

Virtuel undervisning påvirker læringsmotivation

Projektrapport- 2. semester, BP2

Gruppenummer.: 16

Vejleder: Line Top Abildstrup

Dato: 26.05.2021

Studerende:

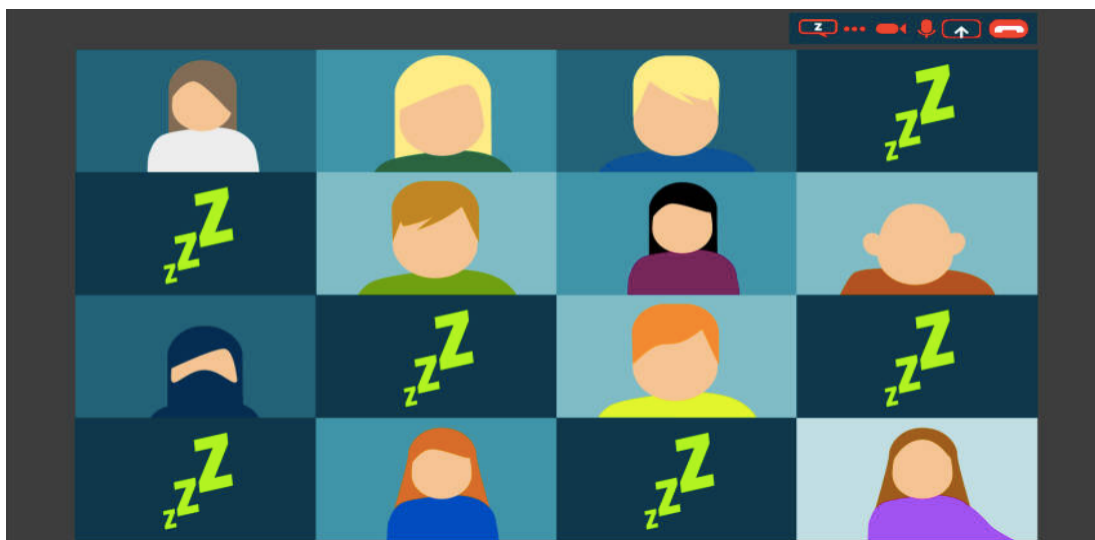
Fie Deneke

Studienummer: 70905

Mohammed Ali Shabbir

Studienummer: 70992

Antal Anslag: 82. 455



Figur 1: (Aaberg & Poulsen, 2021)

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| ABSTRACT | 3 |
| PROBLEMFELT | 4 |
| PROBLEMFORMULERING & ARBEJDSSPØRGSMÅL | 5 |
| BEGREBSAFKLARING | 6 |
| PROJEKTDESIGN | 7 |
| METODE | 8 |
| LITTERATURSØGNING | 8 |
| METODISKE OVERVEJELSER | 9 |
| OBSERVATIONSMETODENS STYRKER | 9 |
| OBSERVATIONSMETODENS SVAGHEDER | 10 |
| SEMISTRUKTUREREDE FORSKNINGSINTERVIEW | 11 |
| ETISKE OVERVEJELSER | 13 |
| TEORI | 14 |
| SELF-EFFICACY - ALBERT BANDURA | 14 |
| KRITIK AF SELF-EFFICACY | 17 |
| ACCELERATIONSSAMFUNDET-HARTMUT ROSA | 18 |
| TEKNOLOGISK ACCELERATION | 19 |
| ACCELERATION AF SOCIAL FORANDRING | 20 |
| ACCELERATION AF LIVETS TEMPO | 20 |
| TEORIANALYSE | 21 |
| TEKNOLOGISK FORANDRING UNDERMINERER DET FYSISKE KLASSELOKALE | 21 |
| MILJØMÆSSIGE FORANDRINGER FORUDSAT AF DEN TEKNOLOGISKE ACCELERATION | 22 |
| VIRTUEL UNDERVISNING SOM EN TIDSBESPARENDE PROCES | 23 |
| EMPIRISK ANALYSE | 24 |
| DEN EMOTIONELLE KILDE UNDER VIRTUEL UNDERVISNING | 25 |
| VIRTUEL UNDERVISNING KAN VÆRE EN SUCCESOPLEVELSE | 27 |
| SELF-EFFICACY SOM RESULTAT AF ACCELERATIONSPROCESSER | 29 |
| ELEVER MED LAV SELF-EFFICACY FRALÆGGER SIG ANSVAR | 32 |
| PERSPEKTIVERING | 33 |
| KONKLUSION | 35 |
| LITTERATURLISTE | 36 |
| BILAGSOVERSIGT | 40 |

Abstract

This paper examines how virtual education has affected the learning motivation among school students. Virtual education has been implemented as a temporary form of teaching, during the decommissioning of Denmark caused by the Covid-19 outbreak. This study shows that virtual teaching creates a new learning environment for primary school students. Therefore, it is in our interest to examine whether this form of education changes the learning motivation among these students. Sociology and planning, space and resources marks the fields for our choice of theories. Theories and concepts from two sociologists known as Hartmut Rosa and Albert Bandura will be included, to analyze and discuss the future for these new virtual circumstances in school and the learning motivation among the students in primary school. This examination will be done by using professional concepts from the theory of the acceleration society (Rosa, 2014) and the concept of Self-Efficacy (Bandura, 1997). Furthermore, similarities and differences between Hartmut Rosa's and Albert Bandura's perceptions of learning motivation during virtual teaching will be compared in a theory analysis. The companionship between Hartmut Rosa and Albert Bandura will be the starting point for a theory based empirical analysis. This study will be initiated in a qualitative observational study of a 7th class. The virtual teaching of class and a qualitative research interview have proven to be an insufficient way to investigate learning motivation and virtual teaching. In conclusion, it can be concluded that the learning motivation of primary school pupils is adversely affected by virtual teaching. This result may, in a wider societal context, lead to a further study of what effects the educational choices for primary school students.

Problemfelt

Den igangværende Covid-19 pandemi resulterede den 11. marts 2020 i en national nedlukning af det danske samfund. Nedlukningen har bl.a. ført til indførelsen af virtuel undervisning hos landets mange uddannelsesinstitutioner, herunder folkeskolen (Statsministeriet, 2020). Omlægningen til forskellige typer af virtuel undervisning har fungeret som et alternativ til den fysiske undervisning i det fysiske klasseværelse (Regeringen, 2021). På grund af nedlukningen af Danmark er undervisningen blevet flyttet fra det fysiske klasseværelse over på digitale læringsplatforme som f.eks. Microsoft Teams. Virtuel undervisning defineres som en undervisningsform, hvor lærere og elever kommunikerer online, da de ikke er i samme fysiske rum (EMU, 2020). Der er derfor sket en forandring i, hvordan undervisningen foregår. I og med at undervisningens rammer er blevet forandret, er det samme gældende for dets forudsætninger. Den digitale undervisningsmetode, gør det muligt for elever og lærere at interagere socialt på trods af geografiske afstande, som dermed udvider definition af tid og rum for folkeskolens udskolings elever. Med udgangspunkt i de aktuelle Covid-19 restriktioner, er udskolingslærere over hele landet blevet udfordret i at planlægge en ny undervisningsmetode end den forhenværende. Vi er derfor interesseret i at undersøge de mulige omlægningsbarriere digitaliseringen af undervisningen skaber med henblik på om disse kan have indflydelse på udskolings elevernes læringsmotivation. Derudover er vi interesseret i at undersøge, hvordan en eventuel udvikling i læringsmotivation under virtuel undervisning kan observeres samt hvorvidt dette forandrer elevernes undervisningsadfærd.

De aktuelle Covid-19 restriktioner har gjort det nødvendigt midlertidigt at udskifte det fysiske læringsrum med et virtuelt læringsrum. Objekter der definerer klasseværelset bliver mere abstrakte i den virtuelle undervisning og udskolings elever bliver fysisk isoleret i eget hjem. De har derfor ingen fysisk kontakt til andre elever eller lærere. Dermed oplever disse elever mindre fysisk samvær og sociale interaktioner under den virtuelle undervisning end i den fysiske undervisning. Dette skyldes at Covid-19 restriktionerne isolerer hver enkelt af eleverne fra den fysiske verden. (EVA, 2021). Denne isolering skaber en fysisk distance mellem eleverne, som følge af at korrespondancer og interaktioner, foregår digitalt. I en undersøgelse foretaget af Rambøll på vegne af Egmont Fonden, blandt 502 ottende klasses elever, giver eleverne udtryk for mistro og ensomhed under

deres virtuelle undervisning, der er forårsaget af manglende socialt samvær med de øvrige elever (Egmont Fonden, 2020).

Albert Bandura belyser dette fænomen ud fra et teoretisk perspektiv gennem sin teori omkring Self-Efficacy (Bandura, 1997), der netop berører sammenhængen mellem elevernes sociale interaktion og deres læringsmotivation (Schunk & Pajares, 2009). Yderligere vil Hartmut Rosas teori om accelerationssamfundet blive inddraget (Rosa, 2014). I projektet ønskes der nemlig en belysning af accelerationssamfundet og særligt udviklingen af den virtuelle undervisning og dens konsekvenser for elevernes Self-Efficacy. En af de tre accelerationstyper i accelerationssamfundet er den teknologiske acceleration. Teknologisk acceleration er blandt andet kendetegnet ved teknologiens hurtige udvikling i det moderne samfund (Rosa, 2013/2014, s. 21-22). Dette er særlig relevant på baggrund af at teknologiens udbredelse, er en forudsætning for at den virtuelle undervisning kan eksistere.

Denne forudsætning frembringer en hypotese om at elevernes læringsmotivation let kan påvirkes negativt, på grund af manglende social interaktion og fysiske kontakt med deres klassekammerater (EVA, 2021). Det er derfor relevant for dette projekt at undersøge, hvorvidt denne hypotese også gør sig gældende i projektets kvalitative semistrukturerede observationsstudie, hvor en 7.Klasse fra en skole på Vestegnen observeres under deres virtuelle undervisning. Et observationsstudie, der suppleres af et semistrukturerede forskningsinterview. I tilfælde af at læringsmotivationen påvirkes af mangel på social interaktion, vil projektet analysere om elever med høj Self-Efficacy oplever at den virtuelle undervisning forstærker deres læringsmotivation, hvorimod elever med lav Self-Efficacy oplever det virtuelle læringsrum som mindre motiverende.

Problemformulering & arbejdsspørgsmål

- Hvordan påvirker virtuel undervisning læringsmotivationen hos folkeskolens udskolings elever?

