer.”* (Jung, 1994: 299).

Den introverte kendetegnes ved en indadrettet bevidsthedsorientering, hvor opmærksomheden og interessen er fokuseret mod den indre verden af subjektive erfaringer (Jung, 1994: 299). Mens den ekstroverte oplever at blive tilfredsstillet ved at interagere med sine omgivelser og derfor har stor interesse for ydre stimuli, overvældes den introverte let af indtryk og kontakt til sin omverden. Den introverte tilfredsstilles i selskabet med sig selv, hvor stimuli hentes fra den indre subjektive verden. Jung beskriver den introvertes adfærd som mere tilbageholdende og med en vis reservation og skepsis eller tøven overfor udefrakommende informationer, hvorfor denne type kan opfattes som arrogant og/eller genert af andre mennesker (Jung, 1994: 300).

Med konstateringen af fænomenerne introversion og ekstroversion hævder Jung at foreligge:

“(…) en mulighed for at skelne mellem to omfangsrige grupper af psykologiske individer. Ikke desto mindre er denne gruppering så overfladisk og generel, at den ikke kan bruges andet end netop så generel en skelnen.” (Jung, 1994: 14).

Typologiens hensigt er ikke at kategorisere eller sætte individer i bestemte kasser med fastlåste roller som introverte eller ekstroverte typer. Snarere er hensigten at tilbyde et redskab til at forstå forskelle mellem mennesker der afhænger af den enkeltes præference som er bestemt dennes energiretning. Jungs begreber om introversion og ekstroversion er derfor relevante til at forstå forskelle og ligheder mellem gymnasieeleverne i forbindelse med onlineundervisning, hvor nogle elever trives mens andre ikke gør.

A. Honneths teori om anerkendelse

Vi ønsker at redegøre for den tyske professor og filosof Axel Honneths (1949-) anerkendelsesteori, da anerkendelse har en vigtig betydning for individets selvforståelse og trivsel. Afsnittet tager udgangspunkt i primærlitteratur fra Axel Honneths bog *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* som er oversat til dansk i 2006, samt Britta Nørgaards tekst i *Tidsskriftet for Socialpædagogik* nr. 16 fra 2005.

Honneth lader sig inspirere af Hegels sfærebegreber som indeholder *familie*, *det borgerlige samfund* og *stat*, og forsøger at udfordre dem og spørge om, disse tre sfærer er dækkende. Han opstiller derfor de tre sfærer; *privat*, *solidarisk* og *retslig*. Honneth ser begrebet anerkendelse som det centrale og som et tydeligt supplement til kommunikationen (Nørgaard, 2005: 64). Honneth siger således også at “*Kun gennem virkeliggørelse af disse anerkendelsesformer i en gensidig udveksling har vi som mennesker mulighed for selvrealisering*” (Nørgaard, 2005: 65). Her henviser Nørgaard til at Honneths anerkendelsesteori omhandler, hvilken betydning anerkendelse har for individets selvforståelse og udvikling, herunder identitetsdannelse, hvordan man indgår i det sociale samspil, selvrealisering med mere (Nørgaard, 2005: 65). Dette er relevant i forhold til undersøgelsens problemformulering, som vil undersøge hvorledes anerkendelse kan være med til at belyse den enkelte elevs trivsel med onlineundervisning.

Den private sfære

Den første sfære, som kaldes den *private sfære*, ses i familien eller de nære relationer, hvor anerkendelsen opnås affektivt gennem kærlighed, og der dannes grobund for at indgå i et hvilket som helst intersubjektivt forhold (Honneth, 2006: 89). Det kan altså være relationen mellem barn og forældre eller erotiske forhold mellem kæresten. Den private og emotionelle sfære er derfor afhængig af andres kropslige eksistens og deres følelsesmæssige værdsættelse (Honneth, 2006: 131). For at opnå et mål af individuel selvtilid skabes det af kærlighed, hvilket ifølge Honneth er et uundgåeligt grundlag for den autonome deltagelse i det offentlige liv (Nørgaard, 2005: 64). I denne sfære vil det være en balancegang mellem at have binding og selvstændighed. Vi udvikler selvtilid, hvis vi får anerkendelse i det, som ofte vil forstås som symmetriske relationer, hvor man betragter hinanden i lyset af fælles værdier.

Den retslige sfære

Ideelt set mødes vi i den *retslige sfære* som borgere med rettigheder, muligheder som alle andre og som moralsk kapable borgere med agtelse (Nørgaard, 2005: 64). Den retslige anerkendelse betegner derfor primært det forhold hvor jeget og den anden respekterer hinanden, fordi begge parter kender de sociale normer, som danner grundlaget for fordelingen af rettigheder og pligter i samfundet. Et subjekt kan kun være i besiddelse af rettigheder, hvis det er socialt anerkendt som en del af fællesskabet (Honneth, 2006: 148). Denne anerkendelse handler om den almene egenskab, som i første omgang gør en person til en person, hvortil Honneth kommer ind på begrebet respekt (Honneth, 2006: 154). Rettigheder kan forstås som anonymiserede tegn på en samfundsmæssig respekt, hvor den samfundsmæssige respekt er en oprindelse til en bevidsthed om, at subjektet kan respektere sig selv, fordi det fortjener andres respekt (Honneth, 2006: 160). Ifølge Honneth kan subjektet være stolt af at opfatte sig selv som indehaver af rettigheder, da det er et minimum af selvrespekt man må have for at være værdig til andres kærlighed og værdsættelse (Honneth, 2006: 161) Subjektet udvikler således selvagtelse, hvis det får denne form for anerkendelse.

Den solidariske sfære

Hvis mennesket skal opnå et helt selvforhold, har det udover erfaringen med følelsesmæssig opmærksomhed og retslig anerkendelse, brug for en social værdsættelse, hvor der opstår en mulighed for at forholde sig positivt til sine egenskaber og muligheder (Honneth, 2006: 163). Denne form for anerkendelse kaldes for den *solidariske sfære*. Den kan som nævnt opnås, hvis et menneske anerkendes for sin individuelle særegenhed, og som en der bidrager til samfundets reproduktion. Hele denne anerkendelse sker på baggrund af særlige funktioner og kvalifikationer, som udgør personlige forskelle mellem mennesker (Honneth, 2006: 109). I denne sfære er der tale om både noget kognitivt og emotionelt i anerkendelsen. Vi udvikler selvværdsættelse hvis vi opnår denne form for anerkendelse (Nørgaard, 2005: 64). Anerkendelse i den solidariske sfære, overføres til de anerkendelsesstrukturer som forekommer i en undervisningssammenhæng.

Der er ingen af anerkendelsesformerne som kan opfattes statisk. Der vil være mange forskellige historiske og kulturelle forskelle specielt i den solidariske og den retslige sfære. For eksempel fremhæver Honneth, at et samfunds kulturelle selvforståelse er med til at angive kriterierne for den sociale værdsættelse af personer. Deres muligheder og præstationer vurderes af samfundet

i forhold til, hvilken grad de kan medvirke til at realisere de kulturelle værdier. Den solidariske anerkendelsesform forudsætter derfor også en social livssammenhæng, hvor medlemmerne orienterer sig mod et fælles mål, hvortil det udgør et værdifællesskab (Honneth, 2006: 164). I den solidariske sfære, er de personlighedsegenskaber som den sociale værdsættelse orienterer sig efter, derfor ikke defineret af subjektet selv men af den gruppe, som subjektet er en del af, hvori der findes kulturelt typificerede egenskaber. Den pågældende gruppes værdi er målestokken for gruppemedlemmernes sociale værdi, men gruppens værdi er samtidig et resultat af gruppemedlemmernes bidrag til realiseringen af samfundsmæssige målsætninger (Honneth, 2006: 165). Indenfor gruppen kan subjekterne godt værdsætte hinanden gensidigt, da de på grund af deres fælles sociale position, som for eksempel gymnasieelever, deler egenskaber og muligheder, der gennem samfundets værdiskala er tildelt en bestemt grad af social anseelse (Honneth, 2006: 166). Ifølge Honneth kan man kun føle sig værdifuld, hvis man føler sig anerkendt i forhold til de præstationer, som man ikke deler ens med andre (Honneth, 2006: 166).

Hertil kommer Honneth ind på vurderingen af præstationer i senere tid, hvor det er blevet mere vanskeligt at tilvejebringe en måde, hvorpå man kan vurdere bestemte egenskaber og muligheds sociale værdi. Derfor peger Honneth på, at hvis man skal anvende den solidariske anerkendelsessfære, så må egenskaber og muligheder hele tiden vurderes ved hjælp af supplerende kulturelle fortolkninger. Den sociale værdsættelse i det moderne samfund er derfor underlagt en permanent kamp, jf. bogens titel, hvor grupper ved hjælp af symboler og henvisning til almene målsætninger som magtmiddel, må forsøge at fremhæve værdien af deres livsform (Honneth, 2006: 169). I moderne samfund udgør de sociale relationer gennem en symmetrisk værdsættelse mellem subjekter derfor en forudsætning for solidaritet, hvor erfaringen af social værdsættelse er en følelsesmæssig tillid til, at man kan præstere noget eller besidde egenskaber, som andre samfundsmedlemmer anerkender som noget værdifuldt, hvilket resulterer i en førnævnt selvværdsfølelse (Honneth, 2006: 172-173). Dette kan overføres til gymnasieelevens behov for anerkendelse i undervisningen og sociale relationer, som har en betydning for elevens selvopfattelse og selvværdsfølelse.

Krænkelserformer

Da Honneth indskriver sig i den kritiske teoris tradition finder han det naturligt at efterprøve holdbarheden eller gyldigheden af sin teori, ved at efterspore modsætningen af sine fund

empirisk, hvilket vil sige forskellige former for mangel på anerkendelse. Han beskriver derfor, hvordan der findes en række krænkelsesformer til hver af de tre sfærer, hvor anerkendelsen bliver til usynliggørelse, foragt, ydmygelse, nedværdigelse, fornærmelse og hvordan en manglende oplevelse af anerkendelse er af både psykisk, fysisk og social karakter (Nørgaard, 2005: 65).

Til sfæren for kærlighed og familie, eller den private sfære, svarer krænkelsesformen som fysisk misbrug, voldtægt og tortur, og disse former vil alle resultere i en manglende form for integritet. I den retslige sfære sker krænkelsen hvis man udelukkes fra bestemte rettigheder, da man derved vil få en oplevelse af, at ens moralske evner og ansvarlighed som rettighedsbærer bliver ignoreret. Det opfattes derfor som en krænkelsesform, hvis man bliver udelukket fra de universelle rettigheder, da der dermed tales om social død og tab af selvagtelse (Nørgaard, 2005: 65). I den solidariske sfære findes der krænkelsesformer, som omhandler "*social status, hvor det handler om en evaluativ degradering af den selvvirkeliggørelse, som optimalt skulle kunne finde sted i denne sfære*" (Nørgaard, 2005: 65). Her menes der et tab af personlig selvværdsættelse og krænkelse hvis et individ ikke bliver forstået som fremmede for de fælles kulturelle værdier og mål i samfundet.

Honneths teori om anerkendelse afdækker hvordan individet har brug for anerkendelse fra sin omverden, for at kunne udvikle sin egen selvforståelse og identitet. Individet er derfor afhængigt af anerkendelse fra sin omverden i form af den private sfære, solidariske sfære og retslige sfære for at kunne trives og udvikle sig. I samfundet er der indlejret nogle strukturer og ideologier, som individet er underlagt i sit daglige liv, herunder hvordan man kan opnå anerkendelse. Individ og samfund er derfor i en konstant forhandling om vilkår, hvor man indenfor kritisk teori ønsker at oplyse om uretfærdighed i samfundet med det formål at kæmpe for retfærdighed og frigørelse af de undertrykte. Med sin teori giver Honneth derfor udtryk for, at der findes forskellige former for anerkendelse, som individet tilstræber og behøver for at udvikle sig. Med et kritisk teoretisk perspektiv, kan denne stræben efter anerkendelse dog resultere i en fremmedgørelse af individet, da Honneth mener at stræben efter anerkendelse er en konstant og kontinuerlig kamp jf. titlen på hans værk.

Samspil mellem teorierne

Som præsenteret ovenfor vil Honneth og Jung udgøre undersøgelsens hovedteoretikere. Derfor finder vi det relevant at argumentere for valget og samspillet mellem teorierne. Ved gennemgang af eksisterende forskning, blev det klart for os, at elevgruppen der af lærere og forskere bliver beskrevet som mere tilbageholdende og stille, i overbevisende grad har oplevet øget trivsel med onlineundervisning, mens andre elevgrupper har oplevet udfordringer og forværret trivsel. På baggrund af dette, har vi udvalgt teorierne af Honneth og Jung fordi vi finder det relevant at undersøge, hvilken betydning anerkendelsesstrukturer i undervisningen og personlighedstyper har i forhold til, hvordan gymnasieeleverne har oplevet og trives med onlineundervisning. Vores valg af teoretikere underbygger vi derfor med eksisterende forskning, men vi er bevidste om at der er andre elementer man kunne have inddraget for at belyse gymnasieelevernes trivsel med onlineundervisning.

Vi inddrager Honneths teori, da den bidrager med et kritisk teoretisk perspektiv på anerkendelse i samfundet, samt hvordan individet tilstræber og behøver denne for at kunne trives og udvikle sin identitet. I undersøgelsen kan dette perspektiv være med til at belyse, hvordan gymnasieelever trives med onlineundervisning under Covid-19, hvor anerkendelse i undervisningssammenhæng har skiftet format fra fysisk til online. Honneth kan bidrage med et kritisk syn på, hvordan samfundet og lærerne er med til at præge hvilken adfærd og egenskaber, der resulterer i mest anerkendelse i en undervisningskontekst. Da individet, ifølge Honneth, har behov for anerkendelse for at trives, går vi ud fra, at det vil betyde at gymnasieeleven vil rette sig efter det som kræves, for at få anerkendelse i en undervisningskontekst. Med Honneths teori vil vi derfor kigge nærmere på de anerkendelsesstrukturer, der påvirker gymnasieelevernes trivsel i en kontekst af onlineundervisning under Covid-19.

Udover Honneth, inddrager vi Jung for at forstå hvorfor nogle elever oplever at trives bedre med onlineundervisning end andre elever. Socialt relevante egenskaber er indkodet i vores dagligdagsprog, hvorfor disse har fået vigtige konsekvenser for vores liv. Vi inddrager derfor Jung med særlig vægt på hans begreber om introversion og ekstroversion, som er udtryk for to grundlæggende forskelle i menneskers personlighed. Vi inddrager hans begreber for at forstå menneskets psykologiske reaktioner i en tid, hvor undervisningen foregår online, og for at

undersøge gymnasieelevernes personlighedstyper i forhold deres trivsel med onlineundervisning.

I denne undersøgelse indgår de to teorier derfor i et samspil for, at vi kan besvare vores problemformulering bedst muligt. Honneths teori rummer et individ/samfunds perspektiv, som kan bidrage til at give os en indsigt i individets samspil med de omkringliggende anerkendelsesstrukturer som gør sig gældende i undervisningen. Med begge teorier kan vi skabe et nuanceret indblik i gymnasieelevernes trivsel, da vi med Jungs begreber får indsigt i elevernes personlighedstyper som kan være med til at præge deres oplevelse af onlineundervisning, mens Honneth kan bidrage til at belyse hvordan anerkendelsesprocesser i en undervisningskontekst har en betydning for gymnasieelevers udvikling og trivsel. Tilsammen kan de to teoretikere supplere hinanden i forhold til at belyse vigtige elementer for gymnasieelevernes trivsel med onlineundervisning under Covid-19 som både vedrører et individ- og samfundsperspektiv.

