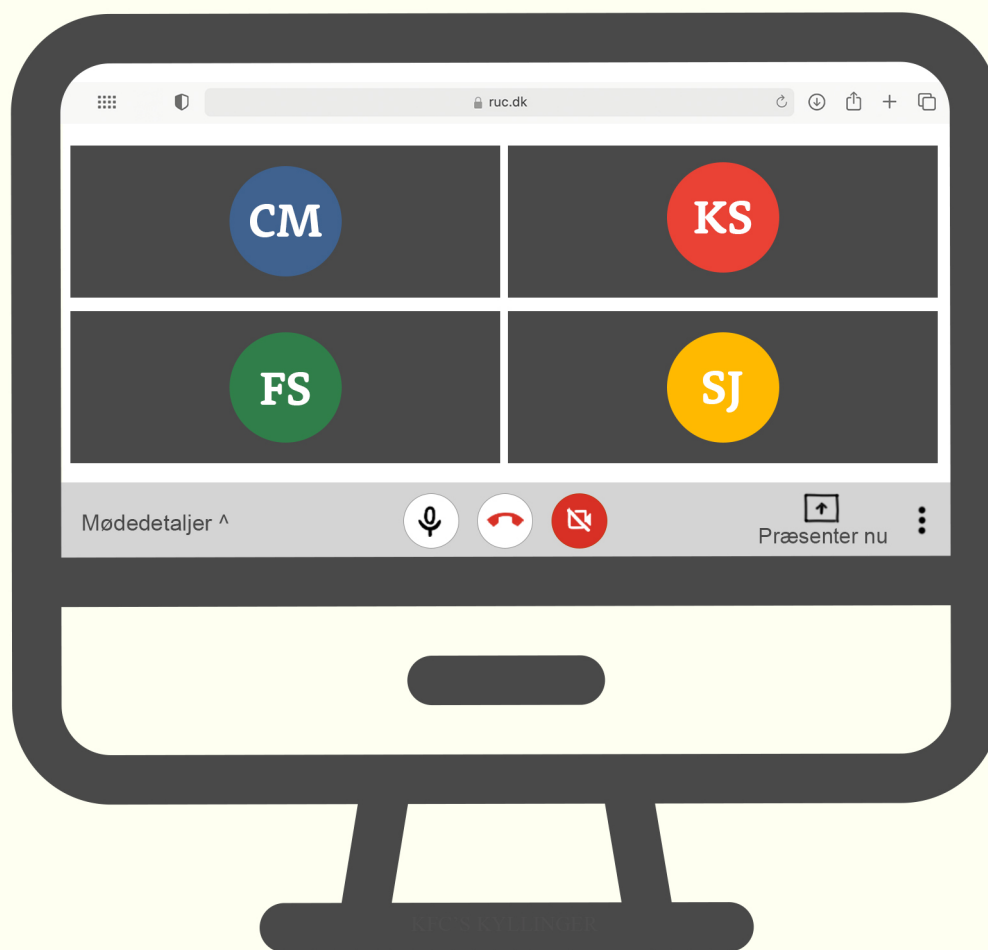


Online Undervisning i en Corona-tid

En diskursiv undersøgelse af elever og læreres holdninger til online undervisning på gymnasiale ungdomsuddannelser under Covid-19-pandemien



Udarbejdet af:

Cecilie Møgelvang (65551)
Freja Wittstrøm Selsbæk (65489)
Kasper Berg Skarsteen (65478)
Simone Drewes Johansen (65355)

Gruppenummer:
S2125624207

Vejleder:
Jørgen Lerche Nielsen

Antal anslag:
106.961

Resumé

This paper aims to examine which discursive understandings high school students and teachers have towards online learning during the global pandemic Covid-19. The paper explains and seeks to understand which discourses regarding online learning rule amongst our informants.

Based on Norman Fairclough's critical discourse analysis, this paper seeks to analyse which discourses students and teachers have towards online learning. Through an analysis with Herbert Clark's communication theory as well as Kurt Lewin's Model of Change, this paper seeks to enlighten which positive or negative consequences online learning has for the students' learning. The empirical data in this paper consists of qualitative interviews with six high school students and one high school teacher, as well as a report by eVidenCenter and Tænk tanken DEA based on a quantitative questionnaire survey with more than 12.000 students and 1.800 teachers.

The examination leads to the conclusion that online learning has both positive and negative consequences for the students' learning outcome. Among these, the negative consequences are most prominent. Furthermore, the hegemonic discourse amongst students and teachers is overall negative.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDENDE AFSNIT	3
1.1 PROBLEMFELT	3
1.2 PROBLEMSTILLING.....	4
1.3 PROBLEMFÖRMULERING.....	4
2. LITTERATURREVIEW	5
3. AFGRÆNSNING	7
4. VIDENSKABSTEORI.....	9
4.1 FÆNOMENOLOGI	9
4.2 SOCIALKONSTRUKTIVISME	10
5. TEORETISKE OG METODISKE OVERVEJELSER.....	11
5.1 DEDUKTIV FREMGANGSMÅDE	11
5.2 TEORI.....	12
5.2.1 Kritisk diskursanalyse	12
5.2.2 Herbert H. Clark	15
5.2.3 Kurt Lewin	17
5.3 METODE	19
5.3.1 Interviewstudie.....	19
5.3.2 Det semistrukturerede interview og interviewguide.....	20
5.3.2.1 Udvælgelse af informanter	20
5.3.2.2 Transskribering af interview	21
5.3.2.3 Kodning og meningskondensering.....	22
5.4 KVANTITATIV SEKUNDÆRE DATA.....	23
6. ANALYSE.....	24
6.1 OPTØNING	24
6.2 TEKSTANALYSE	26
6.2.1 Ordvalg.....	26
6.2.2 Transitivitet og modalitet.....	28
6.3 DISKURSIV PRAKSIS	29
6.3.1 Forandring	31
6.3.2 Stabilisering.....	37
6.4 SOCIAL PRAKSIS.....	39
7. OPSUMMERING.....	41
8. DISKUSSION.....	43
9. PERSPEKTIV PÅ FREMTIDENS ONLINE UNDERVISNING	45
10. LITTERATURLISTE	46
10.1 BØGER.....	46
10.2 VIDENSKABELIGE ARTIKLER.....	47
10.3 RAPPORTER.....	47
10.4 ARTIKLER:	47
11. OVERSIGT OVER BILAG.....	49

1. Indledende afsnit

1.1 Problemfelt

I foråret 2020 blev Danmark ramt af Covid-19, hvilket resulterede i, at politikerne beordrede en national nedlukning af samfundet. I løbet af vinteren 2020/2021 blev Danmark ramt af anden bølge med høj smitte af Covid-19, og som resultat måtte samfundet endnu engang lukke ned. Regeringens nedlukning af landet har blandt andet medført, at undervisningen i både folkeskoler, på gymnasier og på universiteter har været nødsaget til at blive gennemført online via digitale platforme som en såkaldt nødundervisning. Fremadrettet vil vi i projektet omtale nødundervisningen som online undervisning. Den fysiske undervisning som vi kender den, er nu sat på pause.

I Danmark er man som gymnasieelev vant til, at undervisningen foregår indenfor gymnasiets fysiske rammer. Her sidder man i socialt samspil med sine klassekammerater og lærere, og deltager i undervisningen ved fysisk fremmøde. Dette er den norm, som mange er vokset op med, men for mange unge er denne almene form for undervisning ikke en mulighed under pandemiens restriktioner.

Da online undervisningen blev implementeret, var der en række praktiske tiltag, som både lærere og elever skulle implementere i deres hverdag. Ting som at oprette hold for hver enkelt klasse, var en del af den indledende problematik. En anden udfordring var at få undervisningen til at være lige så givende for eleverne som den fysiske undervisning. I den forbindelse har mange undervisere valgt at uddele opgaver til eleverne via links, som eleverne derefter blev bedt om at lave hver for sig. Det har betydet, at undervisningen i mindre grad har været præget af gruppearbejde (Riise, 2020). I online undervisningen har det været udfordrende at få det optimale udbytte ud af undervisningen på baggrund af online formatet. Forandringen fra fysisk til online undervisning har betydet, at det har været en udfordring at opnå det optimale udbytte af undervisningen (Riise, 2020). Det går ud over de svagest stillede elever, som nu er mere udfordret.

1.2 Problemstilling

Vi formoder, at der opstår en problematik med online undervisning, da mange elever ikke får opfyldt det samme faglige udbytte som ved den fysiske undervisning. Vi går ud fra, at gymnasieelever har en holdning til, at online undervisningen er en udfordring, da det er sådan det italesættes i medierne. Vi antager, at problematikken ikke er lige så mærkbar på universitetsuddannelser, da undervisningen almindeligvis foregår primært som envejskommunikation fra forelæser til de studerende. På folkeskoler og gymnasier foregår undervisningen i højere grad som tovejskommunikation, hvor undervisning og øvelser foregår som en interaktion mellem lærere og elever. Vi antager, at den manglende følelse af gensidig kommunikation såvel som lærere og elevers fysiske optræden i klasseværelset sætter sine spor på motivationen hos eleverne.

Blandt de nuværende samfundsmæssige holdninger til online undervisning findes, at undervisningen har en forringende effekt på elevernes faglige udbytte. Det har betydning for, at eleverne ikke opnår det samme udbytte af deres pensum, og derfor ikke har et ligeværdigt fagligt grundlag at gå til eksamen på, som tidligere gymnasieelever har haft. Vi har en formodning om, at det danske uddannelsessystem har lidt under Covid-19-pandemiens gentagne bølger af nedlukninger landet over. Idet man har omdannet den almindelige undervisning til online undervisning, formoder vi, at det har haft en række konsekvenser for eleverne på de danske gymnasier.

1.3 Problemformulering

Hvilke diskursive forståelser har gymnasieelever og -lærere af online undervisning under Covid-19-pandemien, og hvilke positive eller negative konsekvenser har online undervisningen og implementeringen af denne for elevernes læringsudbytte?

2. Litteraturreview

For at afgrænse vores projekt og undersøge vores emne, har vi foretaget en litteratursøgning. Vi vil med afsnittet redegøre for eksisterende forskning og studierapporter for at give et bedre indblik i projektets væsentlighed. Materialet er primært fundet gennem Roskilde Universitets forskningsportal, Googles database og Det Kongelige Universitets online database REX.

På trods af, at Covid-19-pandemien nu har været en del af verdensbefolkningens hverdag i mere end et år, bliver forskere stadigvæk klogere på pandemiens konsekvenser – og der er meget at tage fat i. For mens nogle forskere undersøger de helbredsmæssige betydninger, og andre forskere undersøger de økonomiske konsekvenser, er der forskere, som undersøger, hvilken betydning Covid-19 har haft for elevers og studerendes læring og trivsel i folkeskoler, gymnasier og på universiteter.

Sammen med en række andre uddannelsesinstitutioner modtog Roskilde Universitet i foråret 2020 en bevilling på 1 million kroner fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (RUC Kommunikation & Presse, 2020). Bevillingen skulle bruges på et projekt, som havde til formål at samle op på de erfaringer, man havde gjort sig med online undervisning i forbindelse med Covid-19-pandemiens udbredelse i Danmark (RUC Kommunikation & Presse, 2020). Projektet, der udelukkende havde fokus på universitetsstuderende, ville særligt undersøge, hvordan studerende havde oplevet online undervisning med særligt fokus på læringsudbyttet. Projektet er nu afsluttet, og i januar 2021 udkom det som en rapport med titlen ”Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020” (Georgsen & Qvortrup, 2021). I alt har 85.000 studerende og 6.000 undervisere deltaget i undersøgelsen. Projektet minder i en vis grad om vores undersøgelse, idet problemstillingen ligger i at undersøge studerendes erfaringer med online undervisning under en pandemi. Vi fravalgte dog at fokusere på studerende fra videregående uddannelser, da disse uddannelser i forvejen bærer præg af individualitet og selvstændighed, hvorfor vi havde en opfattelse af, at det læringsmæssige udbytte ikke ville lide et lige så stort tab. Derudover kan man argumentere for, at et projekt med forskere fra 10 forskellige uddannelsesinstitutioner og en bevilling på 1 million kroner, kan lave en meget grundigere undersøgelse af det pågældende emne.

Det er ikke kun studerende på videregående uddannelser, der har været genstand for forskeres nysgerrighed, også elever fra landets ungdomsuddannelser er blevet undersøgt. Sammen med Tænketanken DEA har eVidenCenter – Det Nationale Videncenter for e-læring i foråret 2020

udført en undersøgelse af 12.352 elever og 1.866 lærere. Formålet med undersøgelsen minder på mange måder om den førnævnte undersøgelse af landets studerende – nemlig at få et indblik i, hvordan elever og lærere har håndteret omstillingen til fjernundervisning, og hvad vi kan lære af erfaringerne fremover. Rapporten som har fået navnet ”En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen” (Bilag 1) viser, at undervisningen har været meget ensformig, og at eleverne har haft et mindre læringsudbytte (Bilag 1: 6). Derudover har fjernundervisningen krævet omstillingsparathed fra både skole, lærere, elever og forældre. Der er flere ligheder mellem rapporten og vores projekt. Begge undersøger den samme målgruppe, og deres erfaringer med Covid-19-pandemiens betydning for undervisningen. Til forskel er dog, at Tænk tanken DEA og eVidenCenter i højere grad har fokus på erfaringer og konsekvenser, hvor vores fokus er på de diskurser, der flourer blandt målgruppen.