- 1) Hvordan kan læringsmotivationen blandt udskolings eleverne forstås ud fra Albert Banduras teori om Self-Efficacy?
- 2) Hvordan kan udskolings elevens læringsmotivation undersøges, hvis man vælger observationsmetoden?

3) Hvilke forskelle og ligheder findes der mellem Albert Banduras og Hartmut Rosas opfattelse af læringsmotivation under virtuel undervisning?

Begrebsafklaring

Virtuel undervisning: Online undervisning på en digital læringsplatform. Lærere og elever befinder sig på forskellige fysiske lokationer (EMU, 2020).

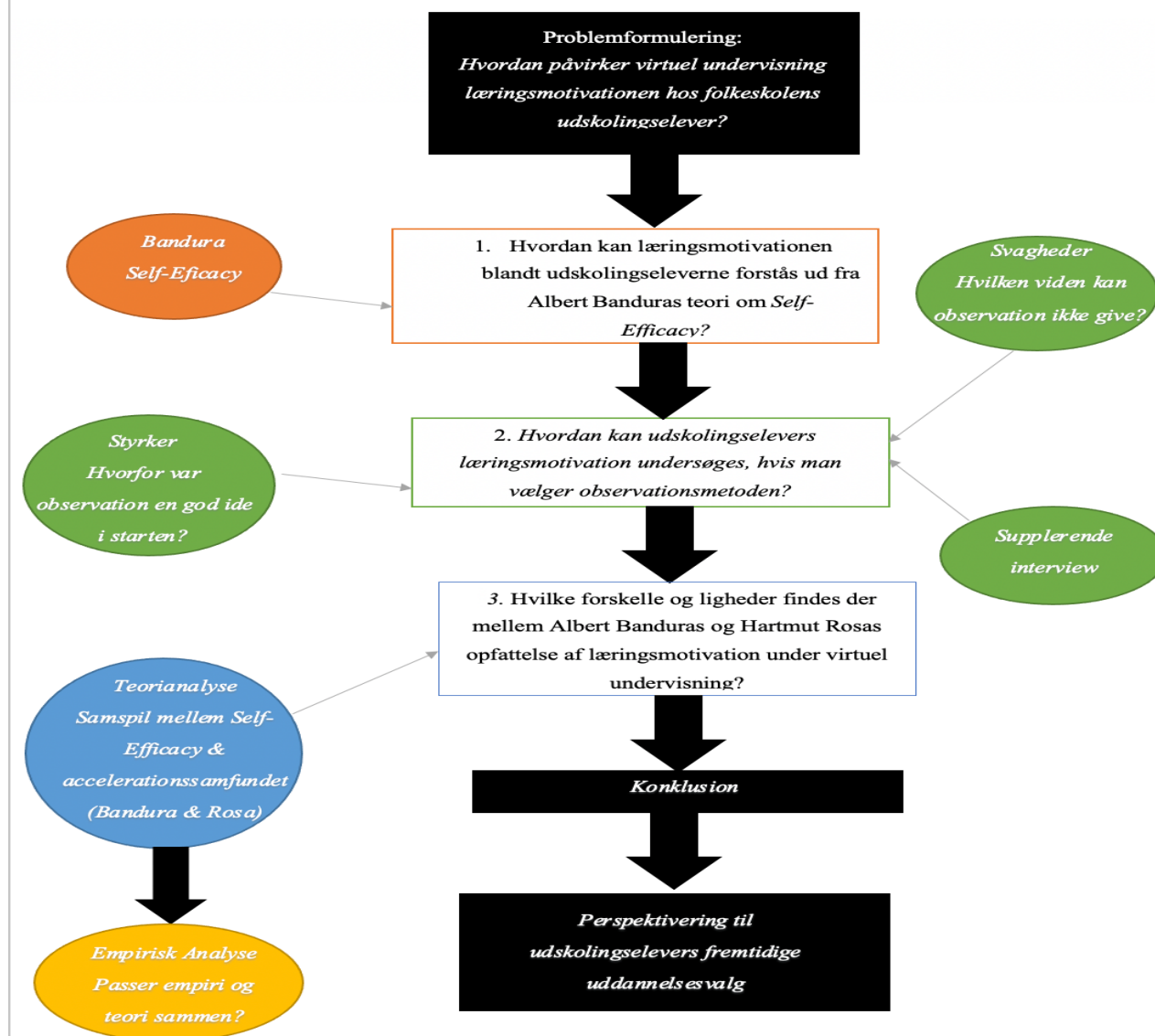
Fysisk undervisning: Undervisning i et fysisk klasselokale, hvor lærere og elever er samlet.

Læringsmotivation: Lyst og engagement til at tilegne sig ny viden.

Self-Efficacy: Dækker over de 4 kilder; Succesoplevelser, rollemodeller, omgivelsernes verbale overtalelser og elevernes emotionelle tilstand. Defineret som faktorer, der har betydning for læringsmotivation (Kirketerp,2015)

Planlægning, Rum og Ressourcer: Et basiskursus, der er en del af den samfundsvidenskabelige bachelor på Roskilde Universitet (Roskilde Universitet). Bliver fremover betegnet med forkortelsen PRR.

Projekt design



Modellen ovenfor illustrer projektets struktur samt visualiserer undersøgelsens analysestrategi (figuren indeholder 846 anslag med mellemrum).

Metode

Litteratursøgning

Med henblik på at fortage en systematisk litteratursøgning startede vi med at lave en systematisk emnesøgning, hvor at vi udvalgte centrale ord samt begreber fra vores problemformulering som f.eks. "læringsmotivation" og "online undervisning". Disse emner, som udgjorde hver sin blok, er blevet sat sammen via boolske operatører, hvorfor at en af vores benyttede søgestrengte ser således ud:

- "Virtuel undervisning" OR "digital-undervisning" OR "online undervisning"
AND "læringsmotivation"

I det givne eksempel bruges især den boolske operatører OR, hvilket sikre at forskellige synonymmer for fjernundervisning inkluderes i søgningen (Davidsen et al.,2017, s. 67-69). Yderligere har vi også anvendt andre søgeteknikker bl.a. maskeringstegn, som det ses i denne anden søgestreng:

- Abjekt, Computerteknologi OR IT-?ommuni?ation AND Objekt

Ved at bruge maskeringstegn, har vi udvidet litteratursøgningen, således at den også inkluderer engelsk litteratur (Københavns Universitetsbibliotek). I bestræbelserne på at finde peer-review forskningslitteraturer, er litteratursøgningen hovedsageligt foretaget på Det Kongelige Biblioteks online databaser samt Google Scholar. Gennem Infomedia er tidsskriftet Folkeskolen også tilgængeligt. Sidst nævnte har bidraget med viden om, hvordan lærere anser den virtuelle undervisning. Overordnet har det i litteratursøgningen været tilstræbt at undersøge problemformuleringen bredt, så både dens sociologiske og PRR perspektiver blev afdækket. En tværfaglig litteratursøgning opfattes nemlig som en nødvendighed i etableringen af et tværfagligt projekt som vores. I arbejdet med søgestrengen "Motivation" AND "School" fandt vi på Google Scholar bogen Handbook of Motivation at School (2016), hvor forskellige teorier om læringsmotivation er samlet bl.a. Albert Banduras teori om Self-Efficacy Bogen kom frem blandt 4.100 søgeresultater, hvilket er et tegn på vores brede litteratursøgning har været gavnlig. "Handbook of Motivation at School" er engelsk litteratur. For at undersøge læringsmotivation i en relevant undervisningssammenhæng benytter vi os af Anne Kirketerps

YouTube video fra 2016. Anne Kirketerp er professor i psykologi på Aalborg Universitet (Kirketerp, 2015), hvilket gør hendes formidling af Self-Efficacy pålidelig.

Metodiske overvejelser

De metodiske overvejelser, der dybdegående beskrives i dette afsnit, har til hensigt at besvare problemformuleringens andet arbejdsspørgsmål om, hvordan en undersøgelse af udskolingselevs læringsmotivation ser ud, ved brug af observationsmetoden. Grundet at der undervejs i projektet er taget mange metodiske valg, er dette afsnit for overskuelighedens skyld inddelt i 4 underafsnit; Observationsmetodens styrker, observationsmetodens svagheder, semistrukturerede forskningsinterview og etiske overvejelser. Underafsnittene skal give læseren en forståelse for, hvorfor observationsmetoden ved projektets start var en god idé, men efterhånden som projektet skred frem viste sig at være mangelfuld. Når projektets observationsmetode beskrives som mangelfuld menes der at den ikke kan bruges til at besvare hele projektets problemformulering.

Observationsmetodens styrker

Ved brug af observationsmetoden iagttager forskeren et bestemt felt indenfor dets naturlige omgivelser. Gennem observationsmetoden opnår man en viden omkring handlinger og adfærdsmønstre blandt deltagerne. En forudsætning for få indblik i forskningsfeltets handlinger og adfærdsmønstrene er, at forskeren i større eller mindre grad deltager i observationen. Dette kan eksempelvis ske på en uformel måde, hvor der spørges ind til de observeret handlinger, der er særlig relevante for undersøgelsens problemstilling (Ingemann et. al., 2018, s. 230).

Observationsmetoden egner sig særlig godt som metode indenfor det etnografiske felt og andre forskningsfelter, hvor man undersøger mennesker i en social kontekst. Oftest vil observation som metode, nemlig synliggøre dele af menneskers sociale færden, som de selv er ude af stand til at italesætte. I projektet vil observationsmetodens udgangspunkt forandre sig alt efter hvilke observationer forskerne gør sig af den grund er observationsmetoden fleksibel (Ingemann et. al., 2018, s. 231-233). Almindeligvis tager forskeren feltnoter under et observationsstudie. Med programmet Screen-o-Matic, er der taget en skærmoptagelse af hele observationen, og derfor har vi fravalgt skriftlige feltnoter under observationen. Det fjernede behov for at tage feltnoter må formodes, at have styrket vores åbenhed under observationsstudiet, eftersom feltnoter er begrænset

af forskerens iagttagelser under den pågældende observationssituation (Ingemann et. al., 2018, s. 244).

Projektet interesserer sig for at undersøge de sociale interaktioner mellem lærer(e) og elever under den virtuelle undervisning. Da vi i projektet er interesseret i at undersøge sociale interaktioner, er observationsmetoden oplagt at benytte. Observationsmetoden bruges i projektet til at planlægge og udføre et semiskrukturet observationsstudie af en 7. Klasses virtuelle undervisning på Vesteregnet. I observationsstudiet har vi som forskere haft observatørrollen "deltager som observatør". I praksis betyder dette, at vi under observationsstudiets start introducerer os som forskere overfor eleverne, men undlader at deltage i selve undervisningen (Ingemann et. al., 2018, s. 2335-2336).