Metodisk tilgang

Følgende afsnit er en redegørelse af den anvendte metode i denne undersøgelse. Eftersom undersøgelsen tager afsæt i gymnasieelevers oplevelser med onlineundervisning i nedlukningen under Covid-19, har det fra undersøgelsens opstart været et ønske at indsamle elevernes udtalelser herom gennem kvalitative forskningsinterviews. Dette for at opnå en nuanceret forståelse af elevernes egne opfattelser af onlineundervisningen.

Kvalitative interviews

I besvarelsen af vores problemformulering anvender vi teori udarbejdet af professor i pædagogisk psykologi og leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling, Steinar Kvale, og professor i psykologi ved Aalborg Universitet og medleder af Center for Kvalitative Studier, Svend Brinkmann, til udarbejdelse af vores metodiske tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015: 15). Ved at finde inspiration i deres bog *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* kan vi planlægge, strukturere og gennemføre interviews med gymnasieelever og derefter bearbejde resultaterne heraf gennem analyse. Vores valg om at lade os inspirere af Kvale og Brinkmann begrundes vi på deres brede erfaring på området, som ligger til grund for, at vi ser deres viden som både relevant, nyskabende og indsigtfuld.

Som nævnt i afgrænsningen var det vores ønske at få de danske gymnasieelever i tale, da vores interessefelt ligger i deres udtalelser. Hovedvægten ligger derfor på det semistrukturerede livsverdensinterview, da det er vores formål at indhente beskrivelser af gymnasieelevernes livsverden, for at forstå deres oplevelser af onlineundervisning som de beskriver dem. Det semistrukturerede interview gav vores informanter plads til at komme ind på emner eller fortællinger, som de selv fandt relevante. Formålet med at foretage interviews er at skabe viden gennem en struktureret samtale, hvor interviewerens skiftevis lytter og spørger ind til mere viden. Det kvalitative forskningsinterview giver os, som forskere, mulighed for at se den enkelte elev i vores undersøgelse, som en handlende person, der ønsker at være med- og meningsskabende (Kvale & Brinkmann, 2015: 19-22). Det har derfor været vigtigt for os, at gymnasieeleverne selv rækker ud efter os, fordi de har en interesse i vores undersøgelse samt holdninger og erfaringer, som de gerne vil bidrage med. Dette i form af deres oplevelser med den anerkendelse, de gerne stadig skal opleve i undervisningen, selvom den er blevet online. Ligeledes deres nyerhvervede erfaringer med, hvordan dette onlineformat passer til deres personlighedstype, som vi i interviewene har spurgt ind til ved hjælp af begreberne om

introversion og ekstroversion. Vi fandt det nødvendigt at række ud til gymnasieeleverne og fange deres interesse, dér hvor de befinder sig mest. Det er blevet alment kendt, at unge i dag bruger en del tid på de sociale medier, og derfor så vi platformen Facebook, som et oplagt sted at skrive et opslag om, hvad vi søgte. Herefter er det op til netværket at dele opslaget, så det kan udbredes til så mange som muligt. Det lykkedes for os, og vores informanter har på den måde fået lov til at opsøge os af egen interesse. En fordel ved at finde sine informanter på en social platform er, at man kan nå ud til mange mennesker på tværs af store distancer på kort tid, og vores undersøgelse repræsenterer derfor gymnasieelever fra flere steder i Danmark. Vi havde få udvælgelseskrav til vores informanter, som blandt andet indbefattede at de skulle gå i 3.g. og har været modtagere af onlineundervisning. Derudover var det et ønske fra vores side af, at kunne inkludere begge køn for en mere repræsentativ undersøgelse. I alt er to drenge og to piger blevet interviewet. Vi benytter os dermed af interviews af få gymnasieelever som empirisk materiale og som grundlag til at eksemplificere problemstillingen vi undersøger. I den forbindelse er vi opmærksomme på vores egen begrænsning af deltagere, både af hensyn til arbejds mængde og tid, men også i forhold til fravalg af andre perspektiver.

Validitet i den kvalitative forskning

Vores cases udgør enkelttilfælde, som vil indgå i vores analyse og blive genstande for forskellige teoridannelser. Som tidligere beskrevet benytter vi os af enkelte interviews med få deltagere, og vi må derfor stille os selv spørgsmålet om, hvorvidt resultaterne af vores undersøgelse kan generaliseres. Kvale og Brinkmann stiller dog kontraspørgsmålet: "*Hvorfor generalisere?*" (Kvale & Brinkmann, 2015: 332). Ifølge Emeritus Robert E. Stake, professor i uddannelse ved universitetet i Illinois, er det, inden for humaniora, en sjældenhed at man stiller sig spørgende overfor værdien af den enkelte case, da det "*(...) egentlige casestudie har en værdi i sig selv (...)*" (Kvale & Brinkmann, 2015: 333). Vi kan spørge os selv, om gymnasieelevernes udtalelser kan overføres til andre gymnasieelever, som har stået i samme situation under nedlukningen. Her er det vores vurdering, at der med stor sandsynlighed er flere gymnasieelever på tværs af landets gymnasier, som givetvis må have samme oplevelser som vores informanter og dermed deler nogle af deres tanker om onlineundervisning. Dette baserer vi på vores informanters udtalelser, da deres fortællinger mange steder læner sig op ad hinanden. Dermed besvarer vi spørgsmålet om, hvorvidt vi kan generalisere på baggrund af undersøgelsens resultater.

Professor fra Aalborg Universitet Bent Flyvbjerg fremlægger fem misforståelser om casestudiet (2001), som er relevante i forhold til de cases, som indgår i vores undersøgelse. Af de fem misforståelser ønsker vi at fremhæve to, som vi finder relevante at afkræfte i forhold til validiteten af vores egen undersøgelse. Den første misforståelse henvender sig til, at kontekstafhængig viden er mere værdifuld end konkret kontekstafhængig viden. Ifølge Flyvbjerg kan man ikke studere menneske og samfund ved forudsigende teorier og universelle begreber, hvorfor konkret og kontekstbunden viden er værdifuld for videnskabelse (Flyvbjerg, 2007: 71-73). Vores undersøgelse er baseret på kontekstafhængig viden, da vi tager udgangspunkt i en bestemt kontekst, som udgør gymnasiet, hvorfor vores informanternes udtalelser skal ses i lyset af denne kontekst. I den anden misforståelse fremgår det, at man ikke kan generalisere ud fra enkelttilfælde. I tråd med E. Stake svarer Flyvbjerg hertil, at man godt kan generalisere ud fra enkelttilfælde, da det enkelte tilfælde kan belyse noget genkendeligt på tværs af andre tilfælde. Inden for kvalitativ forskning er oplevelser ikke identiske, men de kan godt være forpligtet på noget fælles. Flyvbjerg argumenterer derfor for, at det enkelte tilfældes magt er undervurderet, da genkendelighed skaber grundlaget for den kvalitative forsknings validitet (Flyvbjerg, 2007: 77). I vores undersøgelse kan vores informanternes oplevelser med onlineundervisning i gymnasiet ikke være identiske med andre tilfælde, men de kan være genkendelige på tværs af andre tilfælde, hvorfor denne genkendelighed danner grundlag for undersøgelsens validitet.

Interviewguide

Som forberedelse til vores interviews udfærdigede vi en interviewguide, som mere eller mindre skulle sikre strukturen for udførelsen af interviewene. Guiden deles op i forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene er en blanding af de emner vi ønsker at dække i løbet af et interview og samtidig forslag til, hvad der ligger bag vores interviewspørgsmål af undren fra undersøgelser om emnet og den valgte teori. Vi har valgt at det skal være op til interviewer selv, hvor meget denne ønsker at binde sig til spørgsmålenes rækkefølge, da informanterne kan komme til at besvare flere spørgsmål i et. Ligeledes er det op til den enkelte interviewer, hvor meget der skal følges op på informantens svar i forsøget på at følge spor, der kan have uddybende effekt på besvarelsen af problemformuleringen. I tråd med Kvale og Brinkmanns beskrivelse af hvordan en interviewguide kan se ud, ønskede vi at holde os åbne i forhold til formålet med undersøgelsen, således at vores tilgang var direkte og vores spørgsmål ligeså. Dette for at opnå en begrebsanalyse af elevernes oplevelser med onlineundervisning i

gymnasiet. Det har altså hele tiden stået klart for vores informanter, hvad vores undersøgelse handler om, og hvorfor vi laver den. Interviewspørgsmålene skal både dække temaerne i forskningsspørgsmålene og samtidig tage hensyn til, at der skal herske en dynamik, som skal gøre sproget genkendeligt for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015: 185-187). Vi mener at denne tilgang er med til at skabe en mere afslappet stemning i interviewsituationen, og at et mere hverdagsagtigt sprog kan være med til at ligestille magtforholdet mellem os som interviewere og informanterne, således at de ikke ser os som overlegne eller toneangivende. Karakteriserende for distinktionen mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål er desuden, at interviewspørgsmålene skal være mere deskriptive end forskningsspørgsmålene. Deri ligger det at man ikke blot spørger subjektet *hvorfor*, da det her er forskerens opgave at analysere sig frem til subjektets oplevelser og handlinger. I stedet skal forskeren indhente beskrivelser hos subjektet, som senere kan fortolkes. Derfor er det også vigtigt, at vi som forskere har den forestående analyse i tankerne (Kvale & Brinkmann, 2015: 188) Et eksempel herpå er, når en af vores informanter fortæller, at hun synes hun er blevet bedre til at være i sit eget selskab. Intervieweren spørger nærmere ind til denne følelse med en undren over, om informanten føler, at man bør være god til at være alene (Bilag 1: 2). Dette da vi som forskere har en psykologisk interesse i, hvilke tanker og følelser der løber igennem gymnasieeleverne, når de taler om dem selv og deres forhold til deres sociale omgangskreds. Det er en del af deres personlighed, hvilken også kommer til udtryk i en undervisningssituation og er derfor relevant i besvarelsen af vores problemformulering.

Interviewenes forløb

Det må forstås at der i samspillet mellem interviewer og informant sker en vekselvirkning. Samspillet der opstår i interviewsituationen, vil unægteligt påvirke begge, samtidig med at den nye viden forskeren opnår af interviewet “(...) påvirker vores forståelse af menneskets vilkår.” (Kvale & Brinkmann, 2015: 106). Der rejses i denne forbindelse en række etiske spørgsmål, som forskeren må have in mente i sit arbejde med interviews. Kvale og Brinkmann opstiller nogle af de mest diskuterede områder indenfor etiske retningslinjer, man skal være opmærksom på som forsker: informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser samt forskerens rolle. De etiske spørgsmål skal forskeren forholde sig til gennem hele undersøgelsen. Allerede i udarbejdelsen af undersøgelsen og dens tema, er det vigtigt at opretholde et formål om, at den skal komme den menneskelige situation til gode (Kvale & Brinkmann, 2015: 113). Inden selve interviewene begyndte, brugte vi et par minutter på at gennemgå en række elementer fra Kvale

og Brinkmanns guide om etiske retningslinjer. Vi startede derfor interviewene med en briefing, for at gøre informanterne opmærksomme på deres anonymitet, at de ikke kunne svare rigtigt eller forkert på spørgsmålene, at de var i deres gode ret til ikke at svare, og hvad lydoptagelsen skulle bruges til samt interviewets struktur. Vi fortalte om formålet med interviewundersøgelsen, og forklarede hvordan de med fordel kunne deltage, med henblik på eventuelt at viderebringe deres erfaringer til højere instanser. Ifølge Kvale og Brinkmann er de første minutter nemlig afgørende, da det er essentielt for den gode kontakt, at subjektet føler sig trygt, forstået og lyttet til (Kvale & Brinkmann, 2015: 183). Til slut blev den første briefing, som fandt sted inden interviewet, fulgt op af en debriefing hvor vi spurgte eleverne, om de havde spørgsmål eller andet, de gerne ville uddybe. Ligeledes blev der spurgt ind til elevens oplevelse af at blive interviewet. Ifølge Kvale og Brinkmann giver denne afslutning subjektet en ekstra mulighed for at bidrage med tanker, som kan være opstået under interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015: 183-184).

Selvom interviewsituationen kan ses som et samspil af gensidig forståelse, hvor vi som forskere er oprigtigt nysgerrige på gymnasieelevernes oplevelser og erfaringer med onlineundervisning, vil der unægteligt opstå et asymmetrisk forhold mellem os og informanterne, i det at der i interaktionen eksisterer et asymmetrisk magtforhold deltagerne imellem (Kvale & Brinkmann, 2015: 55). Vi må som forskere antage, at informanternes svar er oprigtige pålidelige udtryk for deres livsverden, når de tilkendegiver deres meninger og forståelser af verden omkring dem. Vi kan dog ikke være sikre på, om informanterne blot giver udtryk for, hvad de tror, at vi som forskere ønsker at høre. Dette magtforhold kan ikke destrueres, da det er en naturlig del af menneskers samtaler, men det kan ej heller ses bort fra, når det gælder forskning. Som forskere må vi derfor reflektere over, hvilken betydning denne magtrelation har, for den viden der produceres (Kvale & Brinkmann, 2015: 57). De unge har, under Covid-19 nedlukningen, været pålagt mange restriktioner i forbindelse med lukning af bylivet og sociale aktiviteter, hvilket unægteligt har påvirket de unges fritid. Vi kan derfor ikke være sikre på, at negative følelser og udtalelser om den onlineundervisning de ydermere er blevet pålagt, forstærkes af denne nedlukning og de eventuelle negative følelser der kan være opstået i denne forbindelse.

Onlineinterview

Som nævnt i vores afgrænsning vedrørende den verdensomspændende pandemi Covid-19, har vi i indsamlingen af empiri haft set os nødsaget til at ty til andre metoder. Vores interviews er

derfor blevet udført som virtuelle interviews i stedet for fysiske ansigt til ansigt-interviews. Denne form for interview giver ikke i lige så høj grad adgang til den kropslige information, man kan få gennem ansigtsudtryk eller gestikulationer. Med teknologien er det blevet mere udbredt inden for nogle brancher at interviewe gennem telefonen, computeren og internettet, og denne mulighed har, som nævnt tidligere, den fordel, at vi har kunnet række ud til mennesker, som geografisk set befinder sig langt væk (Kvale & Brinkmann, 2015: 204). Eftersom det ikke har været muligt for os at mødes med vores informanter på grund af restriktioner som følge af pandemien, benyttede vi os af kommunikationsplatformene Microsoft Teams og FaceTime, hvor det er muligt at afholde videomøder. Eftersom vores informanter i denne undersøgelse er gymnasieelever, har vi været heldige, at de har et godt kendskab til disse platforme. Vi har gennem disse funktioner ikke været helt afskåret fra vores informanter, da vi trods alt har haft mulighed for at se hinanden gennem video. For at sikre at få så mange gestikulationer og ansigtsudtryk med som muligt, bad vi vores informanter om at sætte sig et sted, hvor der var et ordentligt lys, så vi kunne se deres ansigter, og vi gjorde naturligvis ligeså, således at samtalen blev ligeværdig, og de kunne føle sig trygge ved os. Vi må dog erkende, at der kan gå nogle gestikulationer tabt, da man på disse videomøder oftest kun ser folk fra brystet og opefter, hvorfor kun en del af kropssproget er synligt.