I et semesterprojekt fra Roskilde Universitet har studerende Maria Nikhita Mølholm i efteråret 2020 udarbejdet projektet ”Oplevelsen af online interaktion på Aalborg Universitet og Roskilde Universitet under COVID-19” (Mølholm, 2020). Projektet har til formål at undersøge, hvilke erfaringer studerende på henholdsvis Aalborg Universitet og Roskilde Universitet har gjort sig i forbindelse med online undervisning under Covid-19, og hvordan den sociale interaktion er blevet påvirket af online undervisning. Mølholms projekt er det eneste, vi har fundet, hvor fokus dels har været på den sociale interaktion mellem studerende, hvilket læner sig op ad det fokus, vi har i dette projekt. Mølholms resultater peger på, at online undervisning har den betydning, at den sociale interaktion mellem medstuderende forsvinder, hvilket også har betydning for udbyttet af undervisningen. Derudover viser hendes resultater, at online undervisning har en række begrænsninger for interaktionen og de sociale processer mellem studerende og undervisere (Mølholm, 2020: 53). Selvom Mølholms projekt har fokus på studerende på videregående uddannelser, kan vi trække paralleller til de aspekter, som vi ønsker at undersøge i vores projekt. Heriblandt den sociale interaktion mellem de studerende imellem, men også mellem studerende og lærere. Mølholms projekt har ligesom tidligere nævnte rapport ‘Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020’ fokus på studerende, ligesom at projektet ikke undersøger diskurser.

SDU’s Center for Gymnasieforskning har gennemført en trivselsundersøgelse af 2200 elever fra 11 forskellige gymnasier i Danmark. Undersøgelsen viser, at størstedelen af de studerende har et stort savn til både vennekredsen, men også til gymnasiernes faglige aspekt. Hertil har en

stor del af eleverne svarede, at de savner undervisning i det fysiske klasselokale, hvor halvdelen svarer, at de savner deres lærere (Kongpetsak, 2020). Det er ifølge professor og lederen ved SDU's Center for Gymnasieforskning Ane Qvortrup over halvdelen af respondenterne, som menes at have opfattet undervisningen som sværere end den almindelige undervisning i det fysiske klasselokale. Ligeledes viser undersøgelsen, at over halvdelen af respondenterne har svaret, at deres undervisning er blevet mere kedelig i det digitale format (Kongpetsak, 2020). Hun forbinder disse med hinanden, og mener, at de kan have påvirkning på hinanden ved at skabe faldende motivation for at følge med i undervisningen.

Det har ikke lykkedes os at finde nogle undersøgelser eller projekter, som undersøger, hvilke diskurser der findes blandt eleverne på landets ungdomsuddannelser. Til trods for at have været i over et år, er Covid-19 stadigvæk en ny pandemi, så manglen på data er forventet. Vi anskuer derfor vores projekt som værende et vigtigt pejlemærke i videns dannelsen af Covid-19s aftryk. Derudover håber vi på, at projektet kan bidrage med betydningsfulde og interessante aspekter til forskningen.

3. Afgrænsning

Vi har valgt at afgrænse os i vores valg af teori og metode, for at undersøge vores problemstilling på bedst mulig vis. En overvejelse vi havde i starten af projektet, var at fokusere enten på studerende på videregående uddannelser eller på gymnasieelever. Vi fravalgte de studerende, da læringsformen er præget af selvstændighed i form af selvstudie. Dermed formoder vi, at deres læringsudbytte ikke har været lige så præget af nedlukningen.

Der findes flere forskellige diskursanalyser, hvoraf vi har valgt Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Flere forskellige diskursanalyser ville være brugbare i dette projekt. Et eksempel er Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori. Deres diskursanalyse minder på flere måder om Faircloughs, men indeholder en række andre fokuspunkter i analysen. Vores valg endte på Faircloughs diskursanalyse, da hans teori indeholder den tredimensionelle model (Bilag 2), der gør vores analysearbejde mere nuanceret, og giver os mulighed for både at undersøge sproglige og sociale elementer. Derudover er Faircloughs diskursanalyse ikke blot en teori, men også en metodisk fremgangsmåde. Den har derfor været med til at spille en rolle for udformningen af projektet.

Først havde til henseende at lave et fokusgruppeinterview med vores informanter, men da projektet bærer præg af fænomenologi, er det ikke muligt at udføre denne form for interview. Fokusgruppeinterviewet danner rammerne for en samtale mellem informanterne, hvori de kan udtrykke deres meninger og diskutere deres individuelle holdninger. Det kan dog diskuteres, om det virkelig er deres individuelle holdninger der kommer til udtryk, da informanterne under deres samtale, kan præge hinanden. Det er en af grundene til, at fokusgruppeinterview ikke stemmer overens med fænomenologiens videnskabsteoretiske afsæt. Vi valgte derfor at foretage individuelle interviews med vores informanter i stedet, da vi både kan gå fænomenologisk og social konstruktivistisk til værks.

I forhold til vores valg af *sampling* har vi fravalgt *snowball sampling*. Det var en mulighed at vælge denne form for sampling, da vi kunne kontakte nogle gymnasieelever, som derefter kunne henvende sig til deres klassekammerater og venner. Snowball sampling bruges oftest til en marginaliseret befolkningsgruppe, som kan være svær for forskeren at nå ud til. Det mener vi ikke, at vores informanter kan kategoriseres under, hvorfor vi har fravalgt snowball sampling som samplingsmetode.

I starten havde vi overvejet at inddrage Everett Rogers netværksteori *Rate of Adoption* og Paul Watzlawicks kommunikationsteori, som dele af vores teoretiske standpunkt for projektet. Rogers teori var ikke relevant at bruge, da online undervisning som format ikke er et nyt fænomen, og det er obligatorisk, at undervisningen skal være digital. Af samme grund var det ikke relevant at inddrage Rogers, da hans teori søger at afklare, hvordan en ny innovation bedst muligt bliver adopteret af målgruppen. Man kan derfor diskutere, om det er relevant at undersøge online undervisningens adoptionsrate, da undervisningen er et obligatorisk krav fra staten, og dermed ikke er en selvvalgt innovation for det enkelte gymnasium. Watzlawicks kommunikationsteori fokuserede mere overordnet på, hvordan kommunikation fungerer som en helhed. Teorien var for overfladisk til vores projekt, da vi er mere interesserede i kommunikationen og samspillet mellem lærere og elever i online undervisning. Vi fandt desuden vores nuværende teori mere relevant, og havde derudover brug for at konkretisere os i forhold til vores teori, hvorfor vi fravalgte Rogers og Watzlawicks teoretiske tilgange til vores projekt.

4. Videnskabsteori

Projektet tager afsæt i den fænomenologiske og socialkonstruktivistiske videnskabsteori. De to videnskabsteorier har formet forskningsstrategien og de metodiske overvejelser, vi har gjort os gennem projektet.

4.1 Fænomenologi

Begrebet fænomenologi kommer af det græske *phainomenon*, der betyder 'det, som viser sig', og *logos*, som betyder 'at lære' (Jacobsen et al., 2015: 217). Fænomenologi er en filosofisk undersøgelse af bevidsthedens strukturer, som vi individer reelt oplever dem. Man kigger inden for fænomenologien på, hvordan individer oplever visse fænomener, og hvad der ligger til grund for disse fænomener.

En central tankegang inden for fænomenologien er, at man forsøger at undersøge selve fænomenet (Jacobsen et al., 2015: 221). Det betyder, at man forsøger at gå bag om de mange forforståelser, stereotyper og forudindtagede idéer om fænomener, som vi på almindeligvis medtager i vores betragtninger af fænomener. Derudover forsøger man at forstå, hvorfor disse finder sted. Eksempelvis skal man inden for fænomenologien altid forsøge at se en person, som det personen i virkeligheden er, og ikke tage højde for stereotype forforståelser om personen. Vigtigt i den fænomenologiske tankegang er, at man vil finde frem til et dybdegående indtryk af informanternes oplevelse af det omtalte fænomen.

Inden for fænomenologien arbejder man med kvalitative forskningsmetoder. Den kvalitative forskningsmetode bygger på idéen om, at man som forsker kan undersøge fænomenet uden fejlagtigt at komme til at medregne ens egne forforståelser (Jacobsen et al., 2015: 228). Da disse kan give misledende resultater, kan det anses som en potentiel fejlkilde inden for forskningsfeltet. Et andet formål med den fænomenologiske tankegang er at finde frem til, hvordan det er at være menneske i en pågældende situation (Jacobsen et al., 2015: 225). Dette gøres via detaljerede, indlevende og nuancerede beskrivelser af individers forståelse af situationen, og det er derfor individernes individuelle livsverden, der er i fokus (Jacobsen et al., 2015: 222). Man bestræber sig gennem et interview på at komme frem til en detaljeret og fordomsfri undersøgelse, som skal give indblik i livsverdenen (Jacobsen et al., 2015: 219) hos informanten.

Fænomenologien kommer i projektets metodiske tilgang til udtryk gennem en dybdegående og detaljeret analyse af informanternes svar i interviewet. Her kommer vi helt tæt på den enkelte informants forståelse og holdning til online undervisningen og forandringen. Vi vil i den forbindelse forholde os til de fænomenologiske retningslinjer, da vi stræber efter at nå frem til de mest sandfærdige svar og resultater fra vores interviews. På trods af, at vi har haft en forforståelse af, at online undervisning har haft negativ indflydelse på gymnasieelevers faglige udbytte af undervisningen, vil vi tilgå vores interviewguide med et fokus på, at disse forforståelser ikke skal tages in mente, da de kan resultere i forudindtaget resultater. Dette kan ske gennem vores formidlinger og vendinger i interviewet, hvor vi kan komme til at formidle spørgsmålene på en uhensigtsmæssig måde. Materialet vil blive transskriberet og dernæst analyseret, for at danne et detaljeret og retvisende billede af informanternes holdning til online undervisning. I den forbindelse vil vi notere meningsenheder og mønstre, som vi finder interessante, og som vi hver især skal være ekstra opmærksomme på, når vi individuelt gennemlæser materialet.

4.2 Socialkonstruktivisme

Den anden videnskabsteoretiske position som projektet tager afsæt i, er socialkonstruktivisme. En forudsætning for socialkonstruktivismen er, at der sættes spørgsmålstejn ved den eksisterende viden, der menes at blive taget for givet (Pedersen, 2012: 187). Socialkonstruktivister er inspireret af videnssociologien og filosofien, da forholdet mellem den menneskelige tanke og den sociale kontekst bliver diskuteret (Pedersen, 2012: 191). Ved at foretage en socialkonstruktivistisk analyse er det muligt at opnå en ny forståelse af 'gamle forståelser', og dermed være kritisk overfor den eksisterende viden. Vi producerer ny viden, som udvikler nye løsninger for samfundsmæssige problemstillinger (Pedersen, 2012: 188), som i vores eksempel er problematikken i forhold til online undervisning. Forforståelserne er ofte skabt af historiske og samfundsmæssige italesættelser af, eller diskurser om, hvordan omverden forstås og samtidig vores individuelle værdier og erfaringer (Pedersen, 2012: 188).

Den viden, som vi opfatter som vores virkelighed, bliver i en konstruktivistisk forståelsesramme til en virkelighedsopfattelse, som konstrueres gennem interaktioner med andre (Pedersen, 2012: 188). Den bliver enten konstrueret gennem direkte interaktion som læring i uddannelsessystemet, eller når individet mødes med opfattelser, der er institutionaliseret som diskurser eller normer (Pedersen, 2012: 188). Derved mener

socialkonstruktivister, at vores virkelighed og forståelse ikke opdages gennem forskning, men at den bliver konstrueret. Ydermere findes der ikke kun én virkelighed, da den virkelighedsopfattelse der besiddes, afhænger af perspektivet, som situationen betragtes ud fra. Det vil sige, at ens virkelighed er subjektiv og perspektivistisk (Pedersen, 2012: 188).

Når der foretages, en socialkonstruktivistisk analyse indebærer det en undersøgelse af, hvorledes sociale fænomener er skabt, hvilke magtforhold der har betydning for fastholdelsen af virkelighederne, og hvordan de er blevet en del af kulturen og politikken. Virkelighedsopfattelserne deles af et flertal i samfundet, og bliver derved en herskende diskurs (Pedersen, 2012: 189).

I dette projekt går vi social konstruktivt til værks, da vi gennem diskursanalysen undersøger informanternes konstruerede holdninger og forståelser. I vores interview er det muligt, at informanternes holdninger er påvirket af de konstruerede diskurser i samfundet. Man kan forestille sig, at den herskende diskurs kan påvirke vores informanternes holdninger. Informanternes svar og holdninger er den essentielle data til vores diskursanalyse. Slutvis er diskursanalyse en socialkonstruktivistisk tilgang, da den fokuserer på konstruerede samfundsmæssige emner og holdninger.

5. Teoretiske og metodiske overvejelser

I følgende afsnit vil vi redegøre for de teoretiske og metodiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med udarbejdelsen af projektet. I teorien inddrager vi Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, Herbert Clarks kommunikationsteori og Kurt Lewins forandringsmodel. Vores metode består primært af kvalitative data i form af interview med syv informanter, og vil suppleres med kvalitative data i form af en rapport. Vores teoretiske og metodiske overvejelser er præget af vores videnskabsteoretiske positioner, og har betydning for de analytiske resultater, vi når frem til.

5.1 Deduktiv fremgangsmåde

I dette projekt arbejder vi deduktivt i vores teoretiske, metodiske og analytiske fremgangsmåde. Vi startede med at finde teori, og tillærte os viden derfra, for derefter at lave vores

problemformulering. Efterfølgende brugte vi vores viden fra teorierne, til at udarbejde interviewguides, hvorefter vi udførte vores interviews. Interviewene har vi derefter analyseret ud fra vores teorier, hvilket har resulteret i, at vi har kunne besvare vores problemformulering.

5.2 Teori

5.2.1 Kritisk diskursanalyse

Vores diskursanalytiske tilgang tager udgangspunkt i Norman Faircloughs (1941-) kritiske diskursanalyse, ud fra Marianne Winthers Jørgensens og Louise Phillips udlægning af hans analyse. Vi har valgt at bruge Faircloughs analyse, da den giver os mulighed for at gå grundigt metodisk og teoretisk til værks. Med analysen er det muligt at finde frem til, hvilke diskurser der er konstruerende for den sociale praksis, når det gælder omlægningen af undervisningen til online undervisning på de danske gymnasier. Analysen kan ikke bruges som en opskrift, og det har derfor været nødvendigt at selektere i Faircloughs analyse, så den bedst muligt understøtter vores undersøgelse.