Som tidligere nævnt ligger den folkeskole, der medvirker i observationsstudiet på Vesteregnet. På baggrund af dette vil vi som forskere, sandsynligvis have fået den samme empiriske viden om udskolingselevs læringsmotivation under den virtuelle undervisning, hvis vi havde fortaget vores undersøgelse i andre udskolingsklasser på Vesteregnet. Den formodning kommer af at de socioøkonomiske vilkår i flere af Vesteregnet's kommuner er nogenlunde de samme. På den baggrund kan nogle af undersøgelsens resultater overføres til andre udskolingsklasser på Vesteregnet, hvor der findes lignende elevsammensætninger. De overførbare resultater kan beskrives som analytisk overførbare, der er vurderingskriterie (Schwartz-Shea, 2014, i Andersen et. al., 2020, s. 119).

Observationsmetodens svagheder

Projektets varighed har givet observationsstudiet nogle praktiske og ressourcemæssige begrænsninger, der i det følgende afsnit vil blive konkretiseret. I observationsstudiets indledende fase, har vi brugt mange ressourcer på at komme i kontakt med en skole, der ønskede at deltage i vores observationsstudie. Mange af de folkeskoler vi har været i kontakt med, enten over mail eller telefon, har ikke haft mulighed for at deltage. Begrundelsen for afvisningen var i mange tilfælde den samme; Grundet den aktuelle Covid-19 krise har skolen ikke overskud til at medvirke i studierelaterede projekter. Gennem en personlig kontakt, lykkedes det at udføre observationsstudiet i en 7. Klasse, som ligger på Vesteregnet. Vores beslutning om at lave observationsstudiet i netop denne klasse skal derfor ikke forstås som et aktivt valg men mere som en nødvendighed for at fuldføre projektarbejdet på trods af de særlige omstændigheder under Covid-19. Klassen er på vores vegne blevet udvalgt af skolens lærere og ledelse, fordi ledelsen mente at det er den klasse som

repræsenterer skolens gennemsnitselever. Bagved denne udvælgelse kan det tænkes at der findes en interesse i at vælge en klasse som har en høj faglig og social karakter. Denne tanke kommer af at skolen nok gerne vil repræsenteres som god i projektet. Årsagen til denne bemærkning, er at udvælgelsen kan have en negativ indvirkning på undersøgelsen interne validitet, fordi klassens elever muligvis allerede besidder en høj Self-Efficacy. Hvis eleverne har en høj Self-Efficacy i forvejen (før observationen) kan det skabe en udfordring for os at opveje og analysere udviklingen af elevernes Self-Efficacy *under* den virtuelle undervisning.

Projektets ressourcerammer har gjort at observationsstudiet er kortvarigt (2 undervisningsmoduller af 45 minutter) med et afgrænset fokusområde (danskundervisning). Det har både styrket og svækkes vores observationsmetode. Positivt set har det skabt en åbenhed i projektet, som gør at vi har været imødekommende overfor for alle observationer, under den virtuelle undervisning. På den anden side har det også sat naturlige begrænsninger for, hvor godt et indblik vi har kunne få i klassens sociale interaktioner. I tilfælde af at vi havde haft ressourcer til at følge eleverne i en længere periode (flere undervisningstimer) ville vi nok have fået et mere retvisende billede af, hvilke sociale interaktioner, der foregår mellem lærer(e) og elever under den virtuelle undervisning. En observation af elevernes undervisning, over en længere periode ville også have givet observationsstudiet en højere reliabilitet. Hvis vi som forskere havde observeret eleverne gennem en længere periode, ville eleverne nok blive mindre påvirket af forskernes (vores) tilstedeværelse. Eleverne vil derfor kunne forventes at agere mere naturligt under observationsstudiet. Denne naturlighed ville have ført til en øge reliabilitet i projektet (Ingemann et. al., 2018, s. 247-248). På baggrund af de begrænsede ressourcer, som har været til rådighed i projektet, har det dermed ikke været muligt at observere eleverne i flere undervisningsmoduller. Som det er beskrevet i afsnittet om observationsmetodens styrker, kan observationsmetoden give indsigt i menneskers handlinger og adfærdsmåder. For at få viden om, hvad der ligger bag disse, suppleres projektets observationsstudie med et kvalitativt semistrukturerede forskningsinterview. I det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview, interviewes en af klassens lærer (betegnet som IP1). Det semistruktureret forskningsinterview vil være omdrejningspunkt for det kommende underafsnit.

Semistrukturerede forskningsinterview

Formålet med det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview med IP1 er at undersøge lærerens personlige viden og erfaringer om klassens læringsmotivation, under den virtuelle

undervisning. En viden og erfaring som IP1 har fået ved at undervise eleverne. (Brinkmann & Tanggaard, 2020). IP1 har været meget åben i forhold til at deltage i vores 2. semesters projekt på Roskilde Universitet (RUC). Åbenheden hænger sandsynligvis sammen med udvælgelsen af IP1's klasse og IP1's egen lyst til at medvirke i projektet. Forud for interviewet, er der blevet udarbejdet en interviewguide (bilag 1). Interviewguiden indeholder forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål samt temablokke. Forskningsspørgsmålene er baseret på fagbegreber fra henholdsvis Albert Bandura teori om Self-Efficacy og teorien om accelerationssamfundet af Hartmut Rosa. Forskningsspørgsmålenes faglige begreber bliver i interviewspørgsmålene operationaliseret (oversat) til en genkendelig sprog for at tage hensyn til IP1. På den måde prøver vi, under interviewet, på at skabe en gensidig og forståelig dialog med IP1. Interviewguiden er også en hjælp for os, som forskere under interviewet, da den hjælper med at få overblik under interviewsituationen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 44-47). Hensigten med interviewguidens temablokke er, at give et overblik over, hvilke temaer interviewet berører. Dette bidrager, ligesom det er tilfældet med forskningsspørgsmålene og interviewspørgsmålene, til en glidende dialog under interviewsituationen (Poulsen, 2017, s. 82-83). Projektets hypotese om at den virtuelle undervisning påvirker læringsmotivationen hos folkeskolens udskolingselever negativt, kan nemlig føre til at interviewguidens interviewspørgsmål er blevet for ledende.

Her mener vi at hypotesen, påvirker vores blik på interviewguiden og interviewspørgsmålene. Dette kan muligvis skabe en situation, hvor IP1 under interviewet måske har følt, at vedkommende skulle give udtryk for, en negativ udvikling i elevernes læringsmotivation. Netop for at leve op til forskernes forventninger. Dette fænomen beskriver vi som social ønskværdighed, som er et vurderingskriterie (Andersen, et. al., 2020).

For at gøre projektets indsamlede viden relevant og så transparent som muligt, bygger projektet videre på den gældende viden, der allerede eksisterer om læringsmotivation og virtuel undervisning. Ønsket om at gøre projektets viden transparent resulterer i at vi blandt andet har transskriberet interviewet med IP1 (bilag 4) (Andersen, et. al., 2020, s. 98). Udover at gøre projektets empiri transparent, har interviewtransskriptionen styrket projektets deskriptive validitet. Det sker ved hjælp af interviewtransskriptionen, hvor interviewet gengives helt nøjagtigt. For at tage yderligere hensyn til den deskriptive validitet har vi taget flere beslutninger som eksempelvis at transskribere interviewet med IP1 kort tid efter dets afslutning, således at interviewet stadig var klart og tydeligt i vores hukommelse. Under interviewet lagde IP1 gennem sit toneleje, særligt vægt på bestemte ord.

Disse ord er i interviewtransskriptionen skrevet med stort. Det er en tilgang, der forstærker projektets deskriptive validitet (Andersen, et. al., 2020, s.116-119). For at optimere projektets undersøgelse kunne man have valgt at inddrage interviews med nogen af eleverne fra folkeskolen på Vestegnen. Ved at gøre det havde læringsmotivation under den virtuelle undervisning været blevet belyst indefra; fra et elevperspektiv. Eftersom at IP1 er folkeskolelærer, har vedkommende kun mulighed for at se elevernes læringsmotivation udefra. Forudsat at der i projektet var ubegrænsede ressourcer ville den bedste tilgang være at interviewe både IP1 og en mindre gruppe af udvalgte elever. Herved ville projektet have undersøgt elevernes læringsmotivation ud fra både en ydre- og en indre synsvinkel.

Etiske overvejelser

I projektet er der blevet gjort flere etiske overvejelser. Et flertal af disse handler om at sikre at projektet følger GDPR- lovgivningens retningslinjer. For at gøre det, har det været vigtigt for os at anonymisere IP1 og eleverne, således at de føler sig trygge ved at medvirke i vores projekt. Igennem den løbende dialog med IP1 før observationsstudiet og interviewet blev udført, har vi gjort IP1 og eleverne trygge ved at deltage i undersøgelsen. Under dialogen med IP1, er vedkommende blevet informeret om sine og elevernes rettigheder, herunder samtykkeerklæringer (bilag 2 og bilag 3) og interviewtransskriptionen (bilag 4) (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har under dialogen været vigtigt at gøre IP1 opmærksom på at vi ikke kan sikre vedkommende fuldkommen anonymitet. Af den grund er IP1 indviet i beslutningen om at offentliggøre projektet. Eleverne, som deltager i det kvalitative semiskrukket observationsstudie er under 15 år. Ifølge GDPR- lovgivningen skal de derfor have samtykke af deres forældre eller værge, for at kunne deltage i undersøgelsen (Datatilsynet, 2019). Som konsekvens heraf kan det være at nogen af eleverne ikke deltager af egen vilje, men på baggrund af deres forældres tvang. Tvangen kan være med til at påvirke elevernes adfærd under observationsstudiet. En eventuel unaturlig adfærd, kan være en potentielfejlkilde i projektet (Metodeguiden, 2018). Det er en fejkilde, som kan svække projektets interne validitet, fordi at vi som forskere ikke kan vide om den specifikke elevs adfærd skyldes en lav Self-Efficacy eller manglende lyst til at deltage i projektet. For at tage hensyn til de elever, der ikke har fået samtykke, er de blevet censureret fra undersøgelsen. Censureringen består i at dialogsekvenser med disse elever ikke er medtaget i projektets teoretiske og empiriske analyse.