Transskribering

Efter udførelsen af interviewene bevæger vi os væk fra samtalen og over i transskriptionen, hvor den mundtlige del af undersøgelsen, forvandles til tekst. Her er der, ifølge Kvale og Brinkmann, også et fokus på kvalitet som kræver behandling. Når man transskriberer, opstår der en fortolkningsproces, som rejser både principielle og praktiske spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015: 235). Vi indhentede samtykke hos informanterne til at optage interviewene på lyd, hvilket gav os en frihed til at koncentrere os om vores emne og dynamikken i samtalen. Vores erfaring er derfor, at der har været en god kontakt mellem os selv og informanterne, da vi har haft overskud til løbende at udvise anerkendelse overfor deres fortællinger. Vi har kunnet fremtræde som opmærksomme og lyttende, da vi med god samvittighed kunne flytte fokus fra ellers nødvendige noter over på den enkelte informant. Når vi som forskere sidder tilbage med en lydoptagelse, må vi acceptere at kropssprog, gestikulationer og kropsholdninger går tabt. Ved transskriptionen af interviewet går endnu flere faktorer tabt såsom “(...) *tonefald, intonationer og åndedræt (...)*” (Kvale & Brinkmann, 2015: 236). Ved transskriptionerne af vores interviews, tog vi en beslutning om, at vores informanters udsagn skulle gengives ord for

ord. Dette medfører at vi har bevaret deres brug af ordet 'øh', da dette ord kan være et udtryk for usikkerhed og eftertænksomhed. Vi har ikke medtaget alle betoning og følelsesudtryk, men har alligevel medtaget når det tydeligt fremgår, at informanten griner eller sukker. Formålet med at transskribere interviewene ordret og ens er, at det dermed bliver muligt at foretage en kritisk læsning i analysen af interviewene, hvor vi kan se forskellene mellem informanterne. Samtidig styrker det reliabiliteten i transskriptionen således, at vi får oversat samtalerne korrekt. Dette gøres både ved at transskribere ordret men også ved brugen af punktum og komma, da der allerede her sker en fortolkningsproces (Kvale & Brinkmann, 2015: 243-244). Ifølge Kvale og Brinkmann er det en anden og langt mere kompliceret sag at fastslå validiteten af en transskription, da den objektive sande oversættelse fra mundtligt interview til skriftform ikke findes. Forskeren må i stedet spørge sig selv, med hvilket forskningsformål transskriptionen skal bruges (Kvale & Brinkmann, 2015: 246). Dette formål ønsker vi at afdække i næstkommende afsnit om analysemetode.

Analysemetode

I analysen af vores transskriptioner vil vi foretage en teoretisk læsning, som er en mere generel og åben tilgang til analysering af interviews (Kvale & Brinkmann, 2015: 303). En teoretisk læsning af undersøgelsens interviews tillader os derfor at hente inspiration fra metoden kodning, hvor transskriptionerne gennemlæses med hensigten om løbende at kunne kode og kategorisere de afsnit og udsagn, vi finder relevante. Denne fremgangsmåde gør det muligt for os at begrebsliggøre, kategorisere og sammenligne vores data, og dermed finde frem til ligheder og forskelle hos interviewpersonerne. Når der er fundet frem til de vigtigste synspunkter i transskriptionerne, bliver det muligt at overgå til et mere teoretisk niveau (Kvale & Brinkmann, 2015: 261-262). En teoretisk læsning af transskriberede interviews kan skabe ny viden om det givne fænomen ved at dykke ned i konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015: 309). Vi vil herigennem fortolke udvalgte udsagn ved brug af forskellige teoretiske positioner givet af Honneths anerkendelsesteori, Jungs begreber om introversion og ekstroversion samt resultater af forskningsrapporter fra EVA og eVidencenter/Tænketanken DEA. Sidstnævnte tilføjer dermed en vis kvantitativ data til vores undersøgelse, da deres undersøgelser er foretaget gennem primært kvantitativ forskning. Disse vil hver især fremhæve forskellige aspekter af den studerendes oplevelse af trivsel i onlineundervisning.

Analyse

Dette afsnit vil danne rammen for undersøgelsens analyse, hvor den indsamlede empiriske data vil blive behandlet gennem den valgte analysemetode som værende en teoretisk læsning. Som et led i bevarelsen af gymnasieelevernes anonymitet og integritet, har vi valgt at anonymisere dem og har derfor givet hver enkelt elev et pseudonym. Disse pseudonymer vil indgå løbende i analysen ved brug af diverse citationer indhentet fra empirien, og kan også findes i de respektive transskriptioner for bedre overblik. Vi vil løbende sammenfatte analysens resultater i delkonklusioner som små led i den samlede konklusion.

Analysestrategi

Analysens forskellige afsnit vil være opdelt på baggrund af udvalgte temaer, som vi er blevet sporet ind på i kodningen af transskriptionerne af vores interviews. Herefter vil vi løbende inddrage vores teoretiske perspektiver for at udlede mere viden om det undersøgte fænomen. Onlineundervisningen på de danske gymnasier er et nyopstået fænomen, der er indtrådt i forbindelse med nedlukningen under Covid-19, og der findes derfor ikke megen forskning på området endnu. Vi har derfor valgt at finde forståelse for de unges situation gennem vores indsamlede empiri, hvor vi har ladet eleverne tale frit. Vi lader derfor deres udtalelser være styrende for analysen, da vi herigennem får adgang til viden om det fænomen vi undersøger. Analysen opdeles derfor i tre overtemaer: 1) Introvert eller ekstrovert? 2) Anerkendelse og motivation og 3) Trivsel under onlineundervisning. Vi går til analysen med en vis forforståelse for emnet, da vi som studerende også selv er omfattet af nødbekendtgørelsen, og derfor i skrivende stund også er modtagere af onlineundervisning. Vi har derfor vores egne holdninger til emnet og må derfor erkende, at vi ligeledes på forhånd har udvalgt dele af teorien på baggrund heraf. Vi kan derfor heller ikke udelukke, at disse forforståelser har forudsat hvilke drejninger samtalerne med vores informanter har taget, og dette vil unægteligt have indflydelse på hvilken empirisk viden denne undersøgelse tager sit afsæt i.

Introvert eller ekstrovert?

I dette afsnit vil vi belyse vores informanters personlighedstyper med henblik på, i de efterfølgende afsnit, at undersøge om det har betydning for deres trivsel med onlineundervisning. Da trivsel er det gennemgående tema for vores undersøgelse, vil vi med Jungs begreber om introversion og ekstroversion, forsøge at skabe en større forståelse for hvad

der forudsætter den enkeltes trivsel. Det skal understreges, at vi som nævnt tidligere er bevidste om, at menneskers personlighed ikke udelukkende kan forklares på baggrund af sin placering på spektret mellem introversion og ekstroversion. Vi bruger begreberne som et analytisk værktøj til at forstå, hvad der adskiller eleverne fra hinanden på baggrund af deres forskelligheder. Vi har ligeledes valgt at inddrage elevernes egne selvrefleksioner, negative som positive, som har betydning for undersøgelsens målsætning og de unge selv. Deres selvrefleksioner har til formål at fortælle os mere om deres trivsel, hvor det har været i vores interesse at få eleverne til at reflektere over, om de har lært noget om dem selv gennem deres erfaringer med onlineundervisning.

Omlægningen af undervisningen har vist, at gymnasiet rummer forskellige elever med forskellige behov. Forskningsrapporten fra EVA (2021), der belyser gymnasiale uddannelsers erfaringer med nødundervisning, peger på, at nogle elevtyper klarer sig bedre indenfor onlineundervisningens rammer, som har givet mulighed for mere ro og fordybelse. Ifølge lærerne, kan dette være elever, som i den almindelige undervisning med fysisk tilstedeværelse kan være mere tilbageholdende.

Aktivitetsniveau

Ifølge Jung er det den habituelle indstilling til omverdenen som udgør typen. Vores personlighedstype beskriver således vores sædvanlige og foretrukne måde at fungere på, hvorfor vi også trives når vi lever efter de behov som vores præferencer forudsætter. På baggrund heraf spurgte vi ind til informanternes aktivitetsniveau, og om det har ændret sig i forbindelse med nedlukningen. Med dette er vi interesserede i at få kendskab til deres sociale behov, hvorfor vi først belyser deres individuelle præferencer uden for en undervisningssammenhæng. Denne viden kan hjælpe med at pege os i retning af, hvor de hver især indhenter deres energi; om det er fra deres indre eller ydre verden.

Alle informanterne taler om det sociale aspekt af deres hverdag som noget betydningsfuldt for deres generelle trivsel. Særligt giver de tre informanter Filippa, Andreas og Hannah udtryk for, at de nyder at have mennesker omkring sig.

“Ja altså jeg prioriterer nok sådan at være sammen med venner højest fordi jeg er meget socialt anlagt, og så skole kommer ofte lidt som nummer to eller tre for den sags skyld i forhold til arbejde også.” (Bilag 1: 2).

I citatet beskriver Filippa hvordan hun prioriterer sin tid i forhold til fritid, skole og arbejde, hvor hun prioriterer tiden med sine venner højest. Hun fortæller yderligere, at hun generelt sørger for at have mange aftaler, hvilket hun begrundes med, at hun er ”meget social anlagt”, og at hun hurtigt kommer til at kede sig og bliver rastløst når hun ikke laver noget (Bilag 1: 2). Det sociale samvær spiller også en vigtig rolle for informanterne Andreas og Hannah. Andreas beskriver sig selv som “et socialt menneske”, der altid er sammen med sine venner (Bilag 3: 28). Han fortæller også, at hans valg af gymnasium blandt andet skyldes gymnasiets ry for at have et godt socialt fællesskab (Bilag 3: 27). Ligeledes fortæller Hannah, at hun altid har været meget udadvendt og ekstrovert og ”(...) jeg har altid været meget sammen med mine venner (...)” (Bilag 2: 13). Vi kan med Jungs beskrivelser af den ekstroverte type udlede af disse informanters udtalelser vedrørende deres aktivitetsniveau, at de har en tendens til at pege deres energi udad mod deres omverden, hvilket placerer dem mod den ekstroverte personlighedstype. Som et eksempel kan vi i dette afsnit se hvordan eleverne støtter op om hinandens udtalelser, hvilket, jf., vores metodologiske afsnit, giver det enkelte tilfælde magt, da vi ser genkendelser på tværs af elevernes udtalelser. Den slags genkendelser vil fremtræde løbende i analysen, når eleverne understøtter hinandens udtalelser, hvilket vi fremhæver med henblik på at styrke validiteten af vores forskning.

Da vi spørger Filippa, Andreas og Hannah hvordan de har det med at bruge tid alene, giver de samme svar om, at det er noget de aldrig rigtig har været gode til. Filippa fortæller, at hun godt kan være i sit eget selskab, men at hun foretrækker at være sammen med andre mennesker (Bilag 1: 2). Imidlertid fortæller Hannah og Andreas at de i nedlukningsperioden har lært at være alene, og Andreas siger blandt andet:

“Ja, altså før i tiden så hadede jeg at sidde derhjemme og kede mig. Men det føler jeg, at jeg har lært efterhånden, at det kan man godt bare - sidde en lørdag aften derhjemme for eksempel. Det lød helt surrealistisk for et år siden” (Bilag 3: 28).

Ud fra Jungs teori ved vi, at personer ikke udelukkende er introverte eller udelukkende ekstroverte. Vi udleder derfor, at Hannah og Andreas begge har lært at bruge deres introverte

egenskaber under nedlukningen, hvor det sociale har været begrænset. Dog er det også vigtigt at have for øje hvorvidt Andreas' og Hannahs adfærd i højere grad er situationsbestemt, og derfor skal deres adfærd ses i konteksten de befinder sig i, som er nedlukningen.

Informanten Christian adskiller sig fra de tre andre, da han indimellem prioriterer at bruge en dag for sig selv, hvor han bare spiller PlayStation og slapper af. Sådan har det altid været, også før nedlukningen (Bilag 4: 40). I interviewet spørger vi ham, om han har det godt i sit eget selskab hvortil han svarer: *“Ja, det vil jeg mene. Jeg øh, nyder ikke, eller jeg er ikke et menneske der har behov for andres selskab hele tiden, så jeg nyder egentlig mit eget selskab udmærket.”* (Bilag 4: 40). Med dette citat udleder vi, at Christian er social med behov for at opretholde grænser for sig selv, for ikke at blive drænet for energi for hurtigt. Ifølge Jung har den ekstroverte og den introverte brug for forskellige grader af stimuli. Christian virker til at være tilfreds med sit eget selskab, hvorfor han taler sig hen imod den introverte del på det førnævnte spektrum, hvor stimuli indhentes fra den indre subjektive verden som er ens egne tanker og følelser. Den viden indhenter vi fra Christians ordvalg om, at han ‘nyder’ sit eget selskab.

Til spørgsmålet om hvorvidt elevernes sociale aktivitetsniveau har ændret sig i forbindelse med nedlukningen, giver alle informanterne udtryk for at det i et eller andet omfang har ændret sig. Dette skyldes i høj grad forsamlingsforbuddet, som har sat begrænsninger for det sociale samvær. Filippa er dog den eneste som giver udtryk for, at nedlukningen ikke har haft den store indflydelse på graden af hendes sociale aktivitetsniveau, men at det bare er formatet som har ændret sig (Bilag 1: 3).

Den indre og ydre verden

Den grundlæggende forskel på introversion og ekstroversion, som de fremgår af Jung, er deres særegne energikilde. Den ekstroverte får tilført energi fra mennesker, aktiviteter og erfaringer fra den ydre verden, mens den introverte får tilført energi fra den indre verdens ideer, erindringer og følelser. Med vores viden om vores informanters aktivitetsniveau samt sociale behov kan det pege os nærmere i retning af, hvor de hver især indhenter energi; om det er fra den indre eller ydre verden.

Filippa fortæller selv, at det giver hende energi når hun er sammen med sine venner. Det er her hun kobler af efter en lang dag i skolen, hvor hun ofte oplever at skulle bruge meget energi på

at koncentrere sig grundet sin ADHD-diagnose (Bilag 1: 4). Vi udleder derfor, at Filippa får tilført energi fra den ydre verden. At hun hurtigt bliver rastløs og keder sig når hun er alene, indikerer at hun har behov for ydre stimuli, som ligeledes er et kendetegn hos den ekstroverte personlighedstype. Det skal dog påpeges at det kan være svært for os at vurdere hendes sociale aktivitetsniveau i vores sammenligninger af hende med vores andre informanter, da Filippa har diagnosen ADHD, der netop indbefatter bivirkninger som kan medføre øget aktivitetsniveau og besvær med at finde ro.¹

Andreas fortæller ikke ordret, ligesom Filippa, at han får energi af at være sammen med andre, men han fortæller løbende i sit interview, at han er et socialt menneske. Dog fortæller han om sit energiniveau, at det er blevet mindre i forbindelse med at undervisningen foregår online, hvor den sociale interaktion er begrænset (Bilag 3: 30). Vi udleder derfor at Andreas' behov for stimuli ikke opfyldes i tilstrækkelig grad inden for onlineundervisningens rammer, og faldet i hans energiniveau kan derfor forklares ved, at hans sociale behov ikke bliver stimuleret. Både Andreas og Filippa foretrækker det sociale samvær frem for tid alene, og det er ligeledes interaktionerne med deres omgivelser som tilfører dem energi, hvorfor vi forstår Andreas og Filippa som overvejende ekstroverte personer.

Det er værd at bemærke at Hannah bruger ordene "ekstrovert" og "udadvendt" om sig selv, hvoraf vi forstår, at hun ser sig selv som en meget social person (Bilag 2: 14). Vi bemærker dog at hun ofte taler om sit sociale liv i datid, hvilket skal forstås som værende inden nedlukningen, hvorfor vi er nødt til at have et blik på den kontekst Hannah befinder sig i på nuværende tidspunkt under nedlukningen. Grundet omstændighederne giver hun udtryk for at hun føler sig tvunget til at være alene, hvilket har lært hende at pege noget af sin energi indad og finde tilfredsstillelse i dette (Bilag 2: 14). På baggrund af dette vil vi argumentere for at hun også udviser introverte egenskaber, og det bliver dermed ekstra tydeligt hos Hannah, at hun bevæger sig på et spektrum mellem introversion og ekstroversion.