Ifølge Fairclough er diskursive praksisser med til at skabe den sociale verden, da man skaber, modtager og fortolker diskurserne (Jørgensen & Phillips, 1999: 73). Diskurserne som social praksis har en afgørende betydning for, at man: “[...] reproducerer og forandrer viden, identiteter og sociale relationer, herunder magtrelationer, og som samtidig formes af andre sociale praksisser og strukturer” (Jørgensen & Phillips, 1999: 77). Måden hvorpå vi i dette projekt undersøger de fremtrædende diskurser om online undervisning, er gennem interviews med en lærer og seks elever, som alle er omfattet nedlukningen af danske gymnasier. Vi har mulighed for at analysere, hvordan diskurserne bidrager til at konstruere sociale identiteter, sociale relationer og videns- og betydningssystemer (Jørgensen & Phillips, 1999: 79).

I diskursanalysen fokuserer man på to dimensioner: den kommunikative begivenhed og diskursordenen (Jørgensen & Phillips, 1999: 80). For at finde frem til hvad dimensionerne indeholder, tager vores fremgangsmåde og analyse udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle model. Modellen består af dimensionerne: social praksis, diskursiv praksis og tekst (Bilag 2). Vores arbejde har været struktureret ud fra den tredimensionelle model, og det har helt fra starten af projektet haft en indvirken på vores til- og fravalg til fremgangsmåden.

Ifølge Fairclough lever den diskursive praksis i et dialektisk forhold til den sociale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999: 89). Det vil sige, at diskurs er socialt indlejret, og diskursen er dermed afhængig af, hvilken social praksis den foregår i. Vores problemformulering er udformet på baggrund af den sociale praksis, og dermed den situation de danske gymnasieelever lige nu befinder sig i. Det er undersøgelsen mellem den diskursive praksis og den sociale praksis, der har været udgangspunkt for udformningen af vores problemformulering og ståsted i projektet.

En nødvendighed for kritisk diskursanalyse er valget af empiri (Jørgensen & Phillips 1999: 92) og transskribering af interviewene (Jørgensen & Phillips 1999: 93). Vores empiri består af kvalitative data i form af semistruktureret interviews. Vi har valgt at benytte os af interviews som empiri, da det bunder i et ønske om at undersøge informanternes holdninger til online undervisning. Ved at foretage en række interviews, er det muligt at analysere, hvilken diskursiv praksis der er fremtrædende i den sociale situation, informanterne befinder sig i. Da vi har valgt at foretage interviews, er det derfor nødvendigt at transskribere disse, for at kunne undersøge sprogbrugen.

Analytiske overvejelser

Efter transskriberingen af interviewene kan analysen påbegyndes. Ifølge Fairclough skal man adskille de tre dimensioner i modellen og analysere dem hver for sig (Jørgensen & Phillips 1999: 93). Alle tre dimensioner bidrager til at undersøge den kommunikative begivenhed. Først når man har undersøgt de tre dimensioner i forhold til den kommunikative begivenhed, kan man undersøge diskursordenen (Jørgensen & Phillips 1999: 83). I analysen vil vi finde frem til den kommunikative begivenhed samt diskursordenen og det dialektiske forhold mellem disse. Dertil vil vi finde ud af, hvordan diskurserne bidrager til at konstruere sociale identiteter, sociale relationer og videns- og betydningssystemer.

I tekst dimensionen analyseres tekstens egenskaber (Jørgensen & Phillips, 1999: 94). I denne del af analysen bruger vi en række værktøjer, der hjælper os med at undersøge sproget. Værktøjerne består blandt andet af ordvalg, transitivitet og modalitet (Jørgensen & Phillips, 1999: 95). Vi har valgt de sproglige værktøjer, der giver bedst mening for undersøgelsen af vores problemformulering. Ved at lave en analyse af teksten får vi et indblik i, hvordan vores informanter oplever online undervisning. Dermed kan vi finde ud af, hvordan de konstruerer

versioner af virkeligheden, sociale relationer og identiteter (Jørgensen & Phillips, 1999: 95). I analysen vil vi kigge på transitivitet og modalitet (Jørgensen & Phillips, 1999: 95). I transitivitet ligger fokus på, hvordan en begivenhed forbindes med en række subjekter eller objekter. Her bliver subjektet fjernet, fordi man bruger passiv form. Når man undersøger tekstens modalitet, kigger man på, hvor meget personen tilslutter sig til situationen, og dermed accepterer og forstår situationen. Her undersøger man blandt andet, hvilke modalverber der bliver brugt.

Den anden dimension i Faircloughs model er den diskursive praksis, som analyseres ved at undersøge, hvordan teksten produceres og konsumeres (Jørgensen & Phillips 1999: 93). Der er forskellige måder at gribe analysen an på, men vores analytiske tilgang er påvirket af vores empiri. Derfor tager analysen af den diskursive praksis udgangspunkt i en intertekstuel kæde (Jørgensen & Phillips, 1999: 93), hvilket betyder, at vi tager afsæt i en række interviews, som alle omhandler det samme emne. Da vores analyse tager udgangspunkt i en intertekstuel kæde, kan vi gennem interdiskursiviteten finde frem til, hvilke allerede eksisterende diskurser vores informanter trækker på tværs af forskellige diskurser. Der kan deraf opstå en hegemonisk kamp (Jørgensen & Phillips, 1999: 88), som bidrager til reproduktion af diskurser.

I Faircloughs model er den sidste dimension social praksis. Det er modellens yderste lag, og danner rammen om de to andre dimensioner. I den sociale praksis analyseres to ting: relationerne mellem den diskursive praksis og den diskursive orden, samt at kortlægge hvilke sociale og kulturelle strukturer, der danner rammen for den diskursive praksis (Jørgensen & Phillips, 1999: 98). For at finde frem til det sidstnævnte er det nødvendigt at inddrage andre elementer end diskursanalysen (Jørgensen & Phillips, 1999: 98). Det gør vi ved at inddrage Herbert Clarks teori om kommunikationsforståelse, Kurt Lewins teori om forandringskommunikation og vores informanternes udgangspunkt, da det er et essentielt element for at kunne forstå den sociale praksis. Det er i denne dimension, at man finder frem til nye perspektiver på blandt andet diskurser, reproducering af disse og konsekvenser heraf (Jørgensen & Phillips, 1999: 98). Betydningen af diskurserne kommer frem i denne dimension, og kan fortælle om de socio-kulturelle udviklinger disse bidrager til eller modarbejder.

Kritik af Faircloughs kritiske diskursanalyse

Faircloughs kritiske diskursanalyse giver mulighed for at inddrage leksikalske og samfundsmæssige overvejelser. Analysen giver en god mulighed for en grundig undersøgelse, da begge aspekter indgår. Dog er balancen mellem disse uklar i Faircloughs teori. Han kommer

ikke med bud på, hvor meget fokus der skal lægges på de to forskellige undersøgelser. Derudover mener Fairclough, at alle teorier der ikke står i modstrid til diskursanalysens udgangspunkt kan inddrages som supplerende teori. I vores tilfælde spiller teorierne godt sammen med diskursanalysen, men det kan forestilles, at det i andre undersøgelser kan være en udfordring at inddrage supplerende teori, der ikke modarbejder diskursanalysen. Dertil ligger fremgangsmåden i hans teori meget fast, hvilket har været positivt for projektet, men som igen kan være en hæmsko for andre undersøgelser.

5.2.2 Herbert H. Clark

Når vi mennesker kommunikerer, forudsætter det, at det vi siger, forstås og opfattes korrekt af andre. Man er således nødt til at finde et fælles grundlag, hvor kommunikationen bliver mødt. For at dykke dybere ned i denne opfattelse, inddrager vi den amerikanske psykolingvist Herbert Herb Clark (1940-). Teorien tager afsæt i Clarks tekst med Susan Brennan *Grounding in Communication* (1991), og hans tekst med Edward Schaefer *Contributing to Discourse* (1989). Slutvis vil teorien holdes op imod Docent på Professionshøjskolen UCN Marianne Georgsen og hendes syn på kommunikation i online undervisning.

Clarks kommunikationsteori

Ifølge Clark tager det to mennesker at spille en duet, give hånd og kommunikere (Clark & Brennan, 1991: 127). Clark mener, at alle kollektive handlinger er bygget på et fælles grundlag eller almen viden (fra engelsk *common ground*) og dets akkumulation (Clark & Brennan, 1991: 128). Når to mennesker kommunikerer, kan det fælles grundlag ikke blive mødt, uden den proces Clark definerer som forbindelse (fra engelsk *grounding*) (Clark & Brennan, 1991: 128). Deltagere vil prøve at skabe mening af det sagte, og dermed gøre det til en del af deres fælles grundlag. Forbindelserne tager hertil forskellige former, om det finder sted i ansigt-til-ansigt kommunikation, skriftlig kommunikation eller andre former for kommunikation. Med andre ord er det fælles grundlag en forudsætning for, at vi forstår en samtale og tager del i den.

Folk tager del i en samtale for at diskutere, debattere, sludre og ikke mindst lære (Clark & Schaefer, 1989: 259). Når man er en del af en samtale, er man med til at bidrage til diskursen. Ifølge Clark er diskursen en række udsagn, som er produceret af deltagerne (Clark & Schaefer, 1989: 259). Kommunikationen er således en aktivitet, hvor ham eller hende som taler, prøver

at sikre sig, at han eller hun bliver lyttet til og forstået af de andre deltagere (Clark & Schaefer, 1989: 259), hvortil de deltagende prøver at tydeliggøre, når den talende er succesfuld i sin kommunikation.

Til at demonstrere forståelsen af en samtale, nævner Clark fem forskellige funderingsteknikker (fra engelsk *evidence of understanding*). Fælles for funderingsteknikkerne er, at de alle kræver positiv tilkendegivelse af, at den lyttende har hørt og forstået, hvad den talende har sagt. De fem funderingsteknikker skal med andre ord bruges til demonstrere ens forståelse i en samtale, og er rangeret fra den svageste til den stærkeste teknik. Clark nævner hertil, at de teknikker man bruger til at danne et fælles grundlag i kommunikation, ændrer karakter ud fra kommunikationens formål og medium.

1. Fortsat opmærksomhed (fra engelsk *continued attention*): B tilkendegiver ved fortsat at lytte efter, at han/hun forstår, hvad A siger. Tilkendegivelsen kan ske ved at fastholde øjenkontakt, med vedkommende som taler.
2. Initiativ af det relevante næste bidrag (fra engelsk *initiation of the relevant next contribution*): Man kan vise sin forståelse af det, som bliver sagt, ved at udføre en forventelig handling på det sagte.
3. Bekræftelser (fra engelsk *acknowledgement*) Når man indikerer, at man fortsat lytter med, ved at nikke med hovedet eller komme med en bekræftende lyd.
4. Demonstration (fra engelsk *demonstration*): Hvis A beder B om at køre til venstre, kan B demonstrere, at han/hun lytter efter, ved at gøre det, som A siger.
5. Ordret gengivelse (fra engelsk *display*): Vedkommende der lytter, kan give en ordret gengivelse af det, som der er blevet sagt, og dermed vise, at vedkommende har lyttet til den, som taler.

Clark taler om et princip, som han kalder princippet om den mindste mulige indsats (fra engelsk *principle of least collaborative effort*) (Clark & Schaefer, 1989): 269). Princippet går ud på, at deltagere i en samtale vil prøve at udøve mindst mulig indsats både i præsentations- og forståelsesfasen. I vores undersøgelse forstås præsentationsfasen som en lærer, der lærer fra sig, og forståelsesfasen er eleverne, der tager imod oplysningerne fra læreren. I forlængelse af dette nævner Clark, at en præsentation designet med en høj indsats vil medføre, at der er mindre behov for indsats i forståelsen af den givne præsentation.

Ifølge Marianne Georgsen er det ofte mere besværligt at kommunikere gennem medier, da Clarks førnævnte svage funderingsteknikker, og dermed de mindst krævende, ikke er mulige at anvende i medieret kommunikation. Georgsen mener, at oplevelsen af, at medieret kommunikation ofte er mere anstrengende end ansigt-til-ansigt kommunikationen skyldes "[...] mangel på positiv tilkendegivelse af, at forståelsen finder sted" (Georgsen, 2003: 4). At der i ansigt-til-ansigt kommunikation således kan benyttes mindre krævende funderingsteknikker, og dermed opnås positiv tilkendegivelse af, at forståelsen finder sted skyldes, at ansigt-til-ansigt kommunikationen "[...] foregår på det sproglige, såvel som det ikke-sproglige og til dels også ikke-bevidste plan" (Georgsen, 2003: 4). Slutvis mener Georgsen, at man med Clarks princip om den mindst mulige indsats antager, at medieret kommunikation i højere grad giver anledning til brugen af mindst mulig indsats.

Kritik af Herbert H. Clark

Der foreligger en kritik af Herbert Clarks kommunikationsteorier *Contributing to Discourse* fra 1991 og *Grounding in Communication* fra 1989, da teorierne ikke nødvendigvis er relevante i 2021. Dog kan man argumentere for, at Clarks teorier alligevel er brugbare på vores problemstilling, idet funderingsteknikkerne skal være til stede, såfremt kommunikationen skal være succesfuld. Marianne Georgsens tekst er ligeledes af ældre dato, idet den er fra 2003. Man kan derfor antage, at der er sket ændringer i den medierede kommunikation de sidste 18 år, hvorfor hendes argumenter ikke er lige så relevante. Derfor er det også vigtigt at vi er opmærksomme på, at teoriernes principper kan have skiftet karakter.

5.2.3 Kurt Lewin

Kurt Lewin (1890-1947) var en tysk psykolog, som var bedst kendt for sin aktionsforskning samt teorier om gruppedynamikker og forandringsprocesser. Følgende redegørelse tager udgangspunkt i Lewins egen tekst *Group Decision and Social Change* (1947), og Robert Levasseur's tekst *People Skills: Change Management Tools – Lewin's Change Model* (2001). Lewins forandringsmodel (Lewin, 1958: 210) indeholder flere forskellige perspektiver, og vi har derfor valgt at inddrage to tekster, for at få et bredere perspektiv på Lewins model.