Teori

Self-Efficacy - Albert Bandura

I det følgende afsnit, vil projektet belyse det teoretiske aspekt af udskolingselevs læringsmotivation. Undersøgelsen vil tage udgangspunkt i Albert Banduras begreb: Self-Efficacy. Under dette afsnit vil der blive fokuseret på at skabe en sammenhæng mellem Self-Efficacy og læringsmotivation. Dette afsnit vil først og fremmest besvare problemformuleringens første arbejdsspørgsmål. Derudover vil begrebet indgå i en analyse af læringsmotivation hos 7.Klasses eleverne i skolen på Vestegnen.

Self-Efficacy er et begreb som bruges i flere sammenhæng. I dette afsnit vil der være fokus på at definere begrebet ud fra en undervisningsrelateret kontekst. Begrebet Self-Efficacy blev introduceret i den psykologiske litteratur af Albert Bandura, herefter har forskere brugt begrebet på tværs af flere fagområder. Studier af begrebet har vist at Self-Efficacy påvirkes af de sociale og miljømæssige faktorer som elever indgår i.

Albert Banduras forklaring af grundbegrebet Self-Efficacy, benytter sig af en dybere kognitivistisk definition. For at afgrænse og gøre begrebet relevant, vil projektet benytte sig af en definition som gør sig gældende i sociale sammenhænge. Viden om Self-Efficacy i sociale sammenhæng, findes i forskningslitteratur, som tager udgangspunkt i skoleelevers læringsmotivation. Her har Bandura bidt mærke i at flere social-kognitivistiske kilder har en betydning for elevernes præstation, udholdenhed og læringsmotivation. Banduras undersøgelse fokuserer på at skelne mellem de sociale determineringskilder og den traditionelle kognitivistiske forklaring af elevernes læringsmotivation. De kilder bliver beskrevet ud fra fire aspekter, der fungerer i en social sammenhæng. Bandura skaber begrebet Self-Efficacy for at kunne sætte de fire kilder i relation til læringsmotivation (Bandura, 1997 s. 1-35). Begrebet Self-Efficacy kan således forstås ud fra kilderne. Albert Bandura adskiller i definitionen på Self-Efficacy mellem de adfærdsmæssige (kognitive faktorer) og miljømæssige (sociale faktorer), som indeholder: *Succesoplevelser, rollemodeller, omgivelsernes overtalelse og elevernes emotionelle tilstand.* (Kirketerp, 2016).

Som beskrevet tidligere, vil projektets afgrænsning gøre at der vil være mest fokus på de miljømæssige kilder, eftersom det netop er disse kilder, der har forandret sig under

digitaliseringen af undervisningen. De fire kilder vil blive beskrevet i en undervisningsrelateret sammenhæng, hvor der fokuseres på hver kildes individuelle betydning og praktiske hensigt.

Succesoplevelser er beskrevet som en af de fire miljømæssige kilder, som gør det muligt at influere elevers Self-Efficacy. Denne kilde opstår når elever fuldfører en bestemt opgave i en social sammenhæng. Fuldførelsen af en opgave i kollektivet, giver følelsen af anerkendelse og succes. Elever motiveres eksempelvis af erindringer fra tidligere fremlæggelser i klassen. Hvis den pågældende elev, har haft en succesoplevelse med sine tidligere fremlæggelser, opnår eleven en af kilderne til højere Self-Efficacy og dermed tillid til egne kompetencer. Dette eksempel kan også have modsat effekt, hvis elever demotiveres af negative erindringer.

(Schunk & DiBenedetto, 2016, s.35).

Rollemodeller er den anden kilde, Bandura beskriver som en kilde til Self-Efficacy. Rollemodeller har en direkte indflydelse på elevers sociale læringsmiljø og hermed også på deres *Self-Efficacy*. Et af Banduras forsøg bed mærke i at elevers Self-Efficacy forøges når de iagttager, hvad forskeren beskriver som rollemodeller. Rollemodeller indgår i vores sociale kredse. Rollemodeller findes både i form af studie/uddannelsesvejledere og forældre. Det er også muligt at finde rollemodeller som deltager i undervisningen. Disse deltagende entusiaster, fungerer som frontløbere med højt engagement i klasseundervisningen. Hvis eleverne har muligheden i at iagttage rollemodeller, så er der en mulighed hos eleverne for at imitere disse rollemodeller *(Schunk & DiBenedetto, 2016, s.36)*. Anne Kirketerp som er lektor på Aalborg Universitet, gør sine følgere opmærksomme på at elevernes iagttagelse af rollemodeller kan fungere digitalt såvel som fysisk. *(Kirketerp, 2015)*

Verbale tilskyndelser (oversat fra *social persuasion*) er omgivelsernes overtalelse. Verbale Tilskyndelser består af andre elevers ord og holdninger, som påvirker den pågældende elevs Self-Efficacy. Disse tilskyndelser fungerer kontraproduktivt og påvirker elevens Self-Efficacy. Det kan resultere i at eleven bliver selvsikker og dermed tør at tage imod fremtidige udfordringer. Denne verbale tilskyndelse fungerer i sociale omgivelser som eksempelvis en studiegruppe eller i samvær med klassekammerater.

” Many investigators posit that Self-Efficacy heavily reflects how one views oneself relative to others ” (Bandura, 1997, s.73)

Verbale tilskyndelser kan også fungere negativt i forbindelse med succesoplevelser på baggrund af den kontraproduktive tilgang. Med den kontraproduktive tilgang menes der, at der opstår en modsat effekt. Det er som udgangspunkt oftest en forudsætning at elever bruger verbale tilskyndelser til at opmuntre og motivere skolekammerater. Det er ikke decideret fakta og derfor kan elevers forventninger muligvis ramme forkert. I tilfælde at fremlæggelsen ikke lever op til de verbale tilskyndelser, kan det have en negativ effekt på den pågældende elevs læringsmotivation fremadrettet (Schunk & DiBenedetto, 2016, s.36).

Den *emotionelle tilstand* beskriver, hvordan elever håndterer sine emotioner i et fællesrum. Hvordan elever håndterer deres *emotionelle tilstand*, er afgjort af elevernes tryghed. Albert Bandura forklarer at der er en tendens til at elevers emotioner stabiliseres, når de føler sig trygge i fællesskabet. I håndteringen af den emotionelle tilstand, mener Bandura at det er vigtigt at man ikke tilskriver negative emotioner i kroppen. Følelser som nervøsitet og utryghed, mener Bandura er med til at nedgradere elevers *emotionelle tilstand* og dermed Self-Efficacy.

Albert Bandura opfordrer elever til at håndtere sin emotionel tilstand, ved at være trygge og ræsonnerende i fællesskabet. Det betyder at eleverne skal gøre op med deres nervøsitet og utryghed ved at åbne sig op i fællesskabet og spørge, hvis man er i tvivl eller utryg.

Som beskrevet tidligere vil en høj Self-Efficacy føre til en højere læringsmotivation. Derfor forøges læringsmotivationen hos eleverne når de føler sig tryk i undervisningsrummet. Hvis elever befinder sig i et rum, hvor de trygt kan agere og diskutere, vil eleven være mere aktiv. De trygge rammer i undervisningsrummet giver eleverne motivation til at deltage i faglige diskussioner både med lærere og andre elever. Tryghed er derfor afgørende for elevens emotionelle tilstand (Schunk & DiBenedetto, 2016, s. 37).

Disse fire kilder fortæller hvorvidt Self-Efficacy kan forhøjes eller forringes. Self-Efficacy er med til at påvirke elevernes læringsmotivation, præsentation og udholdenhed (Bandura 1997, s. 77).

Efter at Albert Bandura har frembragt begrebet Self-Efficacy, har man diskuteret hvilke konsekvenser en lav Self-Efficacy resulterer i. Ifølge teorien om Self-Efficacy, vil elever med høj Self-Efficacy tolke kritik, som et resultat af en utilstrækkelig indsats. Eleven vil opnå en selvanerkendelse af det er på grund af en mangelfuld arbejdsindsats, som gør at eleven ikke har fået det tilstrækkelige resultat. Ifølge Albert Bandura vil disse elever være mere motiveret til fremtidig

undervisning, fordi de kan se nytten af deres indsats. Elever med høj Self-Efficacy har en tendens til at fortsætte i et positivt momentum, for at opnå den tilstrækkelige viden (Bandura, 1997). For elever med lav Self-Efficacy sker det modsatte. Disse elever har en opfattelse af at faglige fejl ikke skyldes en utilstrækkelig arbejdsindsats. Deres lave Self-Efficacy forringer elevernes læringsmotivation, således at de ikke deltager aktivt i undervisningen. Elever med lav Self-Efficacy får det derfor svært ved at bryde denne tendens, fordi de ikke tror på at en arbejdsindsats er nok (Kirketerp, 2016). Anne Kirketerp nævner at denne tendens skaber et samfundsmæssigt problem, som man blandt andet kan se hos skoleelever og langtidsledige, fordi de indgår i situationer og professioner som de tror, de ikke er egnede til.

“Folk undgår aktiviteter og situationer, som de mener, overskrider deres mesterings-Strategier”
(ibid)

Projektets interessere sig i at undersøge, hvordan den digitale undervisning har påvirket skoleelevernes Self-Efficacy og, hvordan lærer og elever bedst muligt kan forholde sig til Self-Efficacys kilder, vil blive belyst senere i projektet.

Kritik af Self-Efficacy

I projektets teoriadsnit, har vi redegjort for sammenhængen mellem elevens læringsmotivation og deres Self-Efficacy. Begrebet er operationaliseret ud fra de fire kilder, som primært bruges til at vurdere elevernes læringsmotivation ud fra en social kontekst.

Det betyder at begrebet bedst kan bruges til at beskrive elever, hvis læringsmotivation kan observeres og determineres ud fra de fire kilder. Vi mener at teorien om Self-Efficacy begrænser vores mulighed for at undersøge de elevens Self-Efficacy, hvis læringsmotivation ikke er synlig i den sociale kontekst (i undervisningen). Det drejer sig om de elever, som fungerer bedre i mindre sociale kredse. Vi betegner disse elever som introverte. Introverte elever agerer mindre visuelt i større sociale omgivelser, som eksempelvis i klasselokalet eller skolegården. Disse elever vil have en tendens til at være mindre synlige, i større sociale fællesskaber, sammenlignet med ekstroverte elever (PsykologRikkepapsoe, 2016).