Selvrefleksioner

Til spørgsmålet om hvorvidt eleverne har lært noget om sig selv og deres måde at lære på under forløbet med onlineundervisning, er deres svar ret forskellige. Hannah svarer at hun, under perioden med onlineundervisning, på en måde har lært at have det sjovt med sig selv, og at

¹ (ADHD-foreningen, 2021)

hun, i stedet for altid at søge hen imod andre mennesker, kan nøjes med sig selv, hvilket henviser til hendes tidligere nævnte introverte egenskaber (Bilag 2: 15). Hun fortæller videre at hun med onlineundervisning har fundet ud af, at hun bedre kan koncentrere sig, når der er ro omkring hende, hvorfor vi udleder, at der er nogle aspekter af onlineundervisningen, som hun trives i. Til det samme spørgsmål svarer Christian: *“Jeg er nok blevet mere bevidst om, (...) min koncentrationsniveau, det kræver, det bliver, (...), fremhævet af ro og tid til også at sådan tænke”* (Bilag 4: 48). Han har lært at ro er en nødvendighed for sin koncentration til at fordybe sig i de opgaver, som stilles i undervisningen. Derudover har han generelt lært sig selv bedre at kende gennem forløbet med onlineundervisning, hvor han også trives (Bilag 4: 48). Denne trivsel kan forklares med, at han fortæller om sit behov for at tænke over opgaverne, hvilket er et behov der tillægges den introverte personlighedstype. Informanten Andreas har fundet ud af, at onlineundervisningen har givet ham mere frihed i sin hverdag. Han har fundet ud af, at han synes det er vigtigt, at han selv kan styre hvornår på dagen, han skal foretage sig forskellige ting, og at han selv kan styre tempoet (Bilag 3: 36).

Fælles for alle informanterne er, at de har et socialt behov og savner deres omgangskreds. I interviewet med Filippa stiller vi os nysgerrige over for det hun fortæller om, at man skal være god til at være alene, hvorfor vi vælger at følge hendes spor ved at spørge ind til dette (Bilag 1: 3). I artiklen *Youth Development as Subjectified Subjectivity - a Dialectical-Ecological Model of Analysis* fra 2015 skrevet af adjunkt Sofie Pedersen og lektor Jytte Bang ved Roskilde Universitet, gives et perspektiv på de udviklingsprocesser som udspilles blandt gymnasieelever i dag. I artiklen anlægges en forståelse af de unges udvikling, som er kompleks, nuanceret og ikke mindst tæt knyttet til omgivelserne. I forståelsen af de unges udvikling understreges det dialektiske forhold mellem individ og omgivelser, og det forklares hvordan unges hverdag i fællesskab med hinanden ikke bare er en almindelighed men også en uundgåelighed, da det er essentielt for unge mennesker at danne samvær med hinanden. Dette fordi de unge udvikler sig i fællesskab med hinanden og deres omgivelser, hvor de kan spejle sig i hinanden og være medskabende til deres hverdag og hvordan den skal se ud (Pedersen & Bang, 2015: 475). Der er derfor ikke noget at sige til, at vores informanter alle savner det sociale aspekt af deres hverdag både i og uden for skolen, da det er naturligt for de unge at søge hinanden i udviklingen af deres identitet. Der behøver derfor heller ikke at være en problematik i, at de unge ofte søger selskab i deres omgangskreds. Filippa er muligvis selv med til at skabe en problematik, når hun stiler efter at blive ‘bedre’ til noget som ligger unge menneskers udvikling naturligt.

Delkonklusion

Vi kan ud fra ovenstående analyse konkludere, at alle informanterne savner det sociale aspekt af deres hverdag på trods af deres forskellige præferencer for, hvordan de indhenter energi. Dette kan til dels forklares med, at alle informanter besidder ekstroverte træk, når de fortæller om deres sociale aktiviteter samt betydningen heraf. Deres behov for sociale aktiviteter kan imidlertid forklares ud fra Bang og Pedersens artikel, som forklarer at unge mennesker har et naturligt behov. Ifølge Jung kan individet ikke udelukkende være introverte eller udelukkende ekstroverte, da alle mennesker besidder både introverte og ekstroverte egenskaber. Hannah og Andreas tilhører den ekstroverte personlighedstype, men det kan konstateres at de, i forbindelse med nedlukningsperioden, har lært at omfavne deres introverte egenskaber. Christian er den af informanterne som trives bedst i sit eget selskab både før og under nedlukningen, hvilket hænger sammen med at han lægger sig mest op ad den introverte personlighedstype. Filippa er mere ekstrovert i sin tilgang til omverdenen, da hun får energi af at indgå i sociale interaktioner, hvorfor hun foretrækker det sociale samvær frem for tid alene. Vi kan nu videre benytte os af disse analytiske resultater i resten af analysen, som med sit næste afsnit vil belyse informanternes oplevelse af anerkendelse og motivation i onlineundervisningen.

Anerkendelse og motivation

For at få en større forståelse for vores informanternes trivsel med onlineundervisning finder vi det vigtigt at undersøge, hvordan de oplever anerkendelse i onlineundervisningen og samtidig hvordan denne kan have påvirket deres motivation. Dette da der er stor forskel på, hvordan vores informanter finder sig til rette med onlineundervisning, hvilket kommer til udtryk i hvordan de beskriver deres egen deltagelse og lærerens rolle.

Anerkendelsesstrukturer i undervisningen

Filippa, Hannah og Andreas er enige om, at der er opstået en vis problematik i at skulle række hånden op og være mundtligt aktiv i undervisningen, efter den er blevet online. Dette skyldes i høj grad de tekniske funktioner, som kan skabe udfordringer rent lavpraktisk, når elever og lærere skal navigere rundt i det. Andreas giver udtryk for, at han har en nedadgående deltagelse og motivation i onlineundervisningen:

”Jeg føler, at det var bare lidt mere lige til at bare lige at række hånden op. Nu har Teams jo effekten med at række hånden op, men det er aldrig helt det samme, føler jeg. Det er sværere at bryde ind også. Så for eksempel hvis der er nogle der er i gang med at sige noget, altså diskussion mæssigt er det sværere. Så ja, jeg synes bare det er rimeligt svært, men mentalt også sværere at skulle byde ind. Tage sig sammen til at ville byde ind.” (Bilag 3: 29).

Andreas giver her udtryk for, at det var meget nemmere for ham at række hånden op og være aktiv i timerne, da han havde almindelig fysisk undervisning. Han kritiserer funktionen i Teams, hvor man kan række hånden op virtuelt, og samtidig fortæller han også at teknikken ikke på samme måde tillader, at man kan have en diskussion i timerne, da det er svært at byde ind med sin mening. Han synes derfor at det generelt er blevet sværere at være mundtligt aktiv i onlineundervisningen. Dermed kan det tolkes, at han opnår mindre anerkendelse i den solidariske sfære, som i dette tilfælde gives af læreren, da han har sværere ved at byde ind i undervisningen. Derfor er det også sværere at blive anerkendt for sin præstation, og da Honneth foreskriver at manglen på anerkendelse fører til miskendelse, vil vi argumentere for at den manglende respons fra læreren har en indflydelse på Andreas' deltagelse, og derfor påvirker det hans trivsel negativt. Han fortæller at onlineundervisningens rammer har den konsekvens, at det er sværere for ham at byde ind og dermed blive hørt af sin lærer. Han fortæller yderligere, at efter at have modtaget standpunktskarakterer har næsten alle hans lærere sagt, at de fleste elever skal byde mere ind mundtligt for at få en bedre karakter (Bilag 3: 31-32). Der kan derfor argumenteres for, at der i tråd med Skaalvik og Skaalvik, vil være nogle elever som får mindre opmærksomhed af læreren, hvilket har den konsekvens at de får ringere mulighed for at forbedre deres færdigheder og viden, hvilket kan have en indflydelse på deres læringsudbytte og i sidste ende være afgørende for deres trivsel og motivation i undervisningen.

Christian adskiller sig fra de andre informanter, da han fortæller at han som en af de eneste i sin klasse rent faktisk er glad for onlineundervisning og uddyber, at han føler det er blevet nemmere at få lærerens opmærksomhed (Bilag 4: 42). Selvom han synes det er nemmere at række sin hånd op fysisk, så hjælper onlineundervisning med at der *”(...) ikke er mere støj omkring en og så synes jeg automatisk ens deltagelse bliver bedre. Eller det gør min i hvert fald.”* (Bilag 4: 42). Han ser derfor en fordel i de nye rammer, da han ikke bliver forstyrret af sine klassekammerater og har mere ro og derfor bedre kan koncentrere sig, hvilket højner hans mundtlige deltagelse i undervisningen, som også giver læreren større mulighed for at give ham

anerkendelse i undervisningen. Christian uddyber til et andet spørgsmål, hvilken betydning ro i undervisningen har for hans læringsudbytte:

“(...) jeg føler jeg lærer mere faktisk, også, igen, ja nu bliver det meget gentagende, men det er det der med roen, det gør at jeg kan suge mere til mig, og koncentrerer mig mere om hvad der bliver sagt i undervisningen” (Bilag 4: 47).

Det er Christians erfaring, at læringsudbyttet generelt er blevet større under onlineundervisning. At Christian sætter så stor pris på rolige omgivelser i sit læringsmiljø, kan forklares i relation til hans personlighedstype, der, som tidligere nævnt, er placeret mod den introverte del af spektret. Christians refleksioner viser at han ikke blot lærer mere af at have onlineundervisning, men at han også har lært mere om sig selv og sin trivsel i de forskellige undervisningsformater.

I interviewet bliver Christian også spurgt, hvorvidt han vil vurdere at hans deltagelse er blevet bedre med onlineundervisning, hvortil han svarer: *”Ja, det tror jeg bestemt også min lærer gør, men ja det gør jeg.”* (Bilag 4: 42). Ud fra Christians refleksioner om egen indsats i onlineundervisningen tolker vi, at han oplever anerkendelse i den solidariske sfære, da han føler at læreren anerkender ham positivt for sine egenskaber og præstationer i undervisningen. Samtidig ser vi at hans motivation for at deltage i undervisningen er blevet bedre, hvilket kommer til udtryk idet at han yder en større indsats.

Vi finder det vigtigt at pointere at Christian og Andreas går i samme klasse på deres gymnasium, og derfor har modtaget ens onlineundervisning. Dog har de meget forskellige syn på deres egen deltagelse i undervisningen, hvorvidt de føler sig anerkendt af læreren samt hvor stort et læringsudbytte de har fået af onlineundervisning. Som nævnt tidligere, tilhører Christian den introverte personlighedstype, hvilket kommer til udtryk da han trives i sit eget selskab og værdsætter roen omkring sig. Han fortæller ligeledes at han trives bedre med onlineundervisning, og at han er blevet meget mere aktiv, hvilket han kæder sammen med den ekstra ro som gør, at han kan fokusere bedre. Derimod har Andreas en mere ekstrovert personlighed, hvilket kan ses ved at han har et større behov for den sociale interaktion både i og udenfor undervisningen. Samtidig giver han også udtryk for, at han mangler den motivation som han får af sine lærere i den fysiske undervisning. Denne skelnen mellem vores to

informanter viser, hvorfor Christian trives bedre i onlineundervisningen end Andreas på trods af at de har modtaget samme undervisning.

Filippa adskiller sig en del fra de tre andre informanter, da hun under forløbet med onlineundervisning har fået stillet diagnosen ADHD. Hun har derfor svært ved at skelne mellem, hvad hun skulle have lært af og under onlineundervisning i forhold til, at hun har modtaget en del hjælpemidler til undervisningen i forbindelse med sin diagnose. Hun synes derfor ikke, at hun har lært noget som kan kobles til onlineundervisningen (Bilag 1: 10). Filippa har gennem sit interview udtalt sig generelt negativt om sin trivsel i onlineundervisningen, som hun ydermere ikke synes har fungeret rent teknisk, hvilket har haft konsekvenser for undervisningen. Dette negative syn har muligvis været medskabende til, og dermed styrende for, stemningen interviewet igennem. Der kan derfor være fremkommet en del flere negative end positive genkaldelser af hendes oplevelser med onlineundervisning således, at da vi når til dette spørgsmål, er stemningen allerede lagt. Hvis hun af den årsag på dette tidspunkt i interviewet tillægger spørgsmålet, om at lære noget om sig selv, en vis positivitet, kan hendes negative tanker om onlineundervisning være så altoverskyggende og dermed have betydning for, at hun ikke kan komme i tanke om nogle positive erfaringer. Alligevel kan det konstateres, at Filippa har lært noget af onlineundervisningen, hvilket hendes interview i sin helhed vidner om. Selvom hun ikke selv reflekterer sig frem til det, så har hun lært at hun slet ikke trives med onlineundervisning af flere forskellige årsager. Hun taler sig derfor ind i Skaalvik og Skaalviks påstand om, at selvom man som elev ikke lærer de faglige kundskaber læreren forsøger at undervise i, så kan man lære noget om sig selv, og om både skolen og sine fag. Man kan derfor sige, at hun har lært hvor hendes grænse går i forhold til, hvordan hun modtager undervisning og dermed også har lært hvad hendes holdning er til selve fænomenet onlineundervisning, og at hun helt klart synes at læringsudbyttet har været mindre. Hendes deltagelse er blevet bedre, da hun efter at have fået stillet diagnosen, har fået hjælp af både sine lærere og medicin. Dog kunne hendes følelse af anerkendelse fra sine lærere være bedre. Dette kan udledes når hun siger, at det i onlineundervisningen er blevet sværere at komme til i undervisningen og sværere at spørge sin lærer om hjælp (Bilag 1: 5). Det har en negativ indvirkning på hendes trivsel, at onlineundervisningens rammer ikke gør det muligt for hendes lærer at komme hen til hende fysisk og hjælpe i timerne. Den fysiske interaktion med læreren er således væsentlig for Filippas følelse af anerkendelse. Dette må forstås i forlængelse af rapporten fra EVA (2017), der siger at interaktionen mellem lærer og elev ikke udelukkende må være digital. Den manglende fysiske interaktion med læreren har den konsekvens, at Filippa ikke i lige så høj

grad bliver anerkendt i den solidariske sfære for sin særegenhed, hvilket kan medføre en negativ indflydelse på hendes selvværdsættelse.

Motivation i undervisningen

Det er relevant at hæfte sig ved motivation, da denne kan påvirkes af mange ting i elevernes hverdag. Som beskrevet i teoriafsnittet forstås motivation som noget læreren iagttager og bedømmer ud fra om eleven besidder lidt eller meget motivation, samt sammenhængen mellem elevens adfærd og motivation. Vi finder det derfor relevant at analysere informanternes udtalelser, med henblik på deres forskellige syn på deres motivation under onlineundervisning.

Undervisning med onlineplatforme som Teams og Google Meet medfører angiveligt en del tekniske udfordringer som gør, at flere af informanterne mister motivationen. I interviewet med Filippa spørger vi, om hun finder det sværere at følge med i onlineundervisningen end i den fysiske undervisning, hvortil hun svarer at:

”(...) fordi der nogle gange er tekniske problemer, sådan noget med en række-hånden-op funktion på Teams, det er bare ikke altid lærerne kan se det og så bliver man bare ikke mega motiveret til at blive ved med at række hånden op, når man ved at det er ikke sikkert de kan se man gør det alligevel.” (Bilag 1: 5).