Kurt Lewins forandringsmodel

Lewins teori tager udgangspunkt i en trefaset forandringsmodel, der kan bruges ved etablering af nye tiltag i organisationer. Lewins model kan bruges til at undersøge, hvordan og hvor godt

et nyt tiltag eller en forandring bliver taget imod, og bliver brugt af de omfattede personer. En succesfuld forandring inkluderer ifølge Lewin tre aspekter: optøning, forandring og stabilisering (Lewin, 1958: 211).

Det første punkt i Lewins model er optøning (fra engelsk *un-freeze*) (Levasseur, 2001: 73). Optøningsfasen tager udgangspunkt situationen, som udløser behovet for en forandring, og om der er grundlag for at ændre på allerede fungerende elementer. Der stilles spørgsmålstejn ved, hvorfor den ændrede situation får folk til at være villige til at skabe eller adaptere den nye forandring i deres hverdag. Det er ikke nødvendigvis en gradvis påvirkning, der har betydning for, om forandringen er nødvendig, da behovet for forandring kan opstå meget pludseligt. Et vigtigt aspekt i optøningsfasen er, hvordan forandringen bliver kommunikeret, samt om de omfattede personer deltager i implementeringen. For at forandringen kan lykkes kræver det, at de deltager i implementeringen af forandringen. Den nye implementering har større sandsynlighed for at lykkes, hvis de involverede har mulighed for at indgå i processen og have medbestemmelse i, hvordan det nye tiltag skal etableres som en del af hverdagen (Lewin, 1958: 210). Ved at inddrage de involverede i implementeringen, er de mere tilbøjelige til at støtte forandringen.

Det andet punkt i Lewins model er forandring (fra engelsk *movement*) (Lewin, 1958: 210). Forandringen forekommer, efter de omfattede personer har accepteret, at en forandring skal ske. Her bevæger forandringen sig, og det er nu muligt at implementere forandringen. Lewin lægger vægt på, at det er gruppedynamikker, der er med at bestemme, om forandringen vil blive accepteret og implementeret. Aktiv kommunikation, gode gruppedynamikker og inddragelse forøger derfor chancen for, at forandringen bliver succesfuld. For at forandringen skal ende med at være succesfuld, er det vigtigt, at der er et fortsat samarbejde og fælles indsats af de omfattede personer (Levasseur, 2001: 73). Dermed skal alle bidrage til forandringen. Samtidig er det ikke udelukkende gennem ledelse, at forandringen kan implementeres succesfuldt, men en fælles indsats fra alle omfattede.

Det sidste stadie i Lewins forandringsmodel er stabilisering (fra engelsk *freezing*) (Lewin, 1958: 210). I dette stadie er forandringen implementeret. Dog kræver det fortsat, at de involverede personer bevarer deres indsats i forhold til, at implementeringen bliver ved med at være succesfuld (Levasseur, 2001: 73). Når den nye implementering, og de handlinger der følger med denne, fuldkommen har erstattet det gamle tiltag, kan man kalde forandringen for

succesfuld. Forandringen er nu komplet, og implementering har overtaget de gamle måder at arbejde på.

Kritik af Kurt Lewin

Kurt Lewins model er oprindeligt udviklet som en forandringsmodel, der kan bruges i ledelses- og organisationsituationer. Vi vil argumentere for, at Lewins model kan bruges til at analysere de forandringsprocesser, der opstår i forhold til implementeringen af online undervisning i gymnasiet. Idet Lewins teori er udviklet i 1947, kan den derfor antages som værende delvist forældet. Dog kan man argumentere for, at den stadig er relevant i dag, da den undersøger fundamentale perspektiver på forandringer.

5.3 Metode

5.3.1 Interviewstudie

Vi vil besvare projektets problemformulering gennem kvalitativ forskning, hvor vi vil gøre brug af et interviewstudie som vores empiriske grundlag. Vi har valgt at lave individuelle interviews med en gymnasielærer og seks gymnasieelever. Gennem interviewene ønsker vi at få adgang til vores informanternes oplevelse af forskellige fænomener i deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 31). Nærmere bestemt ønsker vi at nå frem til deres oplevelser og diskursive opfattelse af den online undervisning, som Covid-19 har medført.

Vi arbejder med vores problemstilling ud fra en diskursanalytisk tilgang, som tager afsæt i både fænomenologisk- og socialkonstruktivistisk videnskabsteori. Interviewene vil dog i højere grad være præget af det fænomenologiske paradigme, idet vi søger beskrivelser af: "[...] hvordan bestemte fænomener *opleves* fra et førstehåndsperspektiv" (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 31). Vi arbejder med interviewene som et medium, hvor fokus lægges på menneskelige erfaringer uden for interview-interaktionen. Interviewene vil også bære præg af det diskursive paradigme, idet fortællingen om fænomenet uden for interviewet "[...] bringer aspekter frem, som ikke fandtes i interviewpersonens oplevelsesverden før selve interviewet" (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 31).

5.3.2 Det semistrukturerede interview og interviewguide

Vi har valgt at bygge vores interview op efter princippet om det semi-strukturerede interview (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 37). I det semi-strukturerede interview foregår interviewet som en interaktion mellem forsker og informant. Således vil spørgsmålene bære præg af, dels at være nedskrevet i en interviewguide på forhånd, og dels af interviewpersonens svar. For at følge regeringens Covid-19-restriktioner, har vi valgt at afholde interviewene online over Zoom. Interviewene vil blive optaget og efterfølgende transskriberet ved brug af en simplificeret udgave af Gail Jeffersons (1938-2008) transskriptionssystem (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 43).

Da gymnasielærerens livsverden må siges at være forskellig for gymnasieelevernes livsverden, antager vi, at læreren vil have en anderledes oplevelse af fænomenet. Af den grund har vi valgt at udvikle to forskellige interviewguides, hvoraf den ene bruges til interviewet med læreren, og den anden bruges til de seks elever.

Interviewguiden er med til at styre retningen i interviewene, og er styret af vores forforståelse for emnet. Interviewguiden vil således bestå af både forsknings- og interviewspørgsmål, som lægger sig op ad vores teoretiske perspektiv. Da vi bruger princippet om det semi-strukturerede interview, er det muligt at vi afviger fra interviewspørgsmålene, såfremt det giver nye eller interessante perspektiver på vores emne. Interviewguidene tager udgangspunkt i Claus Elmholdt og Lene Tanggaards interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 38-39), som den er fremvist i Brinkmann & Tanggaard (2015). Interviewguidene fremgår desuden af bilag 3.

5.3.2.1 Udvalgelse af informanter

Til at udvælge vores syv informanter har vi benyttet formålssampling (fra engelsk *purposive sampling*) (Bryman, 2012: 418). Formålet ved at bruge formålssampling er at indsamle informanter ud fra en strategisk tilgang, således at informanterne er relevante for problemstillingen. Derfor er vi som forskere afhængige af vores egen dømmekraft, når det kommer til at udvælge repræsentative informanter. Det kommer til udtryk, idet vi har udvalgt informanterne med vores problemstilling i tankerne. Vores sampling bærer dog præg af bekvemmeligheds sampling (fra engelsk *convenience sampling*), idet vi har skabt kontakt til vores informanter gennem egne netværk og lokale Facebook-grupper.

Oftest vil man med formålssampling forsøge at *sample* sine informanter ud fra forskellige kriterier, således man opnår diversitet i sine interviews. Denne form for adspredelse har vi til dels opnået ved at sample gymnasieelever fra forskellige regioner i Danmark, som samtidig repræsenterer forskellige gymnasiale klassetrin. Dog har vi hverken formået at nå en adspredelse i repræsentationen af køn eller gymnasiale uddannelser, idet det kvindelige køn og den Almene Studentereksamen (STX) er stærkt overrepræsenteret i vores sample.

Værd at have in mente ved formålssampling er, at det er en ikke-sandsynlig prøvetagningsmetode (fra engelsk *non-probability sampling approach*) (Bryman, 2012: 418), hvorfor vi ikke kan generalisere vores analyseresultater til hele populationen.

5.3.2.2 Transskribering af interview

Da vi arbejder med interview som vores primære data, har vi valgt at transskribere vores interviews. Til dette vil vi tage udgangspunkt i sociolog Gail Jeffersons transskriberingsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 43), som bestræber sig på at være så tro mod interviewet som muligt. Indenfor metoden bliver alt derfor nedskrevet, inklusiv interjektioner som 'ihh' og 'øhm'. Vi har i høj grad valgt at afholde os fra at transskribere interjektioner, da vi ikke mener, at de vil være med til at øge forståelsen for det sagte. Vi har dog valgt at anvende nogle forkortelser som eksempelvis 'f.eks.' og 'osv.'. Det har vi valgt at medtage, da det er med til at gøre teksten mere overskuelig, og fordi at vi ikke mener, at det spiller nogen rolle for pointen. Der er også anvendt tegn i transskriberingerne, der skal være med til at gøre det lettere at forstå det sagte. Tegnene der bliver anvendt, vil blive forklaret nedenunder i en læseguide til transskriberingerne, med henviste eksempler fra transskriberingerne også.

Læseguide til transskribering

() : Anvendes i forbindelse med indforståede situationer i interviewet: “[...] og så starter vi egentlig bare med at han (læreren) råber os op” (Bilag 4: 1).

[] : Hvis slang eller udenlandske ord skal forklares, så læseren forstår den sammenhæng, som ordet anvendes i: “[...] hvis du lige *daffer ud* [forlader timen]” (Bilag 5: 3).

Kursiv : Anvendes ved slang eller udenlandske ord: “[...] eller tager på *maccen*” (Bilag 5: 4)

... : Anvendes ved tænkepauser hos både interviewer og informanter:

“Altså, jeg synes helt klart, at det er meget... For mig er det meget demotiverende...” (Bilag 4: 3).

{ } : Anvendes hvis der opstår afbrydelser fra enten interviewer eller informanter:

“Men også at man ligesom får de der ekstra søvn timer {afbrudt af interviewer}” (Bilag 4: 4).

5.3.2.3 Kodning og meningskondensering

For at få en dybdegående viden om vores informanternes meninger, har vi valgt at lave farvekodning og meningskondensering (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 48) af vores interview. Vi har valgt at farvekode vores interview, da farvekodning gør processen med meningskondensering mere overskuelig, mens vi samtidig kan understrege relevante ord til vores analyse. Vi har delt interviewene op i kolonner, hvor transskriberingen af interviewet står i venstre side og meningskondenseringen i højre side. De forskellige farvekoder kan ses i bilag 4 til 10.

Efter farvekodningen har vi lavet en meningskondensering af interviewene. Meningskondensering er centralt for den fænomenologiske tilgang, da vægten ligger på beskrivelse og fortolkning af meningsindholdet i ens kvalitative data (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 47). Ved meningskondensering har vi taget vores transskriberinger og lavet meningskondenseringer af dem hver især. Vi har taget informanternes udtalelser og simplificeret dem ved at lave dem til meningskondenseringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015:

50). Meningskondenseringerne er udarbejdet på baggrund af vores allerede eksisterende viden. Meningskondenseringen vil gøre vores analyse og fortolkningsarbejde lettere at tilgå, og det kan samtidig give os en større forståelse af vores informanter, idet transskriberingerne fortolkes. Det er dermed en hjælp til os selv i vores videre analysearbejde. Alle meninger kan ikke opsummeres i en meningskondensering, men den kan være med til at opsummere de vigtigste aspekter (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 48).

5.4 Kvantitativ sekundære data

Vi har valgt at inddrage kvantitativ sekundære data i form af den tidligere nævnte rapport 'En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen' (Bilag 1), som er udarbejdet af eVidenCenter i samarbejde med Tænk tanken DEA. Rapporten består af en række kvantitative rundspørger blandt 12.352 elever og 1.866 lærere fra 55 forskellige ungdomsuddannelser i perioden 27. april til 8. maj 2020.

Til grundlag for at inddrage rapporten som vores kvantitative data, fremfor selv at udføre en spørgeskemaundersøgelse er, at vi vurderer, at vi ikke kan lave en så omfattende og tilstrækkelig landsdækkende undersøgelse, som de har gjort i rapporten. I stedet vil vi i vores analyse gøre brug af de data, som rapporten bygger på.

Undersøgelsen er udført et år inden udarbejdelsen af dette projekt, da pandemien for første gang lukkede Danmark ned. Et år senere har endnu en nedlukning af samfundet fundet sted, og samlet set har landets ungdomsuddannelser været lukket helt eller delvist ned i syv måneder. Det betyder, at de erfaringer der sættes fokus på i rapporten, kan være anderledes nu, hvor elever og lærere har været igennem endnu en nedlukning. Vi vil dog argumentere for, at undersøgelsen alligevel giver et godt indblik i elever og læreres holdninger til online undervisningen, som nu er blevet hverdag for elever og lærere.

En af hovedpointerne fra rapporten er, at lærerne vurderer, at eleverne er mindre motiveret og samtidigt lærer mindre end før nedlukningen (Bilag 1: 6). Problemet italesættes også af eleverne, som understøtter lærernes holdning til, at eleverne har mistet motivationen for at lære under nedlukningen. Problemet skyldes blandt andet, at eleverne savner deres skolekammerater, og både elever og lærere er enige om, at det fysiske samvær ikke kan erstattes

af kommunikation gennem digitale medier. En anden vigtig pointe fra rapporten er, at elever som under normale forhold er stille og ikke trives i de undervisningsomstændigheder, de indgår i, har et langt større udbytte af nødundervisningen (Bilag 1: 7). Det skyldes blandt andet, at eleverne nu har mere ro omkring sig, og at disse elever har det bedre ved at arbejde alene.