Succesoplevelser, rollemodeller, verbale tilskyndelser og den emotionelle tilstand er alle kilder, som forskeren kan visualisere hos den enkelte elev. Disse kilder tager højde for eleverne i en sammenhæng, hvor det er afgørende for eleven, at være synlig. Hvis eleven får en højere Self-Efficacy, så er det afgørende for teoriens validitet at, eleven viser mere engagement og motivation i klasseinteraktioner. Ifølge teorien vil læringsmotiveret elever, i en social sammenhæng, virke mere engageret og synlige i timen. I tilfælde af at eleven ikke viser mere læringsmotivation, så kan forskere ikke vurdere om kilderne har nogle betydninger.

De fire kilder vurderes efter, hvordan man opfatter dem i en social kontekst. Det kunne eksempelvis være i et klasselokale eller i en forsamling af mennesker. Vi er kritiske overfor at Albert Bandura i sin teori om Self-Efficacy, ikke at tager hensyn til de mere psykologiske og personlige faktorer, der har betydning for elevens læringsmotivation. Teorien kan derfor ikke bruges til at beskrive introverte elever, hvis læringsmotivation påvirkes af den virtuelle undervisning. Dette er på grund af at introverte elever ikke visualiserer forskellen overfor forskerne.

En anden udfordring vi nok vil ramme ind i ved at benytte os af Self-Efficacy begrebet, er at de nuværende samfundsforandringer og restriktioner som følge af coronakrisen kan have en negativ betydning for elevens emotionelle tilstand. Ifølge Albert Bandura er elevens emotioner præget af tryk i nærmiljøet (Bandura, 1997). I et samfund, hvor corona restriktioner gør at alle fritidsinstitutioner er lukket ned og hvor der er begrænset fysisk kontakt til sine klassekammerater og andre sociale fællesskaber kan eleverne tænkes at være emotionel påvirket. For os som forskere kan det i undersøgelsens praksis være vanskeligt at adskille virtuel undervisning og corona restriktioner overordnet set fra hinanden, hvorfor det er noget som vi i vores interview beder IP1 om sætte ord på. IP1 bekræfter at fjernmiljøet muligvis er med til at påvirke elevernes emotioner og utryghed.

Accelerationssamfundet-Hartmut Rosa

I dette redegørende afsnit vil Hartmut Rosas teori om accelerationssamfundet blive beskrevet detaljeret, eftersom den sammen med teorien om Self-Efficacy udgør projektets teoretiske fundament. I forhold til vores problemstilling omhandlende læringsmotivation og virtuel undervisning kan teorien om accelerationssamfundet bidrage med viden omkring hvordan teknologi påvirker mennesker, herunder teknologiens betydning for samfundets udvikling. Efter at have læst nedstående beskrivende gennemgang af accelerationssamfundet skal man som læser gerne være

udrustet til at bevæge sig videre til teoriansalysen, hvor Hartmut Rosas og Albert Banduras opfattelse af læringsmotivation og virtuel undervisning holdes op mod hinanden i en sammenligning.

I arbejdet med accelerationssamfundet beskæftiger Rosa sig med samfundets forandring efter teknologien indtog i nutidens postteknologiske samfund. Interessen for dette felt udspringer af en undring over, hvordan den ressourcesparende teknologi paradoksal er endt ud med at resultere i det komplet modsatte: At et stigende antal mennesker føler at de ikke har nok tid i deres hverdag (Primdahl, 2016/ 2017, s. 7). Ved en fornemmelse af manglende tid bliver mennesket ifølge Rosa fremmedgjort (Willig, 2013/2014, s. 7; Willig, 2013/2014, s. 9). Med accelerationssamfundet er han blevet en del af Frankfurterskolen. Teorien kommer således i forlængelse af Emillie Durkheim, Marx Weber og Georg Skimmel, der på forskelligvis har forsket i det moderne samfunds effektiviseringsprocesser. I modsætning til de tidligere generationer af Frankfurterskolen, koncentrerer Rosa sig ikke om specifikke samfundsklasser, men derimod med samfundet som helhed. Han mener at teknologiens udbredelse har ændret hele samfundets struktur, hvorved alle mennesker uanset klasse, indgår i accelerationssamfundet (Primdahl, 2017, s. 11-12). Det sker på baggrund af at teknologien skaber en acceleration på tværs af alle klasser i samfundet, hvilket leder frem til en udpensling af accelerationssamfundets 3 accelerationstyper: Teknologisk acceleration, acceleration af social forandring og acceleration af livstempoet (Rosa, 2013/2014, s. 21-28).

Teknologisk acceleration

Teknologisk acceleration kan beskrives som hastighedsforøgende processer indenfor produktion, transport samt kommunikation. Nye tidsbesparende arbejdstilgange i organisation og administration er ligeledes eksempler på den teknologiske acceleration. Fælles for alle typer af teknologisk acceleration er at de har til formål at forsimple diverse hverdagsopgaver. I forhold til de øvrige accelerationstyper er den teknologiske acceleration let at sætte tal på, hvilket gør den målbar. Grundet at den teknologiske acceleration har taget fart op igennem historien kan den betragtes som værende historisk. En væsentlig faktor ved den teknologiske acceleration, som samtidig er yderst relevant for vores problemstilling, er at den muliggør skabelsen af sociale relationer på tværs af tid og rum (Rosa, 2013/2014, s. 21-22). Siden starten af industrialiseringen har den teknologiske acceleration, kunne observeres. Nogen af Rosas forløbere som eksempelvis Karl Marx og Marx Weber ser negativt på den teknologiske acceleration, da de anskuer den som en indikation på kapitalismens

voksende indflydelse i samfundet. Til forskel fra disse forhold er Rosa sig ikke kun til den teknologiske accelerations materielle aspekter, men ser også mere positivt orienteret på teknologien som et tidsreducerende middel (Primdahl, 2017, s. 12- 13).

Acceleration af social forandring

Acceleration af social forandring bliver af Hartmut Rosa defineret som en ændring af samfundets sociale struktur, herunder en forandring af menneskers adfærd og måder at orientere sig på (Rosa, 2013/2014, s. 22). Accelerationen af social forandring er forbundet med den teknologiske acceleration. I lyset af den teknologiske acceleration er acceleration af social forandring centreret om, hvordan teknologi i praksis bliver implementeret. Teknologien har undermineret betydningen af tid og rum, hvad der betyder at forskellige aktører har fået mindre tid til at udføre sociale handlinger. Menneskers begrænsede tid til at udføre sociale handlinger gør sig gældende i en række forskellige dele af samfundet. Det kommer blandt andet til udtryk i både det private- og politiske liv. Med accelerationen af social forandring kræves det at sociale aktører beskæftiger sig med flere sociale handlinger samtidigt. Her er et sammenfald med den tredje accelerationstype i Rosas teori om accelerationssamfundet: acceleration af livets tempo (Primdahl, 2017, s. 14). Denne accelerationstype vil blive behandlet i næste underafsnit.

Acceleration af livets tempo

Acceleration af livets tempo opstår når mennesker prøver at øge mængden af handlinger i et givent tidsrum (Rosa, 2013/ 2014, s. 26). Jf. Hartmut Rosa skal acceleration af livet tempo forstås ud fra både et subjektivt og objektivi perspektiv. Anskues den ud fra en subjektiv vinkel bruger det enkelte subjekt sammenlignet med tidligere mindre tid på, hver enkel handling som det fortager sig. På den måde bliver der tid til et højere antal aktiviteter af kortere varighed. Ved derigennem at strukturere sin tid anderledes bestræber subjektet sig på at undgå fornemmelsen af manglende tid, som ellers er en af hverdagens erfaringer. Det problematiske ved at subjektet selv kan planlægge sin tid er, at den ikke altid er struktureret i overensstemmelse med samfundets objektive forventninger. Som konsekvens heraf kan subjektet udvikle stress og depression (Primdahl, 2017, s. 14).

Teorianalyse

Nedstående afsnit vil være en teorianalyse, hvor forskelle og ligheder mellem Albert Banduras og Hartmut Rosas opfattelse af den virtuelle undervisnings betydning for udskolingselevs læringsmotivation opstilles. Afsnittets hovedformål er således at besvare problemformuleringens tredje arbejdsspørgsmål. Dog har afsnittet også til formål at demonstrere et overblik over teoretikernes interne relation, som vil danne grundlag for en teori styret empirisk analyse i projektets videre forløb. I læsningen af teorianalysen er det væsentligt at have for øje at virtuel undervisning ikke berøres i teorien om Self-Efficacy. På den baggrund er Albert Banduras fremsatte synspunkter på læringsmotivation og virtuel undervisning baseret på en teoretisk funderede vurdering. Vurderingen kommer ud fra hans blik på læringsmotivation i den fysiske undervisning, der er blevet redegjort for i projektets teoriafsnit. Det samme gælder for Hartmut Rosa og teorien om accelerationssamfundet, da virtuel undervisning heller ikke her nævnes direkte.

Teorianalysen vil have en deduktiv tilgang til den virtuelle undervisning, således at virtuel undervisning forklares som et udfald af teorierne (Jensen & Kvist, 2017, s. 46). Noget andet som man som læser skal være opmærksom på er at Albert Bandura kigger på det enkelte individ, mens at Hartmut Rosa ser på samfundet som kollektiv. For at tydeliggøre sammenhængen mellem teori og teorianalyse, har vi gjort brug af titler på teorianalysens underafsnit. Disse titler indeholder teoretiske begreber.

Teknologisk forandring underminerer det fysiske klasselokale

I det følgende afsnit vil projektet fokusere på at analysere elevernes læringsmotivation under den virtuelle undervisning. Som beskrevet i overstående afsnit, definerer Hartmut Rosa accelerationssamfundet som et fænomen, der frembringer en teknologisk acceleration og en acceleration af social forandring (Rosa, 2013/2014, s. 20-22). Disse fænomener gør det muligt at implementere teknologi i undervisningen som kan bruges til alternative undervisningsmetoder som eksempelvis virtuel undervisning. Virtuel undervisning foregår på en platform, hvor elever, lærere og andre kan mødes i et digitalt fællesrum. Den digitale platform gør det muligt for elever og lærere at mødes på trods af at de er fysisk distanceret fra hinanden. Hartmut Rosa benytter teorien til blandt andet at sætte ord på forholdet mellem det fysiske og virtuelle rum. Hartmut Rosa mener at den effektivitet teknologien har medført, skaber en underminering af det fysiske rum. Ved implementering af virtuel undervisning, sker der sket en forandring af de fysiske rammer for

eleverne og lærere. Klasseværelset er under implementeringen blevet konverteret til et digitalt rum på en af de mange digitale platforme, der findes. Konverteringen fra det fysiske klasselokale til den virtuelle undervisning via computeren, skaber nye miljømæssige forandringer. Disse nye miljømæssige forandringer gør at eleverne kan befinde sig på forskellige fysiske lokaliteter, men stadig kan kommunikere med hinanden i det virtuelle rum. Den teknologiske acceleration er en forudsætning for at dette kan lade sig gøre (Rosa, 2013/2014, s. 21-22).