Med dette citat støtter Filippa op om Andreas, når de begge kritiserer de tekniske udfordringer der ligger i onlineformatet de undervises i. Filippa fortæller i ovenstående citat hvordan hendes egen motivation daler, da det nogle gange kan føles nyttesløst at markere med den virtuelle ræk-hånden-op-funktion som findes på Teams, eftersom det ikke kommer frem på lærerens skærm. Dermed er det også sværere for læreren at iagttage elevernes deltagelse og ligeledes bedømme, om de udviser motivation i undervisningen, hvilket, ifølge Skaalvik og Skaalvik, kan ses ud fra hvordan læreren iagttager elevens adfærd i undervisningen, hvor eleven skal udvise en synlig indsats. Vi tolker derudover, at manglen på motivation skyldes en sammenhæng med, at Filippa ikke oplever at blive anerkendt af sin lærer på baggrund af den manglende fysiske tilstedeværelse i undervisningen. Derfor argumenterer vi for at hun krænkes i den solidariske sfære, hvilket kan medføre en negativ selvværdsættelse, som yderligere har en negativ effekt på hendes trivsel med onlineundervisning.

I interviewet med Hannah bliver hun spurgt ind til, hvordan hun vil vurdere sin deltagelse i onlineundervisningen i forhold til i den fysiske undervisning, og hvorvidt hun kan se en forskel. Hun oplever ikke selv den store forandring i sin deltagelse, da hun altid har set sig selv som værende meget aktiv og en som ikke er bange for at række hånden op. Med henvisning til Skaalvik og Skaalvik kan vi sige, at hendes opfattelse af sig selv kan kobles sammen med hendes måde at præstere på i skolen, hvor hun har en forventning om at man skal være aktiv i undervisningen. Det kan ses ved at hun kommenterer på, at der blandt hendes klassekammerater kan være en tendens til ikke at række hånden op, og at det kan være svært at få taletid i rammerne for onlineundervisning. Hannah ser, at onlineundervisning kan have en negativ indvirkning på sine klassekammeraters motivation, hvilket også kan komme til at have en betydning for dynamikken i klassen, som videre kan påvirke hendes egen præstation. Eksempelvis nævner hun at der er nogle i hendes klasse, som laver ting som ikke er relateret til undervisningen, hvilket er et forstyrrende element. Hun har ikke selv svært ved at være aktiv i timerne, dog siger hun at det kan være svært at tage initiativ, hvis hun skal sidde klar hver gang (Bilag 2: 17). Hvis der opstår en form for kædereaktion i Hannahs klasse, hvor eleverne påvirker hinanden indbyrdes med deres aktiviteter og ikke følger med i undervisningen, ser vi at der opstår forhindringer for Hannahs trivsel i onlineundervisningen. Det ser vi når hun bruger udtryk som "gider ikke" i sine udtalelser, hvor vi mener at hun kommenterer på motivationen i undervisningen, hvor hun ikke ønsker at være den eneste der siger noget. Hannah nævner ikke selv ordet kædereaktion i sin udtalelse om sin og sine klassekammeraters deltagelse i onlineundervisningen. Ordet opstår i interviewerens svar hertil, og skal derfor ses som et eksempel på, hvordan vores egen forforståelse og erfaring med onlineundervisning har præget retningen af samtalen. Dette da Hannah griber interviewerens brug af ordet kædereaktion når hun erklærer sig enig, og hendes svar kan derfor være farvet af interviewerens ordvalg (Bilag 2: 17).

Fælles for alle informanterne er, at de mangler motivation til at stå ordentligt op om morgenen, så de kan være friske og klar til at modtage og deltage i onlineundervisningen. Hannah og Christian nævner, at de står op kort før undervisningen starter, og at der er en tendens i klassen til at blive siddende i sin seng og have sit kamera slukket. Det er ikke alle lærere der håndhæver, at eleverne skal have kamera på i undervisningen, hvilket har en indvirkning på deres motivation. Det ser vi i et af Hannahs svar, når vi spørger ind til brugen af kamera i undervisning, hvor vi stiller os nysgerrige på om lærerne kræver af eleverne, at de skal vise sig på kamera under onlineundervisningen. Hertil svarer hun siger at: *"Det er et krav, men hvis*

man ikke gider er det nemt at undgå.” (Bilag 1: 18). At det ikke bliver håndhævet, at eleverne skal have tændt sit kamera i undervisningen, kan afføde en kultur, hvor det kan være sværere for både lærere og elever at opnå en gensidig anerkendelse, både fordi man ikke kan se hinanden, men også hvis det for læreren ligner, at man ikke deltager i undervisningen. Dette er dog et valg eleverne selv tager, hvorfor de selv er med til at skabe betingelserne for anerkendelse i onlineundervisningen. For Andreas er det en motiverende faktor, når læreren kræver at de har kamera på i undervisningen. Det modvirker nemlig, at han lader sig distrahere af eksempelvis sin telefon (Bilag 3: 30-31). Det bliver dermed en måde for både lærere og elever, at forsøge at sikre koncentrationen i undervisningen og samtidig motivationen herfor.

Tilrettelæggelse af onlineundervisning

Eleverne bliver i starten af interviewene spurgt ind til, hvordan en typisk skoledag ser ud før nedlukningen og under. Det spørger vi om da vi er interesserede i, hvordan der undervises under nedlukningen i et onlineformat, for at finde frem til om dette har noget at sige i forhold til elevernes trivsel. Eleverne har som regel tre til fire undervisningsgange om dagen af forskellig varighed afhængigt af det enkelte gymnasium og pauser af forskellig længde derimellem. Længden af undervisningsgange og pauser er lavet lidt om under onlineundervisningen på de forskellige gymnasier, men nogle af eleverne i vores undersøgelse giver udtryk for, at de ikke synes der er nok differentiering i undervisningsmetoderne. Når Filippa siger at: *“(…) det er som om at så har de fundet en metode de synes fungerer godt for dem (...)”* (Bilag 1: 5), er det hendes tolkning af, hvilken tilgang lærerne har til undervisningen. En tilgang hvor hun er af den opfattelse, at der er mange lærere der benytter sig af én bestemt funktion, fordi det er det nemmeste for læreren selv. Her er der tale om funktionen break-out room, hvor man kan dele eleverne op i virtuelle rum, hvori de kan lave gruppearbejde. Filippa siger om denne funktion at: *“Den er der rigtig mange lærere der er rigtig glade for (...)”*. (Bilag 1: 5). Vi vurderer at hun i denne sætning bruger sarkasme, da hun ved at påpege hvor glade lærerne er for at bruge den såkaldte break-out room funktion, i virkeligheden ønsker at give udtryk for sin egen utilfredshed. Hun fortæller videre om dette, at hun finder denne slags ensformig undervisning kedelig, hvorfor vi forstår på Filippa at lærernes måder at tilgå onlineundervisningen på, er vigtig for hende i hendes motivation for læring. Dette understøttes yderligere af, at hun i samme ombæring fortæller, at hun har sværere ved at følge med i undervisningen, efter den er omlagt til onlineundervisning (Bilag 1: 5). Der kan på baggrund heraf fremsættes en bekymring om hendes selvopfattelse, hvis hun ser sig selv som en elev der

har svært ved skolen, og synes undervisningen er kedelig. Vi ved fra vores teoriafsnit om Skaalvik og Skaalviks syn på selvopfattelsen, at selvværd er vigtigt for den enkelte elevs udvikling. Filippas selvopfattelse kan føre til en negativ forventning til sig selv og sine fremtidige præstationer, hvis hun ikke føler hun kan præstere i onlineundervisningen. Der opstår derfor en risiko for, at hun bliver tabt undervejs i onlineundervisningen, da hun allerede udtrykker sig negativt om sin trivsel heri.

I en udtalelse af Hannah, hvor hun besvarer samme spørgsmål om en typisk skoledag under nedlukningen, er der noget mere på spil som forudsætning for hendes læring i onlineundervisningen, da hun siger at: *“(...) hvis vi ikke får en fast plan for hvad vi skal lave, så bliver det meget sløset for mig. Så kan det godt ske at jeg ikke laver så meget.”* (Bilag 2: 16). Vi ser en tilståelse i Hannahs udtalelse, hvor hun er påpasselig i sit ordvalg for ikke at fremhæve, at hun sommetider ikke gør sig umage i undervisningen. Denne uklarhed ligger i hendes ordvalg af, at det ‘godt kan’ ske, at hun ikke laver så meget, og hun lægger dermed vægt på, at hun godt ved at hun burde gøre sig umage, og at der er en vis forventning til hende, som hun ikke altid vælger at leve op til. Vi ser til gengæld også, at Hannah kalder på mere struktur i onlineundervisningen som begrundelsen for hendes sløsethed, da hun ellers lader til at miste det overblik, som en plan for undervisningen kan give hende. Hendes sløse adfærd kan, af læreren, opfattes som mangel på motivation, når hun ikke altid får rettet den mod undervisningen. Skaalvik og Skaalvik påpeger netop at eleverne viser deres motivation, når de retter sig mod undervisningen eller en opgave med udholdenhed og intensitet. Det kan dog diskuteres, hvorvidt lærerne har de samme muligheder for at bedømme dette, når de ikke kan se alle eleverne fysisk som ved den almindelige undervisning.

Selvom vi må erkende at vi griber fat om informanternes egne tolkninger af deres læreres tilgang til onlineundervisningen, må vi også tage deres udsagn for gode varer og være tro mod deres udtalelser, eftersom vi ikke undersøger lærerens perspektiv. Lærernes tilgang til udførelse af onlineundervisning vil med fordel kunne søge inspiration i eksisterende forskning på området, hvorfor vi henviser til EVAs rapport vedrørende it og digital dannelse i gymnasiet (2017). Selvom den foreskriver at eleverne selv skal lære at regulere og vurdere deres brug af it i undervisningen, må det siges, under disse særlige omstændigheder, at være en noget vanskelig opgave for eleverne. I disse tider må det i stedet være lærernes ansvar at vurdere brugen af it i undervisningen og herefter regulere deres brug af samme, for at kunne tilgodese

eleverne og deres forskellige måder at lære på samt deres kalden på differentiering i undervisningen.

Delkonklusion

Der er delte meninger om hvorvidt onlineundervisning motiverer informanterne til at deltage i undervisningen, og om de opnår anerkendelse af deres lærer. Forskellen på almindelig undervisning og onlineundervisningen under Covid-19 har vist sig at være lille i sit indhold, men stor når det drejer sig om arbejdsmetoder, da lærerne synes at have svært ved at genopfinde deres undervisning i et onlineformat over en computer. Informanterne giver udtryk for at de onlinefunktioner, som eksempelvis skal erstatte at man rækker hånden op i undervisningen, ikke virker optimalt hvilket mindsker motivationen og medfører dårligere betingelser for at opnå anerkendelse fra læreren. Samtidigt er der flere som nemmere mister koncentrationen og motivationen derhjemme, hvor lærerne ikke kan holde opsyn med dem på samme måde som i fysisk undervisning. Dette da eleverne mangler motivation til at stå ordentligt op om morgenen, og være parate til at modtage og deltage i onlineundervisningen. Dermed kan der argumenteres for at rammerne i onlineundervisningen kan have en negativ indflydelse på deres trivsel og motivation, samtidig med at informanterne oplever det sværere at opnå anerkendelse i den solidariske sfære i undervisningen. Christian er den eneste af vores informanter, der giver udtryk for at han trives og har en større motivation, samtidig med at han også finder bedre betingelser for anerkendelse i onlineundervisningen.

Trivsel under onlineundervisning

Med henvisning til vores problemformulering, finder vi det passende at have et afsnit som konkret behandler gymnasieelevernes trivsel under onlineundervisning. I sammenligning med de forrige afsnit, som inddrager elementer til at belyse elevernes trivsel, kommer følgende afsnit til at omhandle informanternes trivsel med fokus på deres humør og oplevelse af ensomhed under onlineundervisning. Vi vil i forlængelse af dette komme ind på, hvordan informanterne foretrækker undervisningen fremover, og om de har bekymringer om fremtiden efter nedlukningen med onlineundervisning.

I vores interviews spurgte vi ind til informanternes humør og følelse af ensomhed under perioden med onlineundervisning. Dette gjorde vi på baggrund af en førnævnt

forskningsrapport fra EVA (2021), som peger på at cirka halvdelen af de medvirkende elever har følt sig mere ensomme og i dårligere humør under nedlukningen. Vi interesserer os derfor for, hvordan vores informanter har oplevet deres humør, og om de har følt sig mere ensomme under nedlukningsperioden. Dette gør vi, da vi vil argumentere for at oplevelsen af ens humør og følelsen af ensomhed, er vigtige at inddrage i en beskrivelse af et menneskes trivsel. Desuden finder vi det interessant at undersøge om deres humør og oplevelse af ensomhed i nedlukningsperioden, kan forklares ud fra teori om anerkendelse og personlighedstype.

Påvirkning af humør

I vores interviews beder vi vores informanter om at tage stilling til deres generelle humør under nedlukningen. Hertil giver alle informanter udtryk for at de har oplevet en påvirkning af deres humør. Informanten Christian vurderer, at hans humør er blevet dårligere under nedlukningen, hvilket for ham hænger sammen med, at han ikke kan tilbringe tid sammen med sine venner, som han kunne før nedlukningen. Han fortæller at socialt samvær med hans venner bidrager til hans gode humør, hvorfor han også savner det sociale i den fysiske undervisning (Bilag 4: 46). Informanten Hannah giver udtryk for samme udfordring: *“Fordi man hyper typisk hinanden op, når man er henne i skolen (...) og bliver excited over hvis man for eksempel skulle til en skolefest”* (Bilag 2: 22). Hannah savner det sociale ved at være fysisk i skole, da man har en fælles referenceramme i form af arrangementer at se frem til, hvilket bidrager til et højere humør. Derfor fortæller Hannah at hendes humør er blevet mere neutralt, når hun i stedet sidder derhjemme og modtager undervisning bag en skærm (Bilag 2: 22). Når informanterne giver udtryk for, at manglende social interaktion har en negativ påvirkning på deres humør, stemmer det overens med resultaterne fra forskningsrapporten af EVA (2021). Som nævnt i problemfeltet peger de medvirkende elever på, at de i vid udstrækning savner den sociale interaktion i klasseværelset. I den forbindelse vil vi argumentere for, at elever i gymnasiet er mere tilbøjelige til at leve et ekstrovert liv, da ungdomsårene er præget af høj social interaktion med opmærksomhed og interesse på de ydre forhold, hvorfor alle vores informanter nævner socialt samvær med andre indenfor og udenfor undervisningen, som led i deres trivsel. Hertil har mennesket, ifølge Jung, personlige præferencer i forhold til hvilken personlighedstype det tilhører, hvilket også kommer til udtryk gennem informanternes udtalelser. At Christian og Hannah savner det sociale aspekt ved at gå i skole, kan forklares ud fra deres personlighedstype, og hvordan de retter deres energi. Som det fremgik tidligere i analysen, befinder Hannah sig i den ekstroverte ende af spektret mellem introversion og ekstroversion i en

undervisningssammenhæng, da hun giver udtryk for at hun foretrækker at være sammen med andre i den fysiske undervisning frem for at sidde alene under onlineundervisning. Ifølge Jung er den ekstroverte personlighedstype kendetegnet ved at have en udadrettet energi mod de ydre forhold, hvor der sker en aktiv vekselvirkning med omgivelserne, hvorfor Hannah opnår stimulering i de fysiske rammer i den fysiske undervisning. Christian nævner også betydningen af det sociale, men kan derimod placeres længere mod midten af spektret mellem introvert og ekstrovert, da han giver udtryk for at han opnår en større ro med onlineundervisning. Dette fortæller os, at han tilfredsstilles i sit eget selskab, hvor han opnår stimulering fra sin indre subjektive verden. På trods af Hannah og Christians forskellige placeringer på spektret kan begge informanter udlede, at de har fundet mere ro med onlineundervisning. Dette vidner om at perioden med onlineundervisning kan være udfordrende for informanterne baseret på, hvordan de retter deres energi. Vi vurderer at det kan være særligt udfordrende for den ekstroverte personlighedstype, som bliver stimuleret af de ydre omgivelser, og som henter energi ved at være i en aktiv vekselvirkning med andre, som man eksempelvis er det i den fysiske undervisning. Derfor giver Hannah, som den mest ekstroverte af de to, også udtryk for, at hun har skulle lære at være mere i sit eget selskab under nedlukningsperioden, men hun vurderer at det har været godt for hende.