Til trods for, at de fleste elever deler holdningen om, at de har fået mindre udbytte af undervisningen, viser undersøgelsen, at lærerne har arbejdet flere timer, end de plejer (Bilag 1: 9). Derudover har 8 ud af 10 lærere følt sig mere udfordret af deres arbejde under nedlukningen (Bilag 1: 9). En stor del af eleverne føler på samme vis, at de har brugt flere timer på deres skolearbejde. Til forskel mener halvdelen af lærerne, at elevernes arbejdsindsats er blevet ringere under nedlukningen. I rapporten peges der på, at forskellen kan forklares ud fra, at eleverne har fået stillet langt flere opgaver, og at lærerne har sværere ved at vurdere elevernes arbejdsindsats (Bilag 1: 13).

I rapporten konkluderes det, at man ikke kan sidestille nødundervisning med fjernundervisning. Til trods for dette er holdningen, at nødundervisningen kan give erfaringer, der kan overføres til de normale undervisningsforhold. Erfaringerne kan desuden bruges til fremtidige overvejelser om at tilbyde fjernundervisning i forbindelse med *blended-learning* (Bilag 1: 28) på ungdomsuddannelserne landet over.

6. Analyse

Følgende analyseafsnit består af en samlet undersøgelse af vores interviews ved brug af Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, Herbert Clarks kommunikationsteori og Kurt Lewins forandringsmodel. Analyserne er inkorporeret på tværs af hinanden, så strukturen på bedst mulig vis komplementerer teorierne. Rammen for analyseafsnittet er overordnet struktureret efter Faircloughs kritiske diskursanalyse, da de tre dimensioner i hans teori danner et godt udgangspunkt for dette.

6.1 Optøning

Da regeringen på baggrund af Sundhedsmyndighedernes anbefalinger lukkede Danmark ned, var det nødvendigt at omstrukturere alle undervisningsformer. På gymnasierne blev alt fysisk

undervisning aflyst, og undervisningen blev dermed tvunget online. Ifølge Kurt Lewin kalder man denne form for forandringsproces for 'optøning'. I denne analyse anskuer vi lærere og elever som en del af et arbejdsfællesskab, hvor læring er i fokus. Her fungerer læreren som en form for leder og eleverne er underordnet denne.

Under normale omstændigheder vil man opveje hvilke positive og negative konsekvenser, forandringen vil bringe med sig. Ud fra Lewins perspektiv skal forandringen være bedre end det nuværende udgangspunkt. Ved online undervisning har det ikke været muligt at overveje, hvorvidt forandringen var bedre end den, den erstattede. Omstændighederne har betydet, at omlægningen til online undervisning ikke har været frivillig, men i stedet er foretaget af nødvendige årsager. Derfor har skoleledelsen, lærere og elever ikke haft et valg angående omlægningen af undervisningen. Parterne har derfor været tvunget ind i situationen, og måtte underlægge sig forandringen samt forsøge at finde frem til måder, hvorpå undervisningen kunne gennemføres online. Omlægningen har krævet et stærkt samarbejde mellem ledelse og lærere, for at få undervisningsformen til at fungere bedst muligt for alle involverede parter.

Ifølge Lewin er en af præmisserne for, at en forandring kan lykkes, at forandringen bliver kommunikeret effektivt, og at de involverede parter føler, at de har medbestemmelse i implementeringen. Idet implementeringen af online undervisning er en tvungen forandring, er det skoleledelsens opgave at formidle omlægningen af undervisningen til lærerne. Dette sker inden online undervisningen er trådt i kraft, og foregår derfor i starten af online undervisningens udvikling. Blandt vores informanter siger gymnasielæreren Pernille følgende om samarbejdet mellem ledelse og lærere: "[...] jeg synes, at min ledelse har været meget synlig. De har besluttet lavet en lille platform til at dele viden" (Bilag 6: 4). Samtidig har de givet praktiske oplysninger om, hvordan lærerne skal bruge Google Meet platformen. Derved har de sikret sig, at så mange lærere som muligt fik følelsen af at være klædt ordentligt på til undervisningen:

"En fra ledelsen havde også lavet et skriv om, hvordan man kan bruge Google Classroom, og om hvordan vi helt konkret gør det. Jeg har nogle kollegaer der er oppe i alderen, og det er ikke alle der er lige ferme til elektronikken i dag" (Bilag 6: 4).

Ledelsen har været meget synlig, hvilket ifølge Lewin øger sandsynligheden for, at omlægningen fra fysisk til online undervisning kan anses som succesfuld. I den sammenhæng mener Pernille, at hun har medbestemmelse i, hvordan online undervisning skal forløbe:

”[...] med lydhør fra ledelsen. De her skolemøder er også meget demokratiske, hvor vi fik lov til at bruge hinandens kompetencer i at lære [...] så der har været rigtig meget kommunikation” (Bilag 6: 4).

Pernille understreger, at kommunikationen mellem lærere og ledelse har været yderst effektiv, hvor lærerne føler, at de bliver hørt af ledelsen, og selv har mulighed for at komme med input. Hun nævner også, at samarbejdet lærerne imellem har været meget brugbar, hvilket har betydning for implementeringen af forandringen. Pernilles oplevelse stemmer overens med rapporten fra eVidencenter og Tænk tanken DEA, hvori det nævnes, at lærerne har følt sig godt støttet af deres ledelse. Ud af de adspurgte svarede flere end 8 ud af 10 lærer, at de i nogen eller høj grad oplevede at have fået gode råd og retningslinjer af deres skole samt god vejledning i de tekniske aspekter af undervisningen (Bilag 1: 54). At både ledelsen og lærerne har udført en indsats for at deltage i omlægningen af undervisningen, er med til at bidrage til en øget chance for en succesfuld forandring.

6.2 Tekstanalyse

Ifølge Fairclough kan man anskue interviews som en række tekster. I dette projekt anskuer vi derfor vores interviews med eleverne og læreren som en tekst. Fairclough påpeger, at analysen skal anses som en fortolkning af teksterne, hvorfor vores fortolkninger kan være et udtryk for vores egne forudindtagelser. I Faircloughs tekstdimension undersøger man tekstens egenskaber, hvor vi fokuserer på ordvalg, transitivitet og modalitet.

6.2.1 Ordvalg

Vores informanter bruger ord som ‘plejer’ og ‘normalt’ til at beskrive, hvordan de opfatter undervisningen før Covid-19. Til spørgsmålet om, hvordan vores informanter vil beskrive deres egen deltagelse i timerne inden Covid-19, svarer informanten Camilla: “[...] jeg har helt klart bedre noter, i hvert fald fra da jeg gik i normal skole [...]” (Bilag 7: 4). Camilla bruger ordet ‘normal’ til at udtrykke, hvordan situationen var inden pandemien, hvorfor det bliver helt tydeligt, at online undervisning er unormalt for hende. Derudover bruger Camilla ordene

‘plejer’ og ‘normalt’ til at beskrive, hvordan lærerne var før undervisningen blev online: “[...] vores lærere plejer meget normalt at være snaksalige” (Bilag 7: 5). I citatet bliver det tydeligt, at Camilla bruger verberne i en mere negativ sammenhæng, da hun referer den nuværende situation til noget, der førhen var positivt. Ud fra ordene kan vi udlede, at Camilla ikke anskuer online undervisning som almindelig undervisning, selvom man alt andet lige kan argumentere for, at det faglige udbytte burde være det samme, da eleverne lærer det samme pensum.

Informanterne anskuer online undervisningen som værende ‘demotiverende’ og ‘svært’, hvilket er to ord der er gennemgående for interviewene med eleverne. Informanten Camilla udtaler: “Så det er meget demotiverende det hele” (Bilag 7: 4), hvortil Sofie udpeger præcis samme demotivation til undervisningen: “Jeg synes helt klart, at det er meget... For mig er det meget demotiverende...” (Bilag 4: 3). Informanternes ordvalg er et udtryk for, at der er en overordnet negativ holdning til online undervisning. Vi vurderer, at ordene ‘demotiverende’ og ‘svært’ bruges som et udtryk for en modsætning til den norm, som eleverne har været vant til i den fysiske undervisning. I forbindelse med elevernes engagement i den fysiske undervisning før Covid-19 nævner Emma: “Der synes jeg, at jeg var ret godt engageret og motiveret. [...] Så jeg var meget mere motiveret førhen (under fysisk undervisning)” (Bilag 8: 4). Informanternes brug af styrkemarkøren ‘meget’ understreger, at de har oplevet en markant forandring i deres motivation fra fysisk til online undervisning. Styrkemarkøren optoner og understreger informanternes påstand, og betyder, at de kan stå inde for den.

Ifølge Fairclough er sproget forbundet med samfundet, som i denne forbindelse er et udtryk for gymnasierne. Derfor er diskurserne gensidigt påvirkelige, hvilket kommer særligt til udtryk i interviewet med informanten Emma:

[...] jeg var meget mere motiveret førhen [...] jeg prøver at gøre det bedste, men det er også bare virkelig, virkelig svært når det ikke kun er en selv, der har det hårdt med det. Men at hele klassen... Det er ligesom en stemning, der er igennem det hele, og så er det svært at komme væk fra den” (Bilag 8: 4).

Emma udtrykker, at der i klassen er en særligt fremtrædende holdning til online undervisning, hvilket påvirker hendes subjektive opfattelse til forandringen. Emma påpeger, at det er svært ikke at blive påvirket af stemningen, hvilket skyldes, at holdningen er så udbredt blandt sine klassekammerater.

6.2.2 Transitivitet og modalitet

I analysen af tekstens transitivitet undersøger vi, om informanterne forbinder sig selv med subjekter og objekter i situationen. I begyndelsen af vores interviews fortæller informanterne om sig selv. Her anvender de aktiv form, da de benytter vendinger som ‘jeg er’ og ‘jeg går’. Informanterne sætter sig selv som subjekt i situationen, hvilket udviser en personlig identitet og holdning. Herefter spurgte vi ind til deres erfaringer og holdninger til online undervisning, hvor de omtaler online undervisningen i en passiv form: “[...] til at starte med var der rigtig meget fokus på en slags opsyn, en masse opgaver som skulle afleveres i en eller anden afleveringsportal [...]” (bilag 6: 2). Pernille bruger vendinger som ‘skulle afleveres’, hvor hun forholder sig passivt. Hun distancerer sig selv fra situationen, da hun fjerner sig selv som subjekt i sætningen. Det samme gør Louise, når hun fortæller om online undervisning. Hun siger, at: “Især fordi man bare er i sit eget hjem faktisk. Så kan man hurtigt blive distraheret til at lave alt muligt andet end at følge med [...]” (Bilag 5: 3). I denne udtalelse fjerner Louise sig selv som subjekt, og dermed sig selv fra situationen. Vendingen ‘blive distraheret’ resulterer i, at sætningen er passiv. Informanternes brug af passiv form er et udtryk for, at de ikke accepterer forandringen.

Ifølge Fairclough undersøger man tekstens modalitet ved at se på afsenderens tilslutningsforhold til egne udtalelser. Vi undersøger derfor vores informanternes modalitet, ved at se på deres brug af de modale hjælpeverber ‘skal’ og ‘kan’. Samtidig ser vi på informanternes brug af præsens angivelse i verber, også kaldet kategorisk modalitet. Det er ord som ‘er’ og ‘vil’, som fortæller om tidsangivelser, og dermed fortæller, om de tager fuld accept for deres egne udsagn. Dertil kan det undersøges, om de modale adverbier ‘selvfølgelig’ og ‘bestemt’ bliver anvendt, eller om der bliver taget forbehold for de ting, der bliver sagt. I den forbindelse fortæller Camilla om, hvordan en time forløber, efter undervisningen er blevet online.

“Så vi bliver sat til at se dokumentarfilm og sådan noget i stedet for, og ellers er det meget sådan hvor man sidder, møder ind til undervisningen, og så skal man ud og analysere en tekst, og sådan noget eller svare på nogle spørgsmål ud fra noget man skal læse og så tilbage og gennemgå” (Bilag 7: 1).

Camilla tilslutter sig situationen ved at bruge præsens angivelsen ‘er’, da det fortæller, at den omtalte situation foregår nu og her. Dermed er der tale om kategorisk modalitet, da hun er

sikker på sin udtalelse, står inde for sit udsagn, og ikke stiller spørgsmålstejn ved sin egen holdning. Camilla fremstiller situationen som tvungen ved at bruge modal hjælpeverbet 'skal'. I starten af sætningen sætter Camilla sig selv i situationen ved brug af stedordet 'vi', hvorefter at hun senere fjerner sig selv fra situationen ved brug af det ubestemte stedord 'man'. Det betyder, at modaliteten går fra at være subjektiv til objektiv. Dermed ser Camilla ikke online undervisning som et valg, men noget som er blevet valgt for hende. Vi kan derfor udlede, at Camilla ikke tilslutter sig situationen.

Emma fortæller således "Jeg har biologi på B også, og nogle gange når vi skal lave forsøg og sådan noget, så er det lidt kompliceret" (Bilag 8: 2). Modaliteten kommer til udtryk, da hun ved brug af 'vi', sætter sig selv som subjektet, og tager tilhørsforhold til situationen. Dertil udtrykker hun også, at det er en tvungen handling ved sit brug af 'skal'. Emma benytter 'er' hvilket vil sige, at hun tager fuld accept for sit udsagn. Dog bruger Emma vendingen 'lidt kompliceret' til at beskrive undervisningen, hvilket viser en tøven til udsagnet.

Til spørgsmålet om hvad informanterne mener om online undervisning, svarer Mathias således: "Jeg er ikke særlig favorit af det, så jeg synes ikke godt om det" (Bilag 10: 2). Først tilknytter Mathias sig som subjekt i sætningen ved at benytte 'jeg', hvorfor han tilslutter sig situationen. Dertil bruges præsens angivelsen 'er', hvilket er en tidsangivelse, som viser, at der tales om lige nu. Ordet 'er' viser også, at Mathias tager fuld accept for udsagnet. Det er ordet 'ikke' foran 'særlig', der udtrykker, at der menes meget lidt om udsagnet. Alt i alt er Mathias ikke tilhænger af online undervisning.