Hartmut Rosa beskriver også en betydningsfuld konsekvens som kommer af denne teknologiske acceleration. Den teknologiske acceleration skaber en underminering af det fysiske rum, som elever tidligere var bekendt med, i det fysiske klasseværelse. Undermineringen af rum, betyder at elever og lærere får mere tid til at fokusere på undervisningsrelateret arbejde, men må undlade det fysiske klasseværelse. Ved at man undlader det fysiske klasseværelset, sker der en naturlig forandring af de fysiske miljømæssige faktorer som eleverne indgår i. Som følge af de forandrede miljømæssige rammer, vil projektets analyse gøre brug af Hartmut Rosas beskrivelse af accelerationstypen acceleration af livets tempo, som danner grundlag for at beskrive det nye virtuelle undervisningsmiljø. Som følge af Hartmut Rosas beskrivelse af acceleration af livets tempo, kan man se en tendens til at elever og lærers undervisningsmiljø forringes på baggrund af digitaliseringen.

Elever og lærere underminerer det fysiske rum, til fordel for et mindre tidskrævende og mere effektivt rum. Det fiktive rum, som den virtuelle undervisning benytter sig af, påvirker elever og lærers læringsmiljø. Læringsmiljøet bliver omlagt, eftersom det ikke længere er et krav at man skal være fysisk til stede. I den virtuelle undervisning kan eleverne fortage sig flere sociale handlinger på en gang, da de kan bevæge sig mellem de undervisningsrelateret og ikke undervisningsrelateret digitale fora. Accelerationstypen acceleration af livet tempo betegner netop, hvordan de moderne mennesker forsøger at fortage sig flere ting på en gang, i forsøget på at modvirke følelsen af fremmedgørelse (Primdahl, 2017, s. 14).

Miljømæssige forandringer forudsat af den teknologiske acceleration

Som tidligere beskrevet frembringer accelerationssamfundet en underminering af det fysiske klasserum og dermed sker der en forandring af det miljø eleverne befinder sig i. Ifølge Albert Bandura og hans begreb Self-Efficacy, er de fire miljømæssige kilder en betydningsfuld faktor for

den enkelte elevs læringsmotivation. De miljømæssige kilder har fået sin videnskabelig relevans siden Albert Bandura fremlagde kognitiv evidens for, at elevers Self-Efficacy er afhængig af de miljømæssige faktorer.

Eleverne begår sig i det nye digitale rum, derfor benytter eleverne et miljø som substituerer det tidligere skolemiljø. En analytisk gennemgang af det nye læringsmiljø ud fra Albert Banduras begreb Self-Efficacy skaber en revidering af elevernes læringsmotivation under den virtuelle undervisning. I klassemiljøet finder man sociale fællesskaber og grupper, hvor den enkelte elev oplever kilder til Self-Efficacy meget nær. Elevernes miljø består blandt andet af de klassekammerater, skolelærer, studievejledere og bekendte. De fire kilder er konstrueret af det fysiske læringsmiljø og derfor er det lettere for eleverne at drage nytte af de fire kilder, hvis undervisningen foregår i et fysisk klasseværelse. Ud fra en teoretisk fortolkning af Self-Efficacy, så er de miljømæssige kilder gjort relevant i et socialt skolemiljø, fremfor eksempelvis et soveværelse. Undermineringen af de fysiske klasseværelser, skaber en distance mellem de fysiske relationer. Her mener vi at den fysiske forbindelse mellem elever, lærer, studievejledere, skolekammerater og rollemodeller begrænses og derfor er eleverne begrænset i at kunne opnå kilder til Self-Efficacy. De sociale og miljømæssige kilder gør sig ikke gældende, i samme grad under den virtuelle undervisning. Eksempelvis begrænser den virtuelle undervisning kilden til de *verbale tilskyndelser* (Social persuasion) Dette sker i praktisk tale, på baggrund af, at eleverne ikke længere har pause, i samme fysiske lokale. Eleverne undgår den fælles kontakt på baggrund af fysiske begrænsninger og derfor undgås denne kilde. Overordnet set sker der en revidering af elevernes Self-Efficacy. Flere kilder til Self-Efficacy er afhængig af det sociale fællesskab som man eksempelvis finder i klasseværelset. Den teoretiske analyse finder derfor en sammenhæng mellem accelerationssamfundet og Self-Efficacy som resulterer i en forringelse af elevernes undervisningsmiljø under virtuel undervisning.

Virtuel undervisning som en tidsbesparende proces

Albert Bandura og Hartmut Rosa adskiller sig fra hinanden, når det kommer til spørgsmålet om hvorvidt virtuel undervisning er en tidsbesparende proces. Hartmut Rosa mener at virtuel undervisning understøtter udskolingselevernes læringsmotivation på gavnlig vis, da den som alle andre teknologiske løsninger i den teknologiske acceleration er tidsreducerende (Rosa, 2013/2014,

s. 21). Eksempelvis betyder digitaliseringen af undervisningen at eleverne ikke længere skal møde fysisk op i skolen, da de kan tilgå det virtuelle læringsrum hjemmefra via deres computer (EMU, 2020). Af den grund elimineres deres transporttid til og fra skole. Ved at eleverne sparer tid på undervisningsrelateret handlinger bliver der i overensstemmelse med accelerationstypen acceleration af livet tempo frigivet tid til andre ikke undervisningsrelateret aktiviteter, hvilket giver dem et frirum til mere selvstændigt at kunne strukturere deres dagligdag (Primdahl, 2017, s. 14). Albert Bandura forholder sig ikke til, hvor meget tid eleverne investerer i deres skolearbejde og der er derfor heller ikke nogen af Self-Efficacys kilder, hvor skolearbejdets tidsmæssige omkostninger betragtes som værende en faktor for læringsmotivation.

Empirisk analyse

Det næstfølgende afsnit vil være en empirisk analyse. Formålet med denne analyse er at forholde sig teoretisk til projektets indsamlede empiri: Et semistrukturerede forskningsinterview samt et semistrukturerede observationsstudie. Med andre ord er den empiriske analyse teoristyret, hvilket betyder at den vil bruges til at undersøge om empirien stemmer overens med den forrige teorianalyse. I praksis vil dette blive gjort gennem anvendelsen af relevante teoretiske begreber. Yderligere vil der her i den empiriske analyse også indgå en bred argumentation for, hvordan projektets empiri passer ind i forhold til til projektets problemstilling om læringsmotivation og virtuel undervisning. Grundet at analysen er teoretisk funderet er alle analysepunkter skabt på baggrund af en teoretisk vurdering.

Som det også er tilfældet i projektets øvrige dele, vil vores interviewperson blive benævnt med forkortelsen IP1, således at vedkommende er anonym. Læseren vil i den empiriske analyse både ramme ind i citater fra det fortagende interview samt udvalgte sekvenser af IP1's dialog med sine elever, der er observeret under det udførte observationsstudie. For at anonymisere eleverne vil de i dialogsekvenserne blive betegnet som "Elev X". Derudover er det for læseren nyttig viden at dialogsekvensernes nonverbale handlinger er markeret med en *.

Den emotionelle kilde under virtuel undervisning

Her vil afsnittet fokusere på, hvordan den emotionelle tilstand kommer til syne. I dette underafsnit indfries nemlig den teoretisk forventede sammenhæng mellem elevernes Self-Efficacy og deres emotionelle tilstand. Tryghed i klasseinteraktioner danner et analytisk grundlag for at undersøge elevernes *emotionelle tilstandskilde*. For at analysere klasseinteraktioner, har projektet gjort brug af observationsmetoden. Metoden vil beskrive elevernes håndtering af emotioner. Derudover vil det semistruktureret interview, fokusere på hvordan IP1 beskriver den generelle tryghed i klassen. I det semistruktureret forskningsinterview med IP1, beskrives der en generel tryghed i klassen før den virtuelle undervisning. Her fortælles der, at forholdet mellem lærer og eleverne har været meget trygt. IP1 hentyder til en tæt emotionel tilstand mellem lærer og elever, der er opbygget gennem en længere periode fra det fysiske undervisningsrum.

“ Vi har det rigtig godt sammen, og vi er ikke bare lærer og elever, vi er også en familie [...] “ (IP1, 03.05.21, s. 1).

“ [...] for da jeg fik dem i femte [...]” (IP1, 03.05.21, s. 8).

“ Ja jeg har dem rigtig meget, størstedelen af mit arbejde [...]” (IP1, 03.05.21, s. 2).

Interaktion mellem eleverne, kan på nogle punkter minde om en venskabelig relation. En venskabelig og social relation, som kan give eleverne en følelse af tryghed. Ud fra en teoretisk analyse, er denne tryghed med til at forøge *den emotionelle kilde* i Albert Banduras teori om Self-Efficacy. Denne tryghedsrelation er relevant for projektet at undersøge om stadigvæk gør sig gældende i det virtuelle rum. For at observere klasseelevernes tryghed under den virtuelle undervisning er der foretaget to iagttagelser under observationen og det semistruktureret forskningsinterview.

Den første observation, som er fra elevernes frikvarter giver et billede af en tryk stemning, hvilket danner grund for en positiv emotionel tilstand. Vi observerede en interaktion mellem en håndfulde elever og IP1. Denne interaktion omhandler den kommende lejr tur. Interaktionen bærer præg af en venskabelig tone, hvor spørgsmål og svar bliver udvekslet.

IP1: *Der er en Netto og bodega (...) Elev X og jeg kan måske tage derind.*

Under den samme observation gjorde vi os en anden iagttagelse, af elevernes interaktioner. Her iagttog vi en forandring blandt elevernes tryk. Vi observerede at IP1 blev mødt med en langvarig stilhed, når IP1 spørger om eleverne har brug for en beskrivelse af opgavesættet. Dette spørgsmål skaber mulighed for at elever kan spørge om hjælp. Ud fra teoretisk fortolkning af den *emotionel tilknytning*, vil man antage, at trykke elever, hvis emotioner kan kontrolleres, vil udnytte denne mulighed til at spørge og ikke holde sig tilbage .