Informanten Filippa giver også udtryk for, hvordan fraværet af det sociale i undervisningen, har en påvirkning på hendes humør. For Filippa handler det også om, at hun savner at kunne sidde fysisk med sine klassekammerater og snakke om opgaverne i undervisningen (Bilag 1: 8). Generelt vurderer hun, at hun er blevet mere irriteret under perioden med onlineundervisning, fordi hun oplever at undervisningen ikke fungerer optimalt. Filippa henviser til sin oplevelse af lærernes engagement i onlineundervisningen, som påvirker hendes humør (Bilag 1: 8). Omlægningen til onlineundervisning, har også været en udfordring for lærerne, som hurtigt har skulle omlægge undervisningen til onlineformat. I den forbindelse giver Filippa udtryk for, at hun ikke føler at lærerne imødekommer elevernes oplevelser af, hvad der fungerer bedst i undervisningen, hvilket påvirker hendes motivation og humør negativt. At Filippa forklarer sit humør ud fra, at hun ikke føler sig hørt af lærerne og at hun mangler social interaktion, kan belyses ved Honneths anerkendelsesteori. Når undervisningen foregår online, bliver de typiske anerkendelsesstrukturer i undervisningen slørede, da eleverne får sværere ved at blive hørt af læreren, og derfor får sværere ved at opnå anerkendelse for deres individuelle præstationer i den solidariske sfære. Derfor kan digital interaktion ikke erstatte den fysiske, hvilket EVA foreskriver i sin rapport om it og digital dannelse i gymnasiet

(2017). Filippa føler sig ikke anerkendt for sin oplevelse af, at undervisningen ikke fungerer optimalt, hvilket gør hende irriteret. Samtidig fylder den manglende sociale interaktion med klassekammeraterne i undervisningen, da det er her hvor Filippa har mulighed for at modtage anerkendelse for sin deltagelse og input i forhold til gruppearbejde ud fra de opgaver, som de bliver stillet i undervisningen. Filippas anerkendelse fra klassekammeraterne kan beskrives som en symmetrisk værdsættelse, da de indgår i det samme værdifællesskab som udgøres af gymnasiet og den klasse de går i, hvorfor klassekammeraternes sociale værdsættelse kan bidrage til at Filippa får en følelse af, at hun kan præstere noget og besidder værdifulde egenskaber. Krænkelser i den solidariske sfære resulterer, ifølge Honneth, i et tab af personlig selvværdsættelse, som kan være med til at forklare, at Filippa generelt har følt sig mere irriteret under perioden med onlineundervisning.

Mens de andre informanter lægger mest vægt på dårligere humør under nedlukningen, beskriver informanten Andreas hvordan han både har oplevet godt og dårligt humør. Perioder med dårligt humør, forklarer han ud fra hvor meget nedlukning der har været, og hvor meget han har set sine venner uden for undervisningen. Derfor giver han, som de andre informanter, også udtryk for, hvordan socialt samvær med andre gør ham i bedre humør. Da vi interviewer ham fortæller han, at han siden årsskiftet til 2021 har været i en periode med overvejende godt humør, hvilket skyldes hans motivation for snart at afslutte 3.g og sin skoletid i gymnasiet (Bilag 3: 32). For Andreas afhænger hans humør under nedlukningen i høj grad af, hvilke begrænsninger der er for at se hans venner. Dette henvender sig til hans private sfære, som omfavner at Andreas har brug for anerkendelse og samvær med venner, hvilket giver ham selvtillid og gode betingelser for at trives og udvikle sin identitet. Han giver ikke udtryk for, at det afhænger af den sociale interaktion i undervisningen, men nærmere udenfor undervisningen, hvorfor dele af hans behov for anerkendelse kan placeres i hans private sfære.

En oplevelse af ensomhed

Efter vi har spurgt ind til vores informanternes generelle humør, spørger vi ind til hvorledes de har følt sig mere eller mindre ensomme under perioden med onlineundervisning. Som alle vores informanter har italesat, så betyder sociale relationer i og udenfor undervisningen meget for deres generelle humør. Da vi spørger til Filippas oplevelse af ensomhed, giver hun også udtryk for at fraværet af social interaktion i onlineundervisningen, har resulteret i at hun har følt sig mere ensom. Hun giver dog udtryk for, at hendes klasse er god til at holde kontakten

til hinanden online både i og uden for undervisningen, hvilket hun er glad for (Bilag 1: 8). Når Filippa giver udtryk for at hun har en god kommunikation med sine klassekammerater online, henvender hun sig til den del af vores teori, som peger på at digital inddragelse i undervisningen, kan understøtte udviklingen af elevernes faglige og almene kompetencer, herunder gruppearbejde. Det kan dog virke selvmodsigende, da Filippa i det ovenstående gav udtryk for, at hun savner at sidde fysisk med sine klassekammerater og snakke om opgaverne i undervisningen, hvorfor hun må foretrække det fysiske gruppearbejde. Dette vidner om, at inddragelse af it i undervisningen kan indgå som et supplement, som dog ikke kan erstatte den fysiske undervisning.

Ligesom Filippa, føler Hannah og Christian sig mere ensomme under perioden med onlineundervisning, hvilket også skyldes mindre kontakt til venner og klassekammerater. For informanten Christian har det ikke noget med onlineundervisningen at gøre, men nærmere de generelle restriktioner, som gør at han ikke kan ses med sine tætte venner, som han plejer (Bilag 4: 46). Han møder også restriktioner hjemmefra: “(...) mine forældre de har jo sagt at jeg må være sammen med en 2-3 stykker og holde mig til dem, så jeg prøver så vidt muligt at være sammen med dem så meget som muligt” (Bilag 4: 46). Da Christian bor hjemme ved sine forældre, er han tvunget til at imødekomme deres krav til, hvor mange han må ses med. For at opfylde sit behov for socialt samvær, prøver han at være mest muligt sammen med de få personer som han ser. På den måde får han stadig adgang til anerkendelse fra tætte venner i den private sfære på trods af, at han stadig kan ses med sin familie. Da han primært giver udtryk for, at det er hans venner som har indflydelse på hans humør og oplevelse af ensomhed, vidner dette om at han prioriterer sine venner højt i den private sfære. Informanten Hannah er ligesom Christian enig i, at ensomheden skyldes mindre kontakt, som resulterer i en større distance til vennerne. Hun giver dog udtryk for, at det er blevet en del af hendes hverdag, da hun har vænnet sig til omstændighederne (Bilag 2: 22). Hun fortæller også, at hun har snakket med nogle af drengene i sin klasse om ensomhed under nedlukningen:

“(...) de kan godt være lidt overfladiske omkring det, og de snakkede også om at de også følte sig ensomme, men det er ikke noget de rigtig snakker om med de andre drenge fra klassen, for det kan også bare været svært nogen gange at indrømme det. Men jeg tror det er en følelse, som alle går rundt med.” (Bilag 2: 22)

Det fremgår af citatet, at Hannah tror at det kan være svært at indrømme, hvis man føler sig ensom. Hannah mener dog at det er en følelse, som alle går rundt med under nedlukningsperioden, fordi det sociale udgør store dele af gymnasielivet. Derfor tager Hannah initiativ til at snakke med drengene i klassen om, hvorvidt de føler sig ensomme, da de kan have svært ved at indrømme det overfor andre. At være ensom under perioden med onlineundervisning kan være et led i at man trives dårligt, hvilket i dette tilfælde både kan hænge sammen med hvordan man retter sin energi, og hvor stort behov man har for socialt samvær med andre. Hvis man som ekstrovert retter sin energi udadtil, og har et stort behov for ydre stimulering, kan nedlukningen med onlineundervisning føles udfordrende, fordi man kun har sit eget fysiske selskab. Af den grund giver Hannah, med sin placering mod den ekstroverte personlighedstype, udtryk for at hun selv har følt sig ensom under nedlukningsperioden. Derudover medvirker nedlukning til, at Hannah ikke opnår anerkendelse i den solidariske sfære på skolen, samtidig med at den private sfære er begrænset grundet forsamlingsforbud. Det betyder at betingelserne for at opnå anerkendelse i disse sfærer er forværret, hvorfor sandsynligheden for at Hannah trives dårligt er større under omstændighederne med onlineundervisning. Ifølge Honneth har individet behov for anerkendelse fra alle tre sfærer, hvorfor en manglende oplevelse af anerkendelse fra disse, kan have psykisk, fysisk og social karakter.

I modsætning til de andre informanter, giver informanten Andreas udtryk for, at han føler sig mindre ensom. Han mener, at det skyldes at han aldrig har været god til at ligge derhjemme i sit eget selskab (Bilag 3: 33). Andreas udviser både introverte og ekstroverte egenskaber hvorfor han kan placeres et sted i midten, dog med mest retning mod den ekstroverte personlighedstype. Den ekstroverte personlighedstype lader sig stimulere af sine ydre omgivelser, hvor den ekstroverte definerer sig selv i relation til sin omverden. Dette afspejler sig i Andreas' udtalelse om, at han aldrig har været god til at ligge derhjemme i sit eget selskab, da han mangler stimulering fra sine omgivelser. Modsat den ekstroverte, kan den introverte personlighedstype godt tilfredsstilles i sit eget selskab, da omverdenens indtryk kan virke overvældende. I Andreas' tilfælde har han lært at hygge sig alene, og rette sin energi indad. At Andreas kan ses i begge personlighedstyper, kan forklare hvorfor han hurtigt har omstillet sig til situationen med onlineundervisning, hvor han er meget i sit eget selskab på trods af at han stadig giver udtryk for, at hans humør afhænger af samvær med sine venner.

Undervisningens format fremover

Tidligere i analysen har vi behandlet hvad informanterne har lært om sig selv, samt hvilke fordele og ulemper de oplever med onlineundervisning. Som følge af det ovenstående om informanternes humør og oplevelse af ensomhed under nedlukningen, vil dette afsnit fokusere på, hvordan informanterne helst foretrækker undervisningen fremover. Afsnittet skal ses som en opsamling på, hvorledes informanternes trivsel med onlineundervisning, har en betydning for om de mener, at onlineundervisning kan tages i brug i undervisningen fremover.

Efter at have spurgt vores informanter om forskellige elementer ved onlineundervisning, spørger vi dem om, hvorvidt de kan se at onlineundervisning kunne være brugbart efter Covid-19. Filippa ser det som en erstatning til 'arbejd-selv timer', hvor eleverne normalt bliver stillet en opgave, som de skal besvare og aflevere for at blive krydset af som tilstedeværende i timen. Arbejd-selv timerne fungerer ikke hensigtsmæssigt ifølge Filippa da "*(...) det bliver ikke lavet ordentligt for man kan ikke spørge om hjælp*" (Bilag 1: 10). En ulempe ved arbejd-selv timerne er, at eleverne ikke har mulighed for at spørge om hjælp til opgaverne, hvorfor opgaverne ikke bliver lavet ordentligt. Derfor ser Filippa onlineundervisning som en god løsning, hvor man stadig kan modtage undervisning og stille spørgsmål til læreren, selvom man ikke er fysisk til stede (Bilag 1: 10). Onlineundervisning kan derfor med fordel indgå i undervisningen for at styrke elevernes faglige kompetencer, samtidig med at der bliver opretholdt en dialog mellem lærer og elev. I den forbindelse giver Filippa udtryk for, at onlineundervisning kan bruges som supplement i situationer, hvor læreren er forhindret i at møde fysisk eller grundet sygdom, hvorfor hun ellers foretrækker den fysiske undervisning.

Informanterne Hannah og Christian kan godt forestille sig, at onlineundervisning kunne tages i brug fremover, da det muliggør en større koncentration om opgaverne. Hannah går på et digitalt gymnasium, hvor hun i 1.g og 2.g har været vant til at have online undervisningsdage. Hun taler derfor på baggrund af sine tidligere erfaringer i dette citat:

"(...) Især i fag hvor du bare kan lave opgaver og snakke om dem bagefter, der tror jeg godt at man kunne bruge noget af erfaringen fra onlineundervisning, fordi den viden man får bliver meget centreret omkring opgaverne i stedet (...), når man er henne i skolen kan det godt typisk blive ikke useriøst, men mere fjollet nogen gange" (Bilag 2: 24).

I citatet italesætter Hannah, hvordan onlineundervisning fremmer en større koncentration om skoleopgaverne, da man ikke bliver distraheret af det sociale i den fysiske undervisning. Hendes udtalelse henvender sig til forskningsrapporten fra EVA (2021), som viser at onlineundervisning har givet nogle elever bedre betingelser for at koncentrere sig om undervisningen, når den sociale interaktion fra den fysiske undervisning ikke indgår i undervisningssammenhængen. Derfor oplever nogle elever også, at de har lært mere under perioden med onlineundervisning. I Hannahs tilfælde fortæller hun dog, hvordan hun plejede at mødes fysisk med sin gruppe, når de skulle lave gruppearbejde i de online undervisningsdage før Covid-19. Dette vidner om, at onlineundervisning kan understøtte gruppearbejde, hvor det i Hannahs tilfælde viser sig at understøtte større koncentration ved fysisk gruppearbejde. Onlineundervisning kan nemlig muliggøre at man kan arbejde derhjemme, og ikke behøver at sidde på skolen, hvor gruppearbejdet hurtigere kan blive "fjolle" og ukoncentreret (Bilag 2: 24-25). Derfor peger Hannah på, at hun kan se en fordel ved at gøre dele af undervisningen med gruppearbejde mere 'mobil', så man ikke behøver at arbejde på skolen, men kan sidde med sin gruppe derhjemme og være i en online dialog med læreren, hvis der er behov for det.

På samme måde som Hannah, peger Christian på at onlineundervisning kan gavne ham som undervisningsform fremover, da han føler sig mere fokuseret, når han er derhjemme. Fordelene ved onlineundervisning baserer han på det skolemæssige, hvor han får mere ud af undervisningen, mens han finder onlineundervisning "*ærgerligt socialt*" (Bilag 4: 47-48). Christian peger derfor på at onlineundervisning kan bruges i undervisningen fremover, men at det skal indgå som et supplement til den fysiske undervisning, da den digitale interaktion ikke kan erstatte den menneskelige. Informanten Andreas kan også se fordele ved at have "pauser" med onlineundervisning, hvor han kan sidde derhjemme. Han foretrækker dog ikke at sidde foran sin computer hele tiden, hvorfor han også ser det som et supplement til den fysiske undervisning (Bilag 3: 35). Alle vores informanter foretrækker derfor den fysiske undervisning fremover, men kan se fordele ved at supplere med onlineundervisning. Dette skyldes manglen og besværet ved social interaktion og dialog i onlineundervisningen, som påvirker informanternes trivsel negativt sammenlignet med den fysiske undervisning.