Vi kan udlede, at størstedelen af vores informanter tager fuld accept for deres udtalelser ved brug af præsens angivelsen 'er'. Det ses, at modaliteten i citaterne er overvejende subjektive, da de tilslutter sig til situationen ved at bruge 'jeg' eller 'vi'. Udtalelserne er i høj grad negative, hvilket også ses i informanters udtalelser.

6.3 Diskursiv praksis

Ifølge Fairclough er der i den diskursive praksis fokus på intertekstualitet og intertekstuelle kæder, som i projektet er vores informanters interviews. Diskurser opstår ikke, men reproduceres. Derfor trækker vores informanter på allerede eksisterende begivenheder. En begivenhed der i stor grad har præget vores informanters diskurser, er Covid-19. Derfor antager

vi, at informanterne i en anderledes situationen, vil trække på nogle andre diskursive forståelser, end dem de trækker på i vores undersøgelse. Den generelle diskurs for Covid-19 situationen spiller også en rolle for de diskurser, der omhandler online undervisning. Gymnasielæreren Pernille mener, at den generelle negative diskurs bidrager til elevernes egne negative holdninger om online undervisning: “Deres kedsomhed har simpelthen påvirket, hvor motiveret de var, og det er den diskurs der er lige nu. Man laver en fortælling i samfundet om, at det her kun er dårligt” (Bilag 6: 9). Vores informanters forståelse af online undervisning bygger derfor både på samfundets italesættelse af fænomenet samt deres omgangskredses holdninger.

Vores informant Emma nævner, at der er en dårlig stemning i klassen, når det kommer til undervisningen: “Men at hele klassen... Det er ligesom en stemning, der er igennem det hele, og så er det svært at komme væk fra den” (Bilag 8: 4). Det gør, at de sammen i klassen trækker på en negativ diskurs, som de reproducerer hver for sig. På den måde reproduceres den negative diskurs. Ifølge Sofie har mediernes diskurs en rolle for hendes opfattelse: “Altså jeg føler, at det er gjort lidt negativt i medierne, altså ja... bare at det generelt har været vildt negativt” (Bilag 4: 11). Sofie fortæller, at mediernes diskurs om online undervisning er negativ, hvilket påvirker hendes udgangspunkt for diskurserne, da man altid vil trække på de eksisterende diskurser. Det er ikke kun elevernes omgangskreds og medierne, der fungerer som eksisterende tekster, men også lærernes italesættelser. Teksterne påvirker elevernes reproducering, hvilket kommer til udtryk i interviewet med Camilla:

“ [...] jeg snakkede også med min lærer om det i dag, hvor hun nævnte noget om det, og hun sagde, at hun ville hade det (online undervisning i fremtiden), fordi så skal man indstille sig selv for sådan, at forberede sig til normal undervisning og forberede sig til online undervisning [...] Så jeg tror, at det bare ville blive mere besværligt overordnet” (Bilag 7: 6)

Citatet viser, at udgangspunktet for Camillas negative diskurs om online undervisning stammer fra hendes lærers synspunkt. Hun reproducerer derfor sin lærers diskurs, hvilket har betydning for de udtalelser hun kommer med i interviewet. Camillas udtalelse er et eksempel på, at alt omkring vores informanter påvirker deres holdninger og deraf måden de reproducerer eksisterende diskurser på.

Informanternes holdninger bindes sammen indenfor det samme emne og diskurs, hvilket ifølge Fairclough kan anskues som en intertekstuel kæde. Læreren og eleverne danner en fælles kæde, hvor de hver for sig reproducerer den samme diskurs. Det kan forekomme, idet de alle har deres daglige gang på gymnasiet. Derudover er alle informanterne i samme situation i forhold til Covid-19, og derfor mere tilbøjelige til at danne en intertekstuel kæde.

6.3.1 Forandring

For at en forandring kan implementeres i samfundet, kræver det ifølge Lewin, at de involverede parter accepterer, at forandringen skal forekomme. Elever og lærere har ikke haft mulighed for at vælge, hvorvidt de ønsker at implementere forandringen i deres hverdag. I stedet har de været nødsaget til at acceptere den, da forandringen er en tvungen situation fra regeringen og Sundhedsstyrelsen. Som udgangspunkt er det ikke et godt fundament for implementering af en forandring, at de involverede skal forholde sig reaktive til forandringen. I mange tilfælde vil det resultere i en langsom adoptionsrate, hvilket får forandringen til at virke uoverskuelig for de involverede. Der er derimod en større sandsynlighed for, at forandringen bliver succesfuldt accepteret af de involverede, hvis de både har valget om at acceptere forandringen, samt muligheden for at have medbestemmelse og dermed indflydelse på forandringen. I interviewet lægger Camilla vægt på elevernes medbestemmelse i forbindelse med forandringen. Hun nævner medbestemmelsen som en positiv ting:

“[...] efter første nedlukning klagede vi rigtig meget [...] Så nu er vi blevet mere medbestemmende, og har fået lov til at lave noget mere gruppearbejde, og endda også selv vælge grupper... Hvilket er meget rart [...]” (Bilag 7: 2).

I samme forbindelse forklarer hun, at klagerne har bidraget til, hvordan deres undervisning efterfølgende har foregået delvist på deres præmisser. Camilla oplever det som noget positivt, at hende og hendes klasse har været medbestemmende. Informanten Emma har ligeledes oplevet, at hende og hendes klasse har fået lov til at være medbestemmende i, hvordan deres undervisning skal tilrettelægges: “Jeg synes faktisk overordnet set, at de fleste er ret gode til at prøve i hvert fald. Jeg tror også, at vi på mine hold er ret gode til at sige når vi så er utilfredse med et eller andet” (Bilag 8: 6). Emma forklarer, at de har været med til at ændre undervisningen, så eleverne også har noget at skulle have sagt, men at det i nogle tilfælde bliver meget ensformigt: “Men jeg synes, at de er ret gode til så at lytte efter, når vi så fortæller dem

det. Men det er svært for os at bidrage så meget, fordi det bliver hurtigt den samme snak i alle fagene [...]” (Bilag 8: 6). Det at informanterne har mulighed for at have medbestemmelse i forandringen, kan gøre dem mere tilbøjelige til at acceptere forandringen. Men da Emma oplever, at undervisningen bliver mere ensformig, kan det have betydning for, hvordan hun italesætter undervisningsformen, som i dette tilfælde er negativt. Det kan også betyde, at hun med tiden vil modarbejde forandringen. Rapporten viser samme tendens som interviewene, da 6 ud af 10 elever synes, at deres undervisning er blevet mere ensformig, mens 7 ud af 10 lærere svarer det samme (Bilag 1: 37). Det er ikke kun noget eleverne oplever, men også i høj grad lærerne. Blandt konsekvenserne finder man, at elevernes læringsudbytte er blevet betydeligt ringere under online undervisningen. Dette kan også skyldes begrænsningen af online platformen, da flere elever i rapporten svarer, at de ønsker bedre dialog i undervisningen (Bilag 1: 37).

For at opnå en bedre dialog i undervisningen, og dermed opnå en succesfuld kommunikation, kræver det ifølge Herbert Clark, at man som menneske bruger nemme funderingsteknikker. Med andre ord skal dele af Clarks funderingsteknikker, fortsat opmærksomhed, initiativ af det relevante sidste og bekræftelse (jf. side 16) være til stede, hvis eleverne skal få det samme læringsudbytte af undervisningen, som de gjorde i den fysiske undervisning.

Ud fra vores interviews er det tydeligt, at Clarks funderingsteknik ‘bekræftelse’ (jf. side 16) er svækket under online undervisning. Det ses i interviewet med Jasmin, hvor hun siger: “[...] man kan ikke altid se, hvad læreren forklarer. Altså man kan ikke se deres kropssprog. Det synes jeg nogle gange er lidt svært” (Bilag 9: 4). Jasmin giver udtryk for, at det er sværere at følge med i undervisningen, efter den er blevet online, hvilket betyder, at funderingsteknikken ‘bekræftelse’ ikke bliver opfyldt. Læreren Pernille giver ligeledes udtryk for, at funderingsteknikken ‘bekræftelse’ ikke er til stede under online undervisning. Pernille ser manglen på synligt kropssprog som et problem, da hun som lærer bruger kropssproget til at fornemme, hvordan eleverne tager imod undervisningen. “[...] vi kan jo ikke fornemme den uro, der er i et menneske, når jeg kun kan se ansigtet og måske skuldrene. Så jeg vil sige, at jeg bruger rigtig meget hele mennesket når jeg kommunikerer” (Bilag 6: 7-8). Ligesom Jasmin mener Pernille nemlig, at kropssproget er vigtigt for, hvordan kommunikationen bliver modtaget: “[...] jeg mangler at kunne fornemme deres (elevernes) kropssprog, og de mangler at kunne fornemme mit kropssprog” (Bilag 6: 13). Manglen på bekræftelse er især et problem i plenum, hvor kommunikationen hurtigt bliver en monolog fra Pernilles side af (Bilag 6: 13).

Det har den konsekvens, at kommunikationen er mangelfuld på flere nuancer og går tabt i undervisningen. I rapporten bliver der lagt vægt på, at lærernes kontakt med klassen i undervisningen er udfordret. Flere lærere fremhæver i rapporten, at de mangler kontakten og samspillet med eleverne. En lærer nævner blandt andet, at hun især “[...] mangler gestik og mimik” (Bilag 1: 100). Ifølge flere lærere betyder den manglende kontakt, at en række faglige aspekter går tabt i undervisningen (Bilag 1: 101). Dette stemmer overens med vores informanternes udtalelser, og har også betydning for, at forandringen bliver accepteret.

Efter anden nedlukning bliver Clarks princip om mindst mulig indsats (jf. side 16) mere opnåelig, da nogle skoler har ændret på deres regler om, hvorvidt eleverne skal have kameraet tændt under undervisningen. Blandt andet forklarer Emma i interviewet, at skolen har bestemt, “[...] at vi alle har vores kamera tændt” (Bilag 8: 1). Med den nye regel om, at kameraet skal være tændt, vil Clarks funderingsteknikker ‘bekræftelse’ og ‘fortsat opmærksomhed’ lettere blive mødt, idet nik og øjenkontakt bliver synliggjort. Da funderingsteknikken kan blive opfyldt, vil eleverne og lærerne nemmere danne et fælles grundlag, da kommunikationen bliver synlig, og dermed må man antage, at forandringen nemmere kan accepteres.

I implementeringen af online undervisning kan der være flere, der forsøger at modarbejde forandringen. I vores tilfælde er det elever, som ikke følger med eller har lyst til at bidrage til forandringen, og den implementering den følger, samt nogle af de tekniske problemer der kan forekomme. Vores informant Jasmin oplever kommunikationen i online undervisningen som værende dårlig: “Nogle gange går lyden ud, og der er tekniske problemer, og [...] nogle gange er det lidt svært, at man skal sige det over *Meet*, og der er nogle andre der optager (Bilag 9: 4). Hun oplever tekniske problemer i online undervisningen, som er med til at besværliggøre forståelsen af det, der bliver sagt i undervisningen. Ydermere finder hun det ubehageligt at sige noget foran klassen, når hun ved, at det der bliver sagt vil blive optaget. Hun vælger derfor i nogle tilfælde ikke at sige noget, og bidrager dermed ikke aktivt til undervisningen. Den dårlige kommunikation i undervisningen er årsag til, at flere af eleverne modarbejder forandringen. Det bliver tydeliggjort i interviewet med Louise:

“Der er jo dårligere kommunikation, hvis man kan sige det sådan. Også fordi folks internet det er også bare lort åbenbart... alles. Det er ikke så nemt at komme igennem i forhold til, hvad det plejede. [...] Så hvis du har noget at spørge om, og læreren kan ikke være flere steder på en gang [...]” (Bilag 5: 4).

Hun beskylder delvist teknikken som værende en faktor for kommunikationsproblemerne i online undervisningen, men forklarer også i samme forbindelse, at kommunikationen mellem læreren og eleverne er begrænset. Hun mener, at dette primært skyldes opdelingen af klassen i virtuelle rum, hvor læreren udelukkende kan befinde sig i ét rum ad gangen. Det er ikke kun de tekniske problemer og de generelle kommunikationsproblemer, der gør, at Louise modarbejder online undervisning, men også hendes holdning til forandringen og den manglende accept af denne fra hendes side:

“Man tager måske telefonen med, og så logger man lige på *Meet* [*Google Meet*], og så kører man lige en tur et eller andet sted hen, eller tager på *maccen* [*McDonalds*]. Så kører man over til ens venner og veninder og så tager man også lige dem med i skoletiden” (Bilag 5: 4).

Det, at Louise aktivt vælger ikke at deltage i undervisningen, betyder, at Clarks funderingsteknik ‘initiativ af det relevant næste bidrag’ (jf. side 16) ikke bliver mødt. Hun ser ikke online undervisning som en forhindring for at lave noget andet, og udebliver derfor fra nogle af timerne, ved eksempelvis at tage på McDonalds. Andre af vores informanter oplever, at funderingsteknikken ikke bliver mødt, da ikke alle elever møder op i de online grupperum, som de skal arbejde i. Jasmin fortæller, at hun ofte oplever, at gruppemedlemmerne udebliver fra gruppearbejdet, hvilket resulterer i, at hun sidder alene i dele af undervisningen: “[...] mange gange når folk ikke møder op i grupperne... så sidder man lidt der alene” (Bilag 9: 2). Andre informanter mener, at det er i grupperummene, at kommunikation er mere succesfuld. Blandt andet nævner læreren Pernille, at “[...] når vi så bryder det op i mindre Meet-grupper, så er det nemmere at komme i interaktion med dem. Her kan jeg nemmere komme til at tale med dem, og ikke bare til dem” (Bilag 6: 13). Derudover fortæller informant Camilla, at de har meget mere gruppearbejde nu end under første nedlukning, da eleverne klagede til ledelsen om, at de sad meget alene. Det har dog den betydning, at klassen nu er meget mere grupperet på den sociale front end førhen.