Dog observerer vi at den virtuelle undervisning bliver afbrudt lang tid efter, af en elev der ikke forstod opgaven og netop skal have repeteret opgavebeskrivelsen.

IP1: “ [...] Er der nogle der ikke forstod opgaven?”

10 minutter senere

Elev X: “ [...] Hvilke opgaver var det vi skulle lave?”

IP1:” *Seriøst?!*”

Denne korrespondance viser, at der findes elever der, holder igen med grundlæggende spørgsmål.

På baggrund af en teoretisk fortolkning, indikeres der at eleven har en lav *emotionel tilstand* og derfor holder emotionerne eleven tilbage fra at spørge om hjælp i den virtuelle undervisning.

I det semistrukturerede interview forsøger vi som forskere at gøre IP1 opmærksom på, at nogen elever ikke følte sig tryk i det virtuelle undervisningsrum. På baggrund af vores iagttagelse af at nogen elever ikke føler sig tryk til at spørge i klassen, prøver vi som forskere at gøre IP1 opmærksom på denne forandring.

Her tolker IP1 den usikkerhed som værende ganske normal og generel for alle elever i 7.klasse, men eftersom vi som forskere spørger om den virtuelle undervisning har gjort det utrygt for eleverne at spørge om hjælp. Så anerkender IP1 at den virtuelle undervisning har øget utrygheden i klassen.

IP1: “*Ja, lige præcis. De er bange for at udstille sig selv. (..) folkeskoleelever har det sådan fordi de sammenligner sig meget med hinanden. Hvem er klog, hvem er dum og så videre*”. (IP1, 03.05.21, s. 4).

IP1: “*Jeg synes det har været lidt værre med den virtuelle undervisning, der har det været svære for eleverne at sige ”Jeg forstod det ikke” så her er det blevet lidt værre synes jeg*” (IP1, 03.05.21, s. 4).

IP1 mener at den fysiske undervisning er præget af en generel tryghed. Første iagttagelse af den virtuelle undervisning viser at nogle elever føler sig trygge ved den uformelle tone. Vores anden iagttagelse af den virtuelle undervisning, viser at mange elever holder igen med faglige spørgsmål, derfor benytter vi det semistruktureret interview til at spørge ind til denne faglige utryghed. Her anerkender IP1 at den virtuelle undervisning muligvis har gjort faglige interaktioner mere utrygge i klassen for nogle elever.

Ud fra et teoretisk synspunkt, kan man udlede at eleverne har en positiv emotionel tilstand i det fysiske klasseværelse. Det semistruktureret interviewet og observationen giver to forskellige perspektiver på elevernes emotionelle tilstand. Den observerede interaktion under den virtuelle undervisning viser, at der findes en dominerende utryghed, som reflekteres over interaktionerne mellem lærer og elev. Eleverne tøver med at spørge om hjælp, og interaktionen i det virtuelle rum er derfor begrænset. Under det semistruktureret interview anerkender IP1 at der findes en sådan tendens hos udskolings elever. Den virtuelle undervisning gjort det svære for eleverne, at stille spørgsmål. Den teoretiske analyse kendetegner den virtuelle undervisning til at øge elevernes negative *emotioner* og derfor udleder til utryg dialog mellem lærer og elever.

Virtuel undervisning kan være en succesoplevelse

En grundig gennemgang af observationsstudiets skærmoptagelse har identificeret en ny empirisk tendens. Vi ser enkelte elever har en høj læringsmotivation, under observationen af den virtuelle undervisning. Sammenhængen giver os et nyt tema, som argumenter imod de forrige analyser om, at elevernes Self-Efficacy forringes af det virtuelle undervisningsmiljø. Her oplever vi, enkelte elever virkelig adskiller sig fra mængden. Disse enkelte elever viser gentagende gange en høj Self-Efficacy under observationen. Derfor har vi fokuseret på at analysere og finde en teoretisk forklaring på disse elevers læringsmotivation. Vi vil derfor forklare dets relevans, som det er beskrevet i faglitteraturen "*Hvis temaet er opstået i løbet af observationerne eller den åbne læsning, skal man samtidig kunne begrunde dets relevans i forhold til den samlede analyse*" (Kristensen, 2019, s.204)

Den samlede analyse ønsker at belyse forandringen af elevernes læringsmotivation under den virtuelle undervisning. Afsnittet har hidtil beskrevet, hvilke miljømæssige forandringer, det nye virtuelle rum fremmer og hvilke konsekvenser det har for elevernes Self-Efficacy. Projektets problemformulering gør vores observation af disse elever relevant, på baggrund af disse elever virker læringsmotiveret, under det virtuelle læringsmiljø. Denne bemærkning rummer ideen om at det virtuelle undervisningsmiljø muligvis ikke forringer alle elevers Self-Efficacy. Nedstående dialogsekvens viser at Elev X gentagende gange agerer læringsmotiveret under den virtuelle undervisning trods for det virtuelle undervisningsmiljø.

Eksempel 1

*Elev X: *Rækker den digitale hånd op**

IP1: Har du et specifikt sted?

Elev X: Ja, (...)

IP1: Rigtig flot, (...)

Eksempel 2

*Elev X: *Rækker den digitale hånd op**

IP1: Ja?

Elev X: Jeg tror du skal (...)

Eksempel 3

*IP1: *Træder ind i gruppens digitale rum**

*Elev X: *Skriver noter i et fælles dokument og starter en gruppediskussion**

Disse tre eksempler er observeret adskilt fra hinanden. Eksemplerne er taget ud fra tre forskellige tidspunkter, under den virtuelle undervisning og bliver eksemplificeret efter en kronologisk rækkefølge. Ud fra det første eksempel ser vi at elev X deltager i en klasseinteraktion, og modtager positiv feedback fra IP1. På baggrund af en begrebsfortolkning så ser vi, hvordan en succesoplevelse kan påvirke elev X's Self-Efficacy positivt. Elev X får en succesoplevelse fra sin første indskydelse i undervisningen (Eksempel 1) og IP1 giver en verbal anerkendelse af elev X's

succesoplevelse under den virtuelle undervisning da IP1 siger “*Rigtig flot*”. Ved andet eksempel ser man eleven igen deltager i en klasseinteraktion. Ved tredje eksempel ser man eleven aktivt deltager i en mindre gruppediskussion, hvor IP1 ikke er til stede i det digitale rum. Ud fra en teoretisk analyse af disse episoder, kan vi konstatere elev X, får en succesoplevelse, som forøger elevens Self-Efficacy og giver eleven læringsmotivation til at deltage i fremtidige klasseinteraktioner og gruppediskussioner som man ser i Eksempel 2 og 3.

Men på baggrund af vores manglende viden om elevernes læringsmotivation før denne observationssæt, kan udfaldet også være at den virtuelle undervisning ikke har påvirket elev X's Self-Efficacy.

IP1 påstod, fra tidligere afsnit, at nogle faglige stærke elever bevidst undlod at deltage aktivt i den virtuelle undervisning.

“Jeg har et par stykker som er virkelig dygtige, de deltog ikke så meget, de kan ikke lide at deltage så meget online, de er lidt dovne – Lad mig sige det sådan” (IP1, 03.05.21, s.2).

På baggrund af overstående opfattelse, kan man modargumenterne for at IP1's antagelse enten ikke stemmer overens med alle elever, eller at denne elev ikke indgår i IP1's definition af dygtige elever. Hvis eleven indgår i IP1's definition af de dygtigste elever, så er elev X's læringsmotivation uændret under den virtuelle undervisning.

Hvis Elev X ikke har været en dygtig elev før den virtuelle undervisning, så kan man konstatere, at elev X har fået en højere læringsmotivation under virtuel undervisning.

Denne analyse konstaterer, at der findes elever, hvis Self-Efficacy ikke påvirkes eller forøges under den virtuelle undervisning.

Self-Efficacy som resultat af accelerationsprocesser

IP1 beskriver i interviewet, hvordan at eleverne har fået et lavere ambitionsniveau efter indførelsen af virtuel undervisning. Det antages at eleverne har mindre Self-Efficacy på baggrund af skiftet til den virtuelle undervisning.

“Jeg har et par stykker som er virkelig dygtige, de deltog ikke så meget (...)” (IP1, 03.05.21, s. 2).

Nedstående citat er reciteret fra IP1. Her omtales elevernes Self-Efficacy under den fysiske undervisning. Ved at læse dette og det forrige citat i en sammenhæng bliver ændringen i elevernes Self-Efficacy før og under den virtuelle undervisning tydelig.

” [...] hvor jeg siger ”hvis du ikke når de sidste 2 opgaver så er det også okay” Hvor de så siger ”Nej jeg vil gerne bruge min pause på at lave den” På det punkt kan jeg se at de er virkeligt engageret og interesserer sig” ” (IP1, 03.05.21, s. 6).

I projektets teori afsnit har vi beskrevet Albert Banduras begreb: Self-Efficacy. I sammenhæng med accelerationssamfundet kan vi ud fra et teoretisk aspekt, forklare elevernes forringelse af Self-Efficacy under den virtuelle undervisning. Ud fra denne teoretiske viden vurderer vi at der findes en sammenhæng mellem den faldende Self-Efficacy hos eleverne og accelerationssamfundets betydning for den virtuelle undervisning. Med kendskab til, hvordan accelerationstypen: acceleration af livets tempo overfor det moderne menneske, skaber et ønske om at fortage sig flere forskellige sociale handlinger samtidigt er det ikke utænkeligt at eleverne fortager sig ikke-undervisningsrelateret handlinger under den virtuelle undervisning. Denne teoretiske forventning bliver indfriet i både interviewet og observationsstudiet. Eksempelvis i de nedstående citater under antagelse af at spil ikke bør indgå i undervisningssammenhæng.

” [...] jeg er ret sikker på at der er nogle elever, der SPILLER mens vi har undervisning” (IP1, 03.05.21, s. 8).

Elev X: **Griner** *“årh, jeg lefler bare inde på Discord, hver gang der nogen, der sætter noget på”*

”Og så har jeg også hørt at der nogle der kan finde på at spille Sound på Snapchat.” (IP1, 03.05.21, s. 8).