Fremtiden

Vores interesse for kvaliteten af læringsudbyttet under nedlukningen ansporede os til at spørge alle fire informanter, om de har nogle bekymringer om det at have modtaget

onlineundervisning. Det er almindeligt kendt, at der kan være stor konkurrence om at komme ind på nogle af de videregående uddannelser i Danmark, og der kan ligeledes opstå konkurrence på selve uddannelsen. Vi er derfor nysgerrige på, om eleverne oplever bekymringer omkring deres nærliggende fremtid, i forhold til det læringsudbytte der har været under forløbet med onlineundervisning. Filippa, Hannah og Andreas ytrer intet ønske om at bruge deres gymnasiale uddannelse med det samme, men de ser alligevel en problematik i det at have modtaget onlineundervisning. Fælles for de tre informanter er, at de alle har oplevet mistrivsel under onlineundervisningen. Filippa er ikke bekymret for sig selv, da hun på nuværende tidspunkt ikke ønsker at bruge sin STX i fremtiden, og hun er derfor mere bekymret på andre gymnasieelevers vegne. Bekymringen går på, at hvis man søger ind på en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, kan man komme til at studere med andre, som ikke har modtaget onlineundervisning på grund af sabbatår. Filippa mener derfor at det kan være en udfordring for nogle, hvis de ikke føler de har modtaget undervisning af samme kvalitet som andre (Bilag 1: 9). Hannah mangler direkte information omkring videre uddannelse, og har derfor ikke haft overskud til at tænke på en fremtidig uddannelse, hvorfor hun har valgt at tage på højskole i stedet og har dermed udskudt de tanker om fremtiden, som hun ikke kan overskue på grund af konsekvenserne af onlineundervisning. Hun kan derfor, ligesom Filippa, give sine bekymringer videre til de andre elever, som har tænkt sig at søge direkte ind på en videregående uddannelse efter gymnasiet (Bilag 2: 23). Andreas giver udtryk for, at han har brug for at sunde sig efter 3.g, og han besidder klare bekymringer om det at have haft modtaget onlineundervisning under nedlukningen. Han fortæller, at han har gjort sig mange tanker om, hvilken eftervirkning det vil have på *“karakterer og jobs og videreuddannelser og sådan noget.”* (Bilag 3: 34). Informanten Christian lader til at have forstået spørgsmålet om hans bekymringer for fremtiden anderledes end de tre andre:

“(…) altså jeg føler mig sådan relativt afklaret på hvad det er jeg vil, og det vidste jeg egentlig også godt, det tror jeg ikke har så meget med onlineundervisning at gøre, det er sådan meget, det vidste jeg godt i forvejen, det har ikke ændret noget sådan rigtigt for mig”

(Bilag 4: 47)

Christian fortæller her, at han er afklaret med hvad han vil efter gymnasiet, hvilket han også har givet udtryk for i et tidligere spørgsmål, hvor han fortæller at han skal på CBS (Bilag 4: 39). Han lægger vægt på, at onlineundervisningen ikke har gjort nogen forskel for hans valg af uddannelse, og han kobler ikke ordene onlineundervisning, bekymringer, fremtid og

uddannelse sammen ligesom hos Filippa, Hannah og Andreas. Denne forskel tilskynder vi, at Christian som den eneste trives i stort set alle henseende med onlineundervisning og synes læringsudbyttet har været større. Han har derfor ikke nogen bekymringer om fremtiden, da han i takt med at læringsudbyttet er blevet større, derfor heller ikke besidder nogle bekymringer om, at hans karakterer skulle falde under forløbet med onlineundervisning. Til gengæld oplever de tre andre at læringsudbyttet har været mindre i enten nogle eller alle fag, hvorfor de har mere grund til bekymring over dalende karakterer og dermed en formindsket chance for at komme ind på drømmeuddannelsen.

Delkonklusion

Betydningen af social interaktion i og udenfor undervisningen har vist sig at have en indflydelse på, hvordan informanterne beskriver deres humør og oplevelse af ensomhed i onlineundervisningen under nedlukningen. Ud fra informanternes personlighedstyper, har de forskellige præferencer for, hvordan de henter deres energi, hvorfor deres præferencer er blevet udfordret under perioden med onlineundervisning. Ligeledes giver informanterne udtryk for, at onlineundervisning vanskeliggør betingelserne for anerkendelse i den solidariske sfære, da anerkendelsesstrukturene bliver mere slørede i et onlineformat. Dette har en påvirkning på informanternes humør, og hvorledes de oplever at blive anerkendt i undervisningen. Alle informanter foretrækker derfor den fysiske undervisning i mere eller mindre grad frem for onlineundervisning, da der er bedre betingelser for trivsel. Derudover er nogle af informanterne bekymrede for det faglige udbytte af onlineundervisningen, samt hvilken betydning det har for deres fremtidige uddannelser.

Diskussion

Følgende diskussion bygger på den ovenstående analyse af gymnasieelevers trivsel med onlineundervisning ud fra teori om anerkendelse og personlighedstype. Diskussionen vil forholde sig til hvorledes onlineundervisning kan implementeres i fremtidig undervisning efter Covid-19 ved at belyse muligheder og begrænsninger. Dette vil vi gøre ved at inddrage relevante artikler som forholder sig til brugen af onlineundervisning efter Covid-19, samt ved at inddrage vores informanternes udtalelser fra den ovenstående analyse. Derudover vil vi diskutere om de anvendte teorier om anerkendelse og personlighedstype, er fyldestgørende til at belyse informanternes trivsel med onlineundervisning.

Muligheder og begrænsninger ved onlineundervisning

Som beskrevet i vores analyse, giver vores informanter udtryk for hvordan de både har set muligheder og begrænsninger i at modtage onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen. Alle informanter giver dog i forskellig grad udtryk for, at de foretrækker den fysiske undervisning frem for onlineundervisning med henblik på det sociale. I en førnævnt artikel fra vores problemfelt *Introvert vil helst fortsætte med at studere hjemme: "Jeg bliver drænet for energi i skolen"* fra TV2 Lorry, argumenteres der for gode muligheder ved onlineundervisning. Artiklen tager udgangspunkt i gymnasieeleven Casper som går i 1.g og er selvudnævnt introvert. Med en introvert personlighed oplever Casper at onlineundervisning giver ham et bedre fagligt udbytte, da han har ro til at koncentrere sig om det faglige. Derudover giver onlineundervisningen Casper mulighed for at trække sig fra fællesskabet, så han har mere energi til at være sammen med sine venner i fritiden, hvilket ikke havde været muligt i den fysiske undervisning på skolen. Af den grund håber Casper på, at han i fremtiden får mulighed for at studere hjemme fra nogle dage om ugen, så han både kan præstere fagligt og være social i sin fritid (Fisker, 2020).

På den ene side kan Caspers syn på mulighederne ved onlineundervisning sammenlignes med vores informanternes udtalelser, da informanterne giver udtryk for at de godt kan se muligheder ved at supplere den fysiske undervisning med online undervisningsdage. Informanterne Hannah og Andreas kan godt forestille sig onlineundervisning som et supplement til at understøtte gruppearbejde og få en pause fra den fysiske undervisning. Hertil kan informanten Filippa også se mulighederne i at supplere med onlineundervisning, men hun ser det kun som et brugbart supplement i praktisk henseende, hvis læreren er forhindret i at møde op eller ved

sygdom. Informanten Christian giver også udtryk for, at han ser muligheder i onlineundervisning, da han selv har oplevet større koncentration og et bedre fagligt udbytte. På den anden side, udtrykker informanterne også at de ser begrænsninger ved onlineundervisning, da de savner fællesskabet og den sociale interaktion i den fysiske undervisning. Derudover finder størstedelen af informanterne det sværere at modtage anerkendelse i undervisningen, blandt andet fordi onlinefunktionerne, som at række hånden op, ikke virker optimalt, hvorfor deres motivation til at deltage aktivt i undervisningen også er faldet. Tilsammen betyder dette, at informanterne foretrækker fysisk undervisning på skolen, da det giver de bedste betingelser for deres trivsel. Vores informanter placerer sig forskellige steder på spektret mellem introversion og ekstroversion, hvor Filippa, Hannah og Andreas placerer sig mest mod den ekstroverte personlighedstype, mens Christian befinder sig tættere på den introverte personlighedstype. Vores resultater fra analysen viser, at Christian er den af informanterne som trives bedst med onlineundervisning, men det kan diskuteres om han oplever et lige så stort behov for at fortsætte med onlineundervisning efter Covid-19, som gymnasieeleven Casper giver udtryk for i artiklen. I modsætning til Casper, giver Christian nemlig udtryk for, at onlineundervisning begrænser det sociale, da der foregår nogle vigtige sociale dynamikker i den fysiske undervisning.

Gymnasieeleven Casper udtaler i artiklen fra TV2 Lorry at "*skolen meget orienterer sig mod de ekstroverte*" (Fisker, 2020). Ud fra analysens resultater, kan det diskuteres om dette er sandt, hvis informanten Christian, på trods af at han befinder sig mod den introverte personlighedstype, alligevel foretrækker at møde fysisk i skole på grund af det sociale. På den ene side nævner Casper i artiklen, at han ønsker at have energi, så han kan være social i sin fritid, hvorfor det sociale må have en betydning for Caspers trivsel på samme måde som det har for vores informanter. Man kan argumentere for at ungdomsårene er præget af høj social interaktion, hvorfor dette også må gælde for Casper. På den anden side kan Caspers syn på mulighederne ved at indføre onlineundervisningsdage, skyldes at han placerer sig længere mod den introverte personlighedstype på spektret end vores informant Christian, hvorfor Casper i højere grad må tage stilling til, om han bruger sin energi socialt i skolen eller i fritiden. Vores analyse viser, at alle informanternes trivsel er blevet udfordret med onlineundervisning med hensyn til mangel på det sociale, hvilket kan ses som en begrænsning, der har påvirkning på deres humør og generelle følelse af ensomhed. På den anden side har en stor del af informanterne oplevet gode muligheder for ro og koncentration, samtidig med at de har haft mulighed for at udforske fordelene ved at være i deres eget selskab. Derfor man kan diskutere,

hvilke elever man tilgodeser ved at implementere onlineundervisning i fremtiden, da vores resultater viser, at det ikke udelukkende er de mere introverte personlighedstyper, som har oplevet muligheder med onlineundervisning, da flere af vores informanter befinder sig mod den ekstroverte personlighedstype. På baggrund af dette er det diskuterbart hvordan man implementerer onlineundervisning på den bedste måde, så både de introverte og ekstroverte personlighedstyper kan se muligheder ved det.

I artiklen *Nogle elever trives bedst med online-undervisning: Ballerup-gymnasium opretter virtuel klasse* fra Ballerup Bladet (2021), fremgår det at H. C. Ørsted Gymnasium som har en afdeling i Ballerup, finder så gode muligheder i onlineundervisningen for de “indadvendte elever”, at de som det første gymnasium i Danmark, har valgt at oprette en virtuel klasse. Det betyder at elevernes undervisning er tilrettelagt således, at 80% foregår virtuelt mens 20% er fysisk (Berth, 2021). Ideen om at oprette en virtuel klasse, kan man forholde sig kritisk til ud fra den førnævnte forskningsrapport fra EVA (2021) som fremgår i vores problemfelt, da den peger på konsekvenser for en stor del af de medvirkende gymnasieelevers trivsel og faglige udbytte under nedlukningen med onlineundervisning. Herudover viser resultaterne fra vores analyse, at vores informanter finder bedre betingelser for trivsel i den fysiske undervisning. H. C. Ørsted Gymnasium begrundet dog deres beslutning ud fra observationer, som viser at en gruppe elever oplever at trives ganske fortrinligt med den nye form for undervisning (Berth, 2021). Vi ser i den forbindelse, at gymnasieeleven Casper fra TV2 Lorry artiklen kunne være et eksempel på den del af elever, der har oplevet god trivsel med onlineundervisning, hvorfor han ønsker at fortsætte med det i fremtiden. Det er dog tvivlsomt, hvorvidt en virtuel klasse med 80% onlineundervisning, er den bedste måde at tilgodese en introvert personlighedstype som Casper, da han på samme måde som vores informanter giver udtryk for, at social interaktion i en eller anden grad har indflydelse på hans trivsel. I den forbindelse udtrykker rektor på H. C. Ørsted Gymnasium Mads Glendorf følgende til Ballerup Bladet:

”Vores erfaring er, at selvom nogle elever trives rigtig godt med det virtuelle, så vil de fleste faktisk gerne møde på skolen og være sammen med de andre. Jeg har fået mange reaktioner fra elever, der synes, det er fedt, at vi opretter en virtuel klasse, men når jeg så spørger, om de også gerne ville gå i sådan en klasse, siger de nej” (Berth, 2021)

Ud fra citatet kan det diskuteres om ideen med at oprette en virtuel klasse kun tilgodeser en mindre gruppe elevers trivsel, da det er en bestemt gruppe af elever, som rent faktisk ville takke

ja til tilbuddet. Det efterlader en større gruppe elever, som bakker op om projektet, men dog ser flest begrænsninger, og foretrækker derfor at gå i en fysisk klasse. Dette kan sammenlignes med vores informanter, som på den ene side ser muligheder ved bedre betingelser for koncentration og læringsudbytte med onlineundervisning. På den anden side giver de fleste af vores informanter udtryk for begrænsninger i form af mangel på social interaktion, motivation og anerkendelse, som er medvirkende til at de foretrækker den fysiske undervisning. Dette kan stille spørgsmålstejn ved, om det så giver mening at oprette virtuelle klasser i fremtiden. I artiklen fra Ballerup Bladet fremgår det, at klassen udelukkende vil blive undervist af lærere, som selv ser muligheder og fordele ved projektet (Berth, 2021). Dette kan stilles overfor vores informanters oplevelse af onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen, hvor gymnasierne blev lukket ned under en nødundervisningsbekendtgørelse, hvor der ikke var forberedt en strategisk plan for det nye undervisningsformat. Derfor kan man argumentere for at man ved at inddrage lærere med kompetencer og engagement for onlineundervisning, kan bidrage til at udvide deltagelsesmulighederne i undervisningen for de mere introverte personlighedstyper på en hensigtsmæssig måde. I de virtuelle klasser ville dette være væsentligt, for at sikre et godt læringsudbytte for eleverne, som modtager størstedelen af deres undervisning online. Det kan dog være tvivlsomt, om lærere der underviser ved fysisk undervisning, ville besidde samme engagement for at undervise online nogle gange om ugen, hvis det skulle indgå som supplement til den fysiske undervisning fremover.