Ifølge Camilla bliver undervisningen upersonlig, da funderingsteknikken ‘fortsat opmærksomhed’ (jf. side 16) ikke bliver opfyldt. Det skyldes, at mange af eleverne ikke har deres kameraer tændt under undervisningen: “Altså der er mange der ikke gider at være aktive over skærmen til undervisningen [...], så det bliver meget upersonligt det hele” (Bilag 7: 2).

Camillas udtalelse understøtter Clarks pointe om, at man i kommunikationen vil benytte princippet om mindst mulig indsats i forståelsen. Et andet sted hvor Clarks princip bliver tydeliggjort, er i vores interview med informanten Mathias. Her nævner han, at læreren forsøger at få eleverne til at tænde kameraet uden succes: “[...] så forsøger læreren ofte at få os til at tænde kameraet, så er det de samme personer der igen siger, at det ikke virker, og så går vi lidt videre fra det” (Bilag 10: 1). Pointen bliver ligeledes synliggjort i interviewet med Sofie, og understøtter Marianne Georgsens holdning til, at medieret kommunikation i højere grad giver bedst mulig anledning til mindst mulig indsats. Dette forekommer, da det er sværere at kommunikere gennem medieret kommunikation end ansigt-til-ansigt kommunikation. Igennem medieret kommunikation vil det fælles grundlag ikke blive mødt, idet det her er sværere at anvende Clarks mindre krævende funderingsteknikker. Samtidig tyder brugen af mindst mulig indsats på, at eleverne i høj grad modarbejder forandringen. Ifølge Clark betyder høj indsats i forståelsesfasen, at der er brugt mindre indsats i præsentationsfasen. Det tyder derfor på, at lærerne bruger mindre indsats på at tilrettelægge online undervisning, da eleverne er nødt til at bruge mere indsats i undervisningen. Selvom meget peger på, at lærerne bruger mindre tid på at yde størst mulig indsats, viser rapporten det modsatte. Her har mere end 70 procent af lærerne nemlig svaret, at de i nogen eller højere grad har arbejdet flere timer under Covid-19, end de plejer.

Informanten Louise nævner, at man opnår mere læring i den fysiske undervisning, da man er nødsaget til at følge med: “Det er sådan, at man er meget mere nødsaget til at følge med, og af den grund følger man faktisk også med. På den måde får man også mere læring” (Bilag 5: 3). Dermed kan man ikke være lige så fraværende i fysisk undervisning, som det nu er muligt med online undervisning. Grunden til, at det under online undervisningen i højere grad er muligt for eleverne at være fraværende er, at funderingsteknikkerne ikke bliver mødt, samt at online undervisningen medfører mindst mulig indsats fra elevernes side af. Den mindst mulige indsats og manglen på funderingsteknikker gør, at det alt andet lige er sværere at møde de fælles grundlag og dermed skabe en succesfuld kommunikation. Flere informanter giver udtryk for, at manglen på det fælles grundlag gør, at det er sværere og mere demotiverende at følge med i undervisning. Denne pointe kommer blandt andet til udtryk hos Louise: “Det er meget nemmere [...] ikke at lytte, når det ikke er sådan *face to face*. Når det fx foregår i klasselokalet” (Bilag 5: 2). Emma deler samme holdning, da hun mener, at det der er mest påvirket under online undervisning, er “[...] interaktion mellem lærer og elev, og elev og elev” (Bilag 8: 7), da kommunikationen ikke er “[...] det samme, som når man har mulighed for at se dem (lærerne)

ansigt til ansigt” (Bilag 8: 7). I rapporten bliver der givet udtryk for, at motivationen mangler under online undervisning. Til spørgsmålet om, hvordan elevernes motivation i løbet af de seneste to ugers skolearbejde har været, sammenlignet med samme periode inden Covid-19, svarer sammenlagt 68 procent af de adspurgte, at deres motivation for skolearbejdet er lidt eller meget mindre end før.

Clarks to funderingsteknikker ‘demonstration’ og ‘ordret gengivelse’ er de stærkeste teknikker, men samtidig også dem, der er mest krævende. Vi oplever ud fra vores informanternes udtalelser, at disse to funderingsteknikker ikke er til stede i online undervisningen, da formatet gør, at man vil forsøge at benytte mindst mulig indsats. Ifølge Georgsen er det de mest krævende funderingsteknikker, der er vigtigst for, at kommunikationen er succesfuld. Idet man i kommunikation vil forsøge at anvende de mindst krævende funderingsteknikker, hvilket ikke er muligt i undervisningsformatet, burde man i højere grad anvende de mere krævende funderingsteknikker. Da informanterne så vidt muligt ikke bruger mindre eller mere krævende funderingsteknikker, går der dermed en del kommunikation og læring tabt, hvilket kan have betydning for udbyttet samt forståelsen af undervisningen. De manglende funderingsteknikker og brugen af mindst mulig indsats, understøtter Georgsens pointe i, at medieret kommunikation er mere anstrengende grundet manglen på positiv tilkendegivelse. Ud fra vores interviews bliver det tydeligt, at manglen på funderingsteknikker betyder, at eleverne i højere grad synes, at det er svært at følge med i undervisningen. Ydermere er funderingsteknikkerne, eller manglen på samme, med til at afføde en række diskurser omkring online undervisning.

For at en forandring som online undervisning skal fungere, er det en generelt positiv tilgang til implementeringen, der er en nødvendighed for succes. Det er ikke kun enkelte elever fra gymnasieklassen, der kan bære fanen for forandring, men derimod alle fra klassen der skal være med. Som tidligere nævnt oplever Emma, at hun var mere motiveret førhen (jf. side 27). Hun føler, at hun selv har været god til at tage imod forandringen og acceptere den, men at hendes klasse generelt har en negativ holdning til online undervisning, hvilket smitter af på hende. Dermed mener hun ikke, at det kommer til at blive nemmere med tiden at have online undervisning.

6.3.2 Stabilisering

I Lewins stadiet 'stabilisering' er forandringen implementeret. Ifølge Lewin vil der i dette stadiet ske en forløsning og befrielse, da implementeringen nu kan anses som succesfuld og gennemført. Hvilket betyder, at undervisningen er omlagt fra fysisk til online, og de involverede parter har accepteret forandringen. Dog er dette ikke tilfældet, da der ikke er sket en stabilisering, men derimod er opstået en træthedsfølelse, da tiden har medført, at de involverede parter fokuserer på de fejl og mangler, der medfølger i online undervisningen. Dermed er det en præmis for, at online undervisning fortsat kan fungere, at parterne er villige til at fortsat acceptere undervisningen. Flere af vores adspurgte informanter giver udtryk for en generel træthed og ugidelighed i forhold til forandringen. Dette, da undervisningen har været længe, og at de ikke selv har bestemt, at undervisningen skal være online. Online-aspektet har hele tiden været tidsbegrænset, dog uden en reel slutdato, hvilket også kan resultere i en træthed hos eleverne. Dette synliggøres blandt andet hos vores informant Jasmin:

”[...] det var ikke altid lige sjovt at være i skole. Så jeg blev lidt lettet, da vi så kom hjem... men, det blev også lidt træt i længden. Og så savner man nærmest det med, at der bare var uro over det hele, og hvorfor er der ikke nogle der snakker herhjemme?” (Bilag 9: 6).

Da Jasmin ikke er så glad for fysisk undervisning, har online-formatet hjulpet hende på flere måder. Dog har den længere periode med online undervisning også gjort noget negativt for hendes lyst til fortsat at acceptere forandringen. Ligeledes giver Sofie udtryk for samme træthed:

“[...] men så efter noget tid, så ville man bare virkelig gerne hurtigt tilbage igen [...] så jeg føler helt klart, at det har været både positivt for mig, men det har også helt klart været noget jeg er blevet træt af, og bare glædet mig til at komme tilbage” (Bilag 4: 8)

Begge informanter giver udtryk for, at online undervisning har medført positive ting, men at konceptet ikke holder i længden. Det viser sig, at såfremt online undervisning indføres permanent eller i lange perioder, vil flere og flere elever begynde at modarbejde forandringen. På samme vis viser rapporten, at 61 procent af de adspurgte elever vurderer, at deres motivation er påvirket negativt siden online undervisning trådte i kraft (Bilag 1: 84). Motivationen viser

sig at være mere faldende, jo længere tid eleverne har undværet fysisk undervisning (Bilag 1: 84). Det viser, at periodens længde spiller en rolle for opretholdelsen af forandringen, hvilket er det samme, som informanterne i vores interviews giver udtryk for.

Vi spurgte vores informanter, om de kunne forestille sig, at online undervisning blev en realitet i fremtiden. Til det svarede størstedelen af eleverne, at de ikke kunne forestille sig, at undervisningsformen, eller at dele af den, vil blive implementeret i fremtiden. Få af informanterne forestiller sig dog, at elementer fra online undervisning kan implementeres som en del af undervisningen i hverdagen. Dog udelukkende som et supplement og ikke som en permanent løsning. Vores informant Sofie giver udtryk for, at man kan bruge online undervisning i fremtiden, hvis nu en lærer er syg, og derfor ikke kan møde op på skolen (Bilag 4: 10). Læreren Pernille giver samtidig udtryk for, at online undervisning har givet hende nogle læringsmæssige redskaber, hun kan benytte sig af i fremtiden (Bilag 6: 8). På det gymnasium Pernille arbejder på, har de også prøvet at se, om de muligvis kan bruge redskaber fra online undervisningen i fremtiden. Hun pointerer, at online undervisning har den fordel, at der er større mulighed for fordybelse, fordi man ikke bliver forstyrret af andre. Det kan derfor tænkes, at selvom fysisk undervisning igen er muligt, følger elementer fra online undervisningen med.

Ifølge Lewin er en forandring i et organisatorisk perspektiv kun succesfuld, hvis den nye løsning har erstattet den gamle. I vores tilfælde kan online undervisning både opfattes som lykkes og mislykkes. På den korte bane har det været succesfuldt at implementere online undervisning, da både ledelse, lærere og elever har bidraget til, at denne kan lykkes. Dog kan vi udlede, at online undervisning som tiltag ikke vil være succesfuld på længere sigt. Dette skyldes blandt andet, at de involverede ikke har været med til at bestemme, at der skulle ske et skift fra fysisk til online undervisning, da forandringen har været påtvunget. Samtidig har det hele tiden været meningen, at online undervisning skal fungere som en midlertidig løsning, hvorfor elever med tiden vil forsøge at modarbejde den fortsatte implementering af online undervisningen.

6.4 Social praksis

Den sociale praksis danner rammen for de to andre dimensioner, tekst og diskursiv praksis. Ved at analysere denne praksis kan vi undersøge diskurserne i relation til hinanden, samt på et højere samfundsmæssigt plan. I den sociale praksis undersøger man ifølge Fairclough, hvilke relationer der er mellem den diskursive praksis og diskursordenen. Diskursordenen består af en række diskurser, som er faste for den kommunikative begivenhed.

Ud fra vores informanternes sprogbrug dannes der en generel negativ diskurs på baggrund af flertallets holdninger. Informanten Emma mener (jf. side 30), at de fleste af hendes klassekammeraters holdninger er overordnet negativ, hvilket kun gør det sværere for resten af klassen at forholde sig positivt til forandringen. Det kræver en fælles indsats fra alle, hvis forandringen skal lykkes. Der findes to fremtrædende diskurser blandt vores informanter, hvoraf den ene er positiv og den anden er negativ. Ifølge Fairclough opstår der en hegemonisk kamp mellem de to fremtrædende diskurser, hvor den negative diskurs i dette tilfælde vinder kampen. Den negative diskurs er hegemonisk, da det er den generelle diskurs i samfundet og samtidig også i klasselokalerne, som Emma tidligere har nævnt. Det betyder derfor, at det er den negative diskurs, der er den herskende.

Ifølge Fairclough danner diskursordenen en sum af de diskurser, der bruges inden for en bestemt social institution. Forholdet mellem den kommunikative begivenhed og diskursordenen er dialektisk. Systemerne består af det ordforråd, man normalt bruger inden for en bestemt social institution, som i dette tilfælde er de elever og lærere, som færdes på de danske gymnasier. Deres ordforråd om online undervisning og undervisning generelt, vil være bundet af disse systemer. Hvordan de reproducerer og fortolker eksisterende diskurser, vil være præget af dette. Vores informanter har et overordnet negativt sprogbrug om deres oplevelse af online undervisning. Det kommer til udtryk via udtryk som 'kedsomhed', 'negativ' og 'træthed'. Vores informanter bruger også en række positive ord om undervisningen, idet de alle beskriver en form for bekvemmelighed ved ikke at skulle ud ad døren om morgenen. Det positive sprogbrug drejer sig i høj grad om de hjemlige rammer, og ikke om selve udbyttet og strukturen af online undervisning. De samlede diskurser er præget af det system af sprogbrug, der bruges på gymnasierne. Man vil ikke have den samme diskursorden inden for en anden social institution, hvorfor sprogbruget og fortolkningen af eksisterende diskurser vil være anderledes alt efter, hvilken social institution man er en del af.

Fairclough mener, at diskursens udgangspunkt afhænger af de sociale og kulturelle diskursive og ikke diskursive hændelser, der er betinget for diskursen. Det største grundlag for informanternes diskurser er, at regeringen, på baggrund af Sundhedsstyrelsens anbefaling, erklærede nedlukning af samfundet tilbage i marts 2020. Det resulterede i, at gymnasierne var nødsaget til at lukke ned og indføre online undervisning, som i skrivende stund har været omkring et år. Nedlukningen betød store ændringer i menneskers hverdag, hvorfor ændringerne også har påvirket gymnasieeleverne. Ifølge vores informanter har denne ændring hovedsageligt været negativ. Uden Covid-19 havde skolernes undervisning fortsat på normal vis med fysisk tilstedeværelse i klasselokalet. Dermed ville diskurserne omkring online undervisning ikke have fundet sted.

Informanternes diskurser har påvirket flere sociokulturelle aspekter i samfundet. Deres overordnede negative diskurs påvirker eksempelvis, hvordan online undervisning bliver anskuet af almindelige borgere og politikere. Deres diskurser spreder sig i samfundet, og bliver dermed en del af samfundsdiskurserne om online undervisning. Det tvinger dermed eksempelvis politikere at forholde sig til gymnasieelevernes diskurs, og det gør, at de er tvunget til at foretage en række tiltag, på baggrund af de eksisterende diskurser. Eksempelvis har der været en diskurs om, at læringen ikke har været tilstrækkelig, og at eleverne derfor ikke har haft mulighed for gå til eksamen på normale vilkår. Det har resulteret i, at det fra regeringens side er blevet bestemt, at antallet af eksaminer reduceres markant. Dermed har diskurserne en sociokulturel konsekvens.

7. Opsummering

Covid-19-pandemiens udbredelse i Danmark har resulteret i, at det danske samfund har været nødsaget til at lukke ned. Derfor har undervisningen på gymnasier og uddannelser landet over foregået online. På baggrund af vores interview og analytiske overvejelser, kan vi konkludere, at online undervisningen, og implementeringen af denne, har haft både positive såvel som negative konsekvenser for gymnasieelevernes læringsudbytte, hvor de negative konsekvenser er mere fremtrædende blandt vores informanter.

De positive konsekvenser ved online undervisning kommer til udtryk i form af den bekvemmelighed, der følger med undervisningen, samt at både elever og lærere har haft mulighed for at være medbestemmende i implementeringen af undervisningen. Vi kan konkludere, at til trods for, at lærerne har indflydelse på implementeringen af forandringen i optøelsesfasen, og elevernes efterfølgende mulighed for medbestemmelse i forandringsfasen, har stabiliseringsfasen været for længe undervejs. Dette har resulteret i, at forandringen overordnet set ikke er blevet accepteret af informanterne. Ifølge Kurt Lewin kræver en forandring som online undervisning, at der er en generelt positiv tilgang til forandringen. I den forbindelse står det ud fra vores informanters udtalelser klart, at den negative tilgang til forandringen blandt andet skyldes, at forandringen fra fysisk undervisning til online undervisning ikke har været et valg, som elever og lærere har kunne vælge imellem. I stedet er forandringen blevet påtvunget de danske uddannelser fra regeringen og Sundhedsstyrelsens side af. Den tvungne implementering af online undervisning betyder, at eleverne modarbejder forandringen, hvilket går ud over deres læringsudbytte.

Det faktum, at informanterne modarbejder forandringen, har betydning for, hvorvidt Clarks funderingsteknikker kan finde sted. Gennem vores analyse bliver det tydeligt, at manglen på Clarks funderingsteknikker betyder, at det fælles grundlag ikke bliver mødt i undervisningen. Det resulterer i, at kommunikationen ikke bliver succesfuld i det digitale format, og dermed har negative konsekvenser for elevernes læringsudbytte. Vores resultater stemmer overens med Marianne Georgsens holdning til, at medieret kommunikation er mere besværlig end ansigt-til-ansigt kommunikation, da manglen på positiv tilkendegivelse ikke kan finde sted.

Gennem Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse kan vi udlede, at elevernes intertekstualitet kommer til udtryk gennem deres omgivelser, hvilket påvirker deres diskurser. På baggrund af vores analyse ses det, at vores informanter reproducerer allerede eksisterende

diskursive forståelser af online undervisning. Covid-19-pandemiens tiltag ligger til grund for de diskursive forståelser der italesættes af vores informanter, dette da forståelserne havde været anderledes, såfremt pandemien ikke havde fundet sted. Da diskurser er gensidigt påvirkelige, påvirker man hinandens diskurser. Det bliver tydeliggjort i vores interview, hvor informanterne trækker på mange af de samme diskurser. Informanterne italesætter diskurser som træthed og demotivation til online undervisningen, der tilsammen danner den hegemoniske diskurs, som er negativ. Andre diskurser som kommer til syne gennem interviewene er, at forudsætningerne for online undervisning er mere bekvemmelig end den fysiske undervisning. Dette taler ind i en mere diskursiv forståelse af undervisningsformen. Da diskurser konstant ændres og reproduceres, vil den hegemoniske diskurs være påvirkelig af dette.

8. Diskussion

Vi gik ind i projektet med en hypotese om, at der ville foreligge en række negative holdninger til online undervisning. Til grund for vores formodning var vores personlige oplevelser af fænomenet, samt at undervisningsformen er blevet omtalt negativt i medierne. Som det fremgår af vores problemformulering, havde vi dog regnet med, at online undervisningen i højere grad ville afføde en række positive konsekvenser, hvilket gennem vores interview og analyse har vist sig ikke at være tilfældet.

Vores analytiske resultater kan diskuteres med resultaterne fra rapporten 'En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen' udgivet af eVidencenter og Tænk tanken DEA i foråret 2020. Begge undersøgelser analyserer, hvilke holdninger elever og lærere på ungdomsuddannelser har til online undervisning.

Vores kvalitative undersøgelse begrænser sig til vores informanter, hvor rapporten i højere grad siger noget om den hegemoniske diskurs i samfundet i forhold til online undervisning. Idet vores projekt kun analyserer diskurserne hos informanterne, kan det derfor diskuteres, hvorvidt vores undersøgelse har samme validitet som rapporten. Af samme grund finder vi det interessant, at den kvantitative undersøgelse viser de samme overordnede resultater som vores kvalitative undersøgelse.

Den kvantitative rapport er udarbejdet i foråret 2020, da første nedlukning af samfundet fandt sted, hvilket er et år før vores undersøgelse. Vi havde en forestilling om, at respondenternes holdninger til online undervisning ville være mere positive under første nedlukning, da fænomenet stadigvæk var nyt. Dette viser sig dog ikke at være tilfældet, da respondenterne som nævnt deler nogle af de samme holdninger, som vores informanter har efter anden nedlukning. Vi stiller os undrende over for, at respondenternes holdninger til online undervisning under første nedlukning bærer præg af negative diskurser, da vores informanter italesætter overordnede positive diskurser om første nedlukning. Vores resultater adskiller sig fra rapporten, idet det tidlige aspekt har resulteret i en træthedsfølelse af undervisningsformatet blandt elever og lærere. Dog har eVidenCenter og Tænk tanken DEA ikke haft mulighed for at tage det tidlige aspekt in mente i rapporten, da man under første nedlukning ikke havde regnet med en anden nedlukning. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt det havde været en fordel

for vores analyse, hvis vi selv havde foretaget en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse i stedet for at inddrage vores sekundære data. Vores undersøgelse kunne da være foretaget på et senere tidspunkt end rapporten, hvorfor resultaterne potentielt kunne have været anderledes.

På baggrund af vores analyse af interviewene og rapporten, undrer det os derfor, at der ikke er blevet gjort noget ved måden, hvorpå læringen foregår i online undervisningen. Det tyder på, at online undervisning i dag foregår på omtrent samme måde, som da forandringen blev implementeret under første nedlukning, hvilket afføder de negative diskurser, vi finder blandt vores informanter.

9. Perspektiv på fremtidens online undervisning

I skrivende stund er samfundet så småt begyndt at åbne op igen efter anden nedlukning, og eleverne er kommet tilbage på gymnasiet hver anden uge. Problematikken bunder i, at ungdomsuddannelserne kan være nødsaget til pludselig at lukke ned igen. Det kan enten skyldes, at der er mange Covid-19 smittede på gymnasiet, eller sognet det ligger i. Uvisheden betyder, at elever og lærere hele tiden skal være omstillingsparate, da det kan blive en realitet, at undervisningen skal ændres fra den ene dag til den anden. Da online undervisning blev implementeret i foråret 2020, var skolesystemet ikke blevet omstruktureret på denne måde før, hvilket gjorde, at læringen i høj grad har været udfordret af dette. Idet gymnasierne har opbygget erfaringer inden for online undervisning i et år, vil de i højere grad være omstillingsparate, hvis lignende skulle ske igen. Det kan derfor tænkes, at online undervisningen har skabt nogle værktøjer og vidensredskaber, som kan tages med ind i fremtiden.

På trods af omstillingsparatheden, vil der stadig ligge en frygt for endnu en nedlukning, hvor online undervisning skal tages i brug. Det vil sige, at online undervisningen i en rum tid vil foreligge som en mulighed, dog uden med sikkerhed at vide, hvornår det vil ske igen eller om det overhovedet kommer til at ske. Derfor kan hybrid undervisning blive en realitet. Denne form for undervisning vil omfatte en blanding af fysisk og online undervisning. Her vil elever såvel som lærere skifte mellem det online og det fysiske format, hvilket man kan forestille sig kan føre til yderligere stress og frustration for de involverede. Regeringen og Sundhedsstyrelsen har ikke en bestemt dato for en hverdag, som vi kender den, og derfor kan det skabe en usikkerhed for elever og lærere. Lige nu er der planlagt fysiske eksaminer og dimissioner, men muligheden for, om de gennemføres, er endnu uvist. Det er omstændighederne, der styrer den nærmeste fremtid, og gymnasierne er nødt til at følge retningslinjerne. Det kan anses som positivt, at gymnasierne har tilegnet sig en viden og erfaring om online undervisning, da man aldrig ved, hvad fremtiden bringer. Så har vi mon set det sidste til online undervisning?

10. Litteraturliste

10.1 Bøger

Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard. 2015. "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" i *Kvalitative Metoder – En grundbog*, redigeret af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard, 2. udgave, 3. oplæg, København: Hans Reitzels Forlag. Side 29-52.

Bryman, Alan. 2012. "Sampling in qualitative research" i *Social Research Methods*, 4. udgave, New York: Oxford University Press Inc. Side 417-429.

Clark, Herbert Herb & Susan Brennan. 1991. "Grounding in Communication" i *Perspectives on Socially Shared Cognition*, redigeret af Lauren Resnick, John Levine & Stephanie Teasley, Washington, D.C: American Psychological Association. Side 127-147.

Jacobsen, Bo, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann. 2015. "Fænomenologi" i *Kvalitative Metoder – En grundbog*, redigeret af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard, 2. udgave, 3. oplæg, København: Hans Reitzels Forlag. Side 29-52.

Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips. 1999. "Kritisk Diskursanalyse" i *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg C: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag. Side 72-100.

Lewin, Kurt. 1947. "Group decision and social change" i *Reading in Social Psychology*. 1958. redigeret af Eleanor Maccoby, Theodore Newcomb & Eugene Hartley, New York: Rinehart and Winston. Side 197-211.

Pedersen, Kirsten Bransholm. 2012: "Socialkonstruktivisme" i *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori: En indføring*, redigeret af Søren Juul & Kirsten Bransholm Pedersen, København: Hans Reitzels Forlag. Side 187-231.

10.2 Videnskabelige artikler

Clark, Herbert Herb & Edward Schaefer. 1989. "Contributing to Discourse" i *Cognitive Science*, Vol. 13(2), Colchester: Elsevier Inc. Side 259-292.

Georgsen, Marianne. 2003. "Læring, kommunikation og samarbejde i virtuelle rum" i *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, Vol. 1(1). Side 1-9.

Levasseur, Robert E. 2001. "People Skills: Change Management Tools – Lewin's Change Model" i *Interfaces*, Vol. 31(4), Maryland: FOX consulting Group, Inc. Side 71-73.

10.3 Rapporter

Georgsen, Marianne og Ane Qvortrup. 2020. *Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020*. Tilgængelig på: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Forskning/COVID%2019%20undervisning%20saml et%20rapport.pdf> [Sidst besøgt d. 01.04.2021]

Jørgensen, S. L., A. B. Larsen, M. Lund-Larsen, S. Bigandt, V. S. Gram, T. H. Lindeberg, S. M. Kristensen og M. T. Norn. 2020. *En rundspørge blandt elever og lærere på ungdomsuddannelser om erfaringer med fjernundervisning under coronanedlukningen*. eVidenCenter og Tænk tanken DEA. [pdf].

Mølholm, Maria Nikhita. 2020. *Oplevelsen af online interaktion på Aalborg Universitet og Roskilde Universitet under COVID-19*. Tilgængelig på: https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/75471601/Online_interaktion_pa_Aalborg_Universitet_og_Roskilde_Universitet_under_COVID_19_Maria_Nikhita_Molholm_st_nr_66413.pdf [Sidst besøgt d. 01.04.2021]

10.4 Artikler:

Kongpetsak, Susan Grønbæk. 2020. *Gymnasieelever savner skolehverdagen*. Sdu.dk, 20.04.2020. Tilgængelig på:

<https://www.sdu.dk/da/nyheder/forskningsnyheder/gymnasieelever-savner-skolehverdagen>
[Sidst besøgt d. 26.04.2020]

Riise, Andreas Brøns. 2020. *Coronanedlukning er en gamechanger for digital undervisning*, Folkeskolen.dk, 17.04.2020. Tilgængelig på:
<https://www.folkeskolen.dk/1840449/coronanedlukning-er-en-gamechanger-for-digital-undervisning> [Sidst besøgt d. 12.03.2021]

RUC Kommunikation & Presse. 2020. *RUC med i nyt projekt, som skal gøre os klogere på onlineundervisning*. 26. maj. 2020. Tilgængelig på: <https://ruc.dk/nyheder/ruc-med-i-nyt-projekt-som-skal-goere-os-klogere-paa-onlineundervisning> [Sidst besøgt d. 01.04.2021]

11. Oversigt over bilag

Bilag 1: Rapport Fjernundervisningstemperatur

Bilag 2: Kurt Lewins tredimensionelle model

Bilag 3: Interviewguides

Bilag 4: Meningskondensering med Sofie

Bilag 5: Meningskondensering med Louise

Bilag 6: Meningskondensering med Pernille (lærer)

Bilag 7: Meningskondensering med Camilla

Bilag 8: Meningskondensering med Emma

Bilag 9: Meningskondensering med Jasmin

Bilag 10: Meningskondensering med Mathias

Bilag 11: Transskribering - Jasmin

Bilag 12: Transskribering - Camilla

Bilag 13: Transskribering - Louise

Bilag 14: Transskribering - Mathias

Bilag 15: Transskribering - Sofie

Bilag 16: Transskribering – Pernille (lærer)

Bilag 17: Transskribering - Emma