Med optimale betingelser for godt læringsudbytte, kan virtuelle klasser være en mulighed for at tilgodese de personlighedstyper som ligger overvejende mod den introverte del af spektret, og som kan forbedre deres trivsel ved at modtage onlineundervisning på længere sigt. For personlighedstyper, som ligger mere i midten mellem introvert og ekstrovert personlighedstype, er det dog tvivlsomt om en virtuel klasse er hensigtsmæssig, hvis man skal tilgodese deres trivsel i forhold til den fysiske undervisning. Som det er tilfældet med vores informant Christian, som er den af informanterne som trives bedst med onlineundervisning, ser han muligheder med onlineundervisning, men han foretrækker stadig den fysiske undervisning, hvorfor onlineundervisning ifølge ham må være mest hensigtsmæssig som supplement til den fysiske undervisning. På samme måde ser ingen af de resterende informanter, at mulighederne for god trivsel i onlineundervisningen kan overgå mulighederne for god trivsel i den fysiske undervisning. Hertil kan man blive i tvivl om, hvorvidt en vekslen mellem online og fysisk undervisning, vil være hensigtsmæssig for elevernes trivsel. Vores informant Hannah har følgende tanker om at vende tilbage til den fysiske undervisning igen:

“(...) det vender meget i forhold til at når du er tilbage i skole, så er du bange for at vende tilbage til onlineundervisning, men når du har onlineundervisning, så er du bange for at komme tilbage i skole (...). Det er lidt sådan en genåbningsangst tror jeg, som mange har”

(Bilag 2: 24-25)

På den ene side giver Hannah udtryk for, at hun ikke kan overskue at vende tilbage til den fysiske undervisning efter en lang periode med onlineundervisning. På den anden side er det tidligere kommet til udtryk, at hun foretrækker den fysiske undervisning frem for onlineundervisning. Hun taler derfor på samme tid for og imod at implementere onlineundervisning i fremtiden. Ifølge Hannahs ovenstående udtalelse kan mange sidde med en “genåbningsangst”, som må ses i lyset af den lange periode med onlineundervisning, hvor man har tilvænnet sig omstændighederne. Fra det synspunkt, ville det ikke gavne Hannahs trivsel at gå i en virtuel klasse, da for lange perioder med onlineundervisning, ville fremmedgøre og distancere hende fra at vende tilbage til den fysiske undervisning, hvor hun desuden finder den bedste trivsel. For gymnasieeleven Casper fra førnævnte artikel, kunne det derimod gavne hans trivsel da længere perioder med onlineundervisning i en virtuel klasse, kan give ham mere energi til at være social i sin fritid. Man kan i den forbindelse tale for, at potentielle elever til en virtuel klasse har andre præferencer for social interaktion end de elever, som vil opnå mere trivsel med onlineundervisning som supplement til den fysiske undervisning.

Diskussion af teori om anerkendelse og personlighedstyper

Dette afsnit vil tage afsæt i en diskussion om hvorvidt teori om anerkendelse og personlighed er tilstrækkelige i belysningen af informanternes trivsel under onlineundervisning i gymnasiet. Vi er opmærksomme på at mange fysiske og psykiske forhold spiller en rolle i vores informanternes trivsel i den onlineundervisning de i det seneste år har været pålagt. Vi ser dog anerkendelse som en vigtig forudsætning for at trives, og vi er samtidig nysgerrige på i hvilken grad personlighedstyperne introvert og ekstrovert kan anskueliggøre den forskel der ligger i informanternes trivsel.

I vores brug af Honneths anerkendelsesteori ser vi en begrænsning i, at det kan være vanskeligt at pålægge hele teorien om anerkendelse på vores informanter. Dette fordi vi har valgt blot at

undersøge anerkendelse i en undervisningssammenhæng, men ud fra vores interviews bliver det tydeligt at informanterne har lige så stort behov for at få anerkendelse i kontekster uden for skolen. Her skal anerkendelse forstås i en social kontekst uden for skolen, hvor de får anerkendelse fra deres venner. Vi får derfor ikke belyst ud fra et teoretisk synspunkt, hvad manglen på anerkendelse i sociale kontekster gør. Da vi spørger vores informanter hvordan de trives med onlineundervisning, svarer alle at de i nogen eller høj grad savner det sociale. Dog kan det diskuteres om de i dette tilfælde kæder selve undervisningen og læringsudbyttet sammen med deres sociale liv udenfor skolen. Derfor beskriver de ikke deres trivsel med den onlineundervisning de har modtaget, men derimod at manglen på nærværet med deres venner har indflydelse på deres generelle trivsel. Vi ønskede med vores spørgsmål at søge indsigt i, hvorvidt deres læringsudbytte har ændret sig. Det er dog blevet tydeligt at undervisningen og det sociale unægteligt går hånd i hånd, og for nogle af eleverne har det en direkte indflydelse på deres oplevelse af anerkendelse, idet de ikke føler sig set af sine kammerater.

Informanterne giver ikke udtryk for at de har brug for anerkendelse i den retslige sfære, og det er dermed denne del af Honneths teori vi finder svær at pålægge eleverne i vores undersøgelse. Dette kan skyldes at de, grundet deres alder, uddannelse og bopæl, ikke ser denne anerkendelsesform som nødvendig for deres trivsel i onlineundervisningens rammer. Manglen på social interaktion er for flere af informanterne altoverskyggende, hvorfor de ikke nævner at retfærdighed er noget de mangler eller har behov for. Selvom den retslige sfære er vigtig for individets udvikling af selvagtelse, er dette ikke noget vi som forskere vælger at undersøge nærmere gennem interviewene, mens informanterne heller ej beskriver den retslige sfære som betydningsfuld for deres trivsel.

I vores analyse har vi belyst informanternes personlighedstyper og herigennem fundet frem til hvordan det kommer til udtryk i den måde de oplever undervisningen på, samt hvordan de vurderer deres sociale aktivitetsniveau. Det kan blandt andet ses hos informanten Christian som besidder både introverte og ekstroverte sider, og som trives godt med onlineundervisning, da han ser sit læringsudbytte er blevet større, eftersom rammerne giver ham mere ro. På den anden side oplever Andreas og Filippa, at de har fået et mindre læringsudbytte og har meget svært ved at koncentrere sig. Dette kan skyldes at de har flere ekstroverte sider og dermed også et større behov for en fysisk social interaktion med klassekammeraterne og lærere, hvilket til dels er grunden til at de ikke trives med onlineundervisning.

På baggrund af ovenstående blik på analysen, finder vi det relevant at diskutere, om vi er med til at reproducere en stereotypisk forestilling af introverte og ekstroverte personlighedstyper. Da vi har valgt kun at benytte en lille del af Jungs teori om personlighed, kan vi være med til at begrænse opfattelsen af informanternes personligheder. Vi er opmærksomme på at et menneskes personlighed ikke udelukkende kan forstås som værende enten introvert eller ekstrovert, men at det er muligt at befinde sig flere steder afhængigt af konteksten. Vi er klar over at der findes begrebet ambivert, som beskriver mennesker der er lige meget introvert og ekstrovert. Dette er dog ikke noget vi har brugt i vores undersøgelse, da det ikke er en del af Jungs typologi. Derfor er vi opmærksomme på at vi kan være med til at reproducere en forestilling om to yderpoler, hvor forskellene på personligheder ikke bliver nuanceret nok.

Der kan derfor på den ene side rejses en kritik af Jungs typologi, som kan være medskabende til nogle grove skildringer af personligheder og dermed kan det være med til at sætte mennesker i kasser, hvor de ikke nødvendigvis føler at de befinder sig. På den anden side vil vi argumentere for at Jungs teori er anvendelig til at belyse nogle af forskellene i informanternes trivsel. Det er blevet klart for os at der ikke er nogle af vores informanter, der udelukkende beskriver sig selv som værende enten ekstrovert eller introvert. Jungs begreber om introversion og ekstroversion har dog hjulpet os med at få en bedre forståelse for, hvilke behov der er vigtige for elevernes trivsel.

Konklusion

Vi indledte dette projekt med at stille os undrende overfor, hvorfor nogle gymnasieelever i Danmark trives med onlineundervisning under nedlukningen i forbindelse med Covid-19, mens andre elever ikke trives. Eksisterende forskning på området peger på en tendens om, at det ofte er de mere tilbageholdende elever der oplever en øget trivsel i onlineundervisning. Derfor fandt vi det relevant yderligere at belyse, hvilken betydning anerkendelse og personlighedstype har for gymnasieelevernes trivsel i onlineundervisningen. På baggrund af vores analytiske resultater har vi nu tilegnet os nye erfaringer, som kan besvare undersøgelsens problemformuleringen, der lyder således:

Hvorfor trives nogle gymnasieelever med onlineundervisning under Covid-19 nedlukningen, mens andre elever ikke gør, og hvorledes kan teori om anerkendelse og personlighedstype være med til at belyse den enkelte elevs trivsel i en undervisningssammenhæng?

Med vores indblik i Jungs teori om introversion og ekstroversion som en del af vores teoretiske analyseramme, er vi kommet tættere på en forståelse af forskelle mellem de gymnasieelever der optræder i vores empiriske materiale, og hvordan disse forskelle kan forklare deres oplevelser af onlineundervisningen. Den ekstroverte type drives, ifølge Jung, af den ydre verdens stimulanser, hvorfor denne type trives optimalt i aktiv vekselvirkning med omgivelserne. Informanterne Filippa, Hannah og Andreas placerer sig mest mod den ekstroverte del af spektret, hvilket forklarer hvorfor de ikke trives lige så godt inden for onlineundervisningens rammer, hvor den sociale interaktion med klassekammerater og lærere er begrænset, og derfor forudsætter en del alenetid. Den introverte type drives af den indre verdens subjektive erfaringer og behovet for at interagere med sine omgivelser er derfor sekundært for den introvertes trivsel. Elever der placerer sig mest mod den introverte del af spektret, som i denne undersøgelse er informanten Christian, peger ofte sin energi indad og trives godt i eget selskab, hvorfor Christian oplever at trives bedre inden for onlineundervisningens rammer end Hannah, Filippa og Andreas, da han her får ro og mulighed for fordybelse. Vi kan derudfra konkludere, at der er en sammenhæng mellem hvordan vores informanter trives, og hvor på spektret mellem introversion og ekstroversion de befinder sig.

Derudover kan vi med vores analytiske afsnit, hvor vi belyser problemformuleringen ud fra Honneths anerkendelsesteori, konkludere at anerkendelse har en betydning for informanternes

trivsel i onlineundervisning. Elever som placerer sig mod den ekstroverte del af spektret, har et større behov for anerkendelse i den solidariske sfære. Dette ses ved at anerkendelse fra læreren samt elevernes selvopfattelse af egen deltagelse i undervisningen, er vigtig for elevernes trivsel, hvor det kan være sværere at opnå begge dele, da rammerne i onlineundervisningen ikke tillader læreren at hjælpe eleverne i lige så høj grad som ved fysisk undervisning. Eleverne beskriver derfor hvordan manglen på anerkendelse i den solidariske sfære, har en negativ effekt på deres trivsel i onlineundervisningen. Denne mangel bundet også i, at de savner at kunne mødes med deres klassekammerater og at kunne diskutere skoleopgaver. På den anden side viser vores undersøgelse, at introverte elever som Christian i højere grad opnår en følelse af anerkendelse fra læreren, hvorfor han oplever en større motivation og et bedre læringsudbytte. Dette skyldes at rammerne i onlineundervisningen skaber bedre muligheder for ro og fordybelse som øger hans aktive deltagelse i undervisningen, hvilket forudsætter bedre betingelser for anerkendelse. Vores informanter, uafhængig af hvilken personlighedstype de læner sig op ad, giver udtryk for, at anerkendelse i den private sfære ligeledes er vigtig for dem. Vi ser dette behov i deres værdsættelse af at begå sig socialt med tætte relationer uden for en undervisningssammenhæng, hvilket har været påvirket af forsamlingsforbuddet. Det er gennemgående for alle informanterne, at deres humør i lidt eller høj grad er blevet påvirket negativt, da der er dårligere betingelser for at opnå anerkendelse i onlineundervisningen som udgør den solidariske sfære.

Informanterne giver udtryk for at onlineundervisning kan understøtte deres trivsel i en undervisningssammenhæng med henblik på roligere omgivelser, der kan fremme koncentrationen samt som en praktisk måde at føre undervisningen på ved sygdom. Vi ønsker med denne undersøgelse at argumentere for, at nedlukningen med onlineundervisning giver anledning til nye erfaringer om, hvordan gymnasieelever trives i en undervisningssammenhæng. Gymnasierne har hidtil været indrettet således at undervisningen bedre rummer én slags elev, hvor tiden med onlineundervisningen har åbnet op for, at der findes forskellige elever med forskellige behov.

Litteraturliste

ADHD-foreningen (2021): *Om ADHD*. ADHD-foreningen. Lokaliseret d. 23.05.21 på <https://adhd.dk/om-adhd/>

Berth, Anja (2021): *Nogle elever trives bedst med online-undervisning: Ballerup-gymnasium opretter virtuel klasse*. Ballerup Bladet. Lokaliseret d. 18.05.21 på <https://www.ballerupbladet.dk/2021/01/nogle-elever-trives-bedst-med-online-undervisning-ballerup-gymnasium-opretter-virtuel-klasse/>

Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Bekendtgørelse om nødundervisning m.v. på børne- og undervisningsområdet som led i forebyggelse og afhjælpning i forbindelse med covid-19*. Retsinformation. Lokaliseret d. 06.04.21 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/242>

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2021): *Gymnasiale uddannelsers erfaring med nødundervisning under covid-19-pandemien - En undersøgelse af nødundervisning i foråret og sommeren 2020*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 06.04.21 på <https://www.eva.dk/gymnasiauddannelse/gymnasiale-uddannelsers-erfaringer-noeundervisning-under-covid-19-pandemien>

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2021): *Om EVA*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 29.04.21 på <https://www.eva.dk/om-eva>

DEA (2021): *OM DEA*. DEA. Lokaliseret d. 29.04.21 på <https://dea.nu/i-farver/om>

EMU (2020): *Forskning og viden - It og digital dannelse i gymnasiet*. Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 14.04.21 på <https://emu.dk/stx/forskning-og-viden/paedagogisk-it/it-og-digital-dannelse-i-gymnasiet>

E-stimate (2021): *Hvad er Femfaktormodellen?*. E-stimate. Lokaliseret d. 14.5.21 på <https://www.e-stimate.dk/kontakt-hvad-er-femfaktor-modellen/>

EVA (2017): *It og digital dannelse i gymnasiet - En erfaringsopsamling*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 14.04.21 på

<https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/It%20og%20digital%20dannelse%20i%20gymnasiet%20-%20en%20erfaringsopsamling.pdf>

eVidencenter (2021): *Om os*. eVidencenter. Lokaliseret d. 29.04.21 på <http://evidencenterinfo.dk/om-os/>

eVidencenter og Tænk tanken DEA (2020): *Fjernundervisningstemperatur - En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen*. eVidencenter og Tænk tanken DEA. Lokaliseret d. 06.04.21 på http://evidencenterinfo.dk/wp-content/uploads/2020/06/Sammenfatning_Fjernundervisningstemperatur.pdf

Fisker, Anders (2020): *Introvert vil helst fortsætte med at studere hjemme: "Jeg bliver drænet for energi i skolen"*. TV2 Lorry. Lokaliseret d. 05.05.21 på <https://www.tv2lorry.dk/koebenhavn/introvert-vil-helst-forsaette-med-studere-hjemme-jeg-bliver-draenet-energi-i-skolen>

Flyvbjerg, Bent. (2001): *"Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again"* Cambridge: Cambridge University Press. Kapitel 6: The power of example (s. 66-87).

Honneth, Axel (2006): *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Oversat af Arne Jørgensen. 1. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag a/s, København.

Jung, G. Carl (1994): *Psykologiske typer*. Oversat af Karen Holm Christensen og Jens Windeleff. 2. oplag. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. Copenhagen.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015): *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Nørgaard, Britta (s.d.) (2005): *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16: <http://socialpaedagogik.dk/assets/britta-n%C3%B8rgaard---axelhonneth-og-en-teori-om-ankendelse---tfs-2005.pdf>

Pedersen, S., Bang, J. (2015): *Youth Development as Subjectified Subjectivity - A Dialectical-Ecological Model of Analysis*. Integrative Psychological and Behavioral Science. United States: Springer.

Retsinformation (2020): *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. Retsinformation.dk. Lokaliseret d. 14.04.21 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1428>

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2013): *Skolens læringsmiljø - Selvføttelse, motivation og læringsstrategier*. Oversat af Bjørn Nake. 1. udgave, 4. oplag. Akademisk Forlag.

Sørensen, Asger (2012): *Kritisk teori*. Videnskabsteori. (s. 245-287). København: Hans Reitzels Forlag.

The Myers & Briggs Foundation (2021): *MBTI® Basics*. The Myers and Briggs Foundation. Lokaliseret d. 03.05.21 på: <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>