Elev X's færden på Discord er samtidigt et tegn på at accelerationsformen teknologisk acceleration har i gang sat en acceleration af social forandring. Den virtuelle undervisning ville ikke kunne eksistere, hvis ikke det var for teknologiens udbredelse. I den virtuelle undervisning bruges teknologien som et kommunikationsmiddel. At klassens elever modtager undervisning over Google Meet, betyder at de til trods for Covid-19 krisen, kan opretholde deres sociale relationer til

hinanden. Discord og Snapchat er nogle af internettets mange kommunikationsplatforme, hvor at eleverne kan samtale samtidigt med at de deltager i undervisningen. Som Primdahl skriver (2017, s.14) multitasker mennesker (i det her tilfælde eleverne) som antyder at de er fastholdt i en acceleration af livets tempo. Det kan diskuteres om elevernes spilleaktivitet i timerne er et forstyrrende element i den virtuelle undervisning. Dette mener IP1 ikke:

”Nej det forstyrrer ikke undervisningen, de har jo slukket kamera og mikrofon [...]” (IP1, 03.05.21, s. 9).

”Når der så er gruppearbejde, så slipper de spillet. Det er lidt gætteeri fra min side, men det er også på baggrund af mit kendskab til eleverne” (IP1, 03.05.21, s. 8).

” [...] hvis du virkelig fast besluttet på at spille så gør jeg ikke mere ud af det indtil vi kommer tilbage. Så kan vi tage den når vi er tilbage på skolen. Men i øjeblikket gider jeg ikke forstyrre min undervisning [...]” (IP1, 03.05.21, s. 9).

I citaterne udtrykker IP1 at han ikke kan kontrollere om eleverne spiller under den virtuelle undervisning, og at han derfor vil vente med at gøre noget ved elevernes spillevaner end til at de vender tilbage til den fysiske undervisning igen. Indtil da mener IP1 at eleverne selv må stå til ansvar for, hvad de foretager sig i den virtuelle undervisning. Det kan yderligere diskuteres om elevernes evner til at multitasker lever op til accelerationssamfundets krav. Hvis IP1 har ret i sin formodning om at elever med hverken mikrofon eller kamera slået til multitasker, så finder vi elevernes multitasking udfordrende for dem. Flere gange undervejs i den observerede virtuelle undervisning må IP1 gentage elevernes arbejdsopgaver fordi at nogle ikke lytter efter.

I løbet af undervisningen hopper nogen elever ind og ud af det virtuelle undervisningsrum. Ud fra et teoretisk synspunkt virker det til at disse elever har opgivet at affinde sig med accelerationsprocesserne i den virtuelle undervisning. Deres lave Self-Efficacy har højst sandsynligt ført til at de accepterer at de som følge af accelerationssamfundet betydning for virtuel undervisning er blevet fremmedgjort.

Elever med lav Self-Efficacy fralægger sig ansvar

I de øvrige empiriske analyseafsnit kan vi konstatere, at der findes elever, hvis Self-Efficacy forringes af den virtuelle undervisning. Derfor er projektet interesseret i at undersøge, hvilke udfordringer, en lav Self-Efficacy giver. Derudover vil vi undersøge, om virtuel undervisning fremmer udfordringer for eleverne med lav Self-Efficacy.

I den teoretiske redegørelse for Self-Efficacy, blev vi orienteret om, hvilke udfordringer mennesker med lav Self-Efficacy har. Derfor vil vi benytte os af en deduktiv tilgang, ved at bruge begrebet til at analysere, om den teoretiske sammenhæng også gør sig gældende for elever med lav Self-Efficacy. I teoriafsnittet gjorde Anne Kirketerp og Albert Bandura os opmærksom på, at elever opfatter kritik meget subjektivt. Elever med høj Self-Efficacy bliver motiveret af kritik, mens elever med lav Self-Efficacy bliver demotiveret af kritik. Albert Bandura påstår at udfordringen ligger i elevernes selvopfattelse (Bandura, 1997). Selvopfattelsen hos elever med lav Self-Efficacy, vil påvirke dem til at undgå alle opgaver og udfordringer som de ikke i forvejen evner at udføre. Det vil betyde at elever med lav Self-Efficacy, har en opfattelse af, at de ikke er kloge nok og derfor vil de blive mindre læringsmotiveret. Hvorimod elever med høj Self-Efficacy vil agere modsat, de vil blive læringsmotiveret af deres selvopfattelse (Kirketerp, 2015)

IP italesætter klassens generelle selvopfattelse, her notere vi at der er en generel meget negativ selvopfattelse blandt eleverne.

“I virkeligheden er der ingen der dømmes de her, de ser virkelig spøgelse(..) det er deres egne spøgelse, det er deres egen forestillinger om at de tænker sikkert jeg er dum” (IP1, 03.05.21, s. 4).

De elever som IP1 referer til har en tendens, til at holde sig fra at deltage i klasseinteraktioner og derfor undgår at blive udfordret indenfor det faglige felt. Såfremt at disse elever ikke bliver udfordret eller deltager i klasseinteraktioner, vil deres Self-Efficacy forringes.

IP1 påstår også at dette er en generel tendens hos folkeskoleelever. Både i det fysiske og digitale undervisningsrum kan man finde elever, med en lav tiltro til deres egne evner.

“Så det er jo den udfordring i så lige før, denne klassiske folkeskole, som er jo generel, folkeskoleelever har det sådan” (IP1, 03.05.21, s. 4).

På baggrund af at der findes en generel negativ selvbevidsthed blandt folkeskoleelever, bliver vi interesseret i, hvordan den virtuelle undervisning påvirker elevernes negative selvbevidsthed. Her vil vi tage udgangspunkt i den empiri vi har indsamlet gennem forskningsinterviewet. Det skyldes at observationsmetoden ikke kan vise en komparativ fremstilling af elevernes selvbevidsthed før og efter den virtuelle undervisning.

”Jeg synes det har været lidt værre med den virtuelle undervisning, der har det været svære for eleverne at sige ”Jeg forstod det ikke” så her er det blevet lidt værre synes jeg” (IP1, 03.05.21, s. 4).

For elever med lav Self-Efficacy, giver den virtuelle undervisning dem muligheden for at virke meget fjerne i undervisningen. Udtalelsen fra IP1 viser at elever får lettere ved at frasige sig ansvar i den virtuelle undervisning. Vi er kommet frem til at det er lettere for eleverne at skifte mellem de digitale fora, og IP1 ikke kan kontrollere denne tendens.

Derfor kan man udlede at det er sværere for læreren at bryde elevernes negative selvopfattelse, når undervisningen foregår virtuelt. Ud fra en empirisk analyse kan vi konstatere, at der findes en generel negativ selvbevidsthed blandt folkeskoleeleverne. En teoretisk fortolkning af konsekvenserne ved lav Self-Efficacy viser at elever med lav Self-Efficacy vil opleve at deres selvbevidsthed forhindrer deres vision om at opnå en højere Self-Efficacy. Den virtuelle undervisning skaber en fysisk distance mellem IP1 og eleverne. Den virtuelle undervisning gør det altså sværere for eleverne og læreren at bryde klassens negative selvbevidsthed.

Perspektivering

Projektets sidste hovedafsnit vil være en perspektivering. I denne perspektivering kommer vi med et bud på, hvilken betydning virtuel undervisning kan have for udkolingselevers fremtidige uddannelsesvalg. Indledningsvis vil vi begrunde, hvorfor uddannelsesvalg er relevant at perspektivere til. I den forbindelse vil projektet beskrive, hvad elevernes Self-Efficacy har at gøre med deres fremtidige uddannelsesvalg.

Interessen for at perspektivere til uddannelsesvalg kommer af at markant flere elever, efter at have færdiggjort 9.-eller 10. Klasse søger ind på en gymnasial uddannelse fremfor en erhvervsuddannelse. Ifølge Undervisningsministeriets tal fra 2021 har 72% af 9.-eller 10. Klasses

afgangselever søgt ind på en gymnasial uddannelse, hvorimod at kun er hver femte elev, der har ansøgt om at blive optaget på en erhvervsuddannelse. Tallene betyder at fordelingen af elever på ungdomsuddannelserne, sammenlignet med sidste år, er nogenlunde den samme (UVM, 2021). Over den seneste årrække har der været en frygt for, at den nuværende mangel på faglært arbejdskraft vil stige og skabe en ubalance i udbuddet af arbejdskraft (Regeringen, 2019). I perioden med virtuel undervisning, under nedlukningen af Danmark, er kvaliteten af erhvervsskolernes undervisning faldet (3F,2021). Samtidig har det været udfordrende for folkeskolelærere at undervise virtuelt i de praktiske fag (EMU, 2020). Ud fra den teoretiske samt empiriske viden vi har fået omkring læringsmotivation igennem vores projekt, har vi et kvalificeret bud på, hvad denne mangel vil have af betydning for elevernes Self-Efficacy. Vi vurderer at elevernes Self-Efficacy vil blive mindre påvirket i de boglige fag, som dansk, engelsk og matematik. Dog vil elevernes Self-Efficacy falde i de praktiske fag som håndarbejde, sløjd og billedkunst. Denne vurdering kommer på baggrund af, at eleverne er blevet præsenteret mere for de boglige- end de praktiske fag, under den virtuelle undervisning (Ibid). Med den utilstrækkelige undervisning i de praktiske fag, har dette års afgangselever i forhold til tidligere årgange, haft mindre mulighed for at udvikle interesse indenfor de praktiske fagområder. Såfremt at eleverne ikke har en interesse i praktiske fag vil de heller ikke have læringsmotivation til at forbedre deres praktiske færdigheder. Fra Albert Banduras teori om Self-Efficacy kan det udledes at elevernes mangel på viden og undervisning i de praktiske fag vil påvirke deres Self-Efficacy i disse fag. Eleverne vil ikke kunne føle sig tilpas, med den utilstrækkelig viden de har fået under den virtuelle undervisning. Eleverne vil som følge af manglende sociale interaktioner, tilknytning til læren og manglende viden om faget, påvirke de fire kilder til Self-Efficacy.

Ud fra en teoretisk fortolkning, vil elevernes lave Self-Efficacy indenfor de praktiske fag, give dem en negativ selvopfattelse af at de ikke fungerer i det praktiske felt. Derfor antager vi at det vil resultere i at flere elever vil fravælge erhvervsuddannelserne til fordel for en gymnasial uddannelse, som følge af den virtuelle undervisning.

I perspektivering er en række usikkerheder, som det er vigtigt for læseren at være bevidst omkring. De udskolingselever som projektets empiri tager udgangspunkt i, går i 7. Klasse. Derfor er det uklart at vurdere og perspektivere til elevernes fremtidige uddannelsesønsker. IP1 har informeret os om at eleverne på nuværende tidspunkt ikke har været i kontakt med en studievejleder

eller i et praktikforløb, hvilket er en væsentlig faktor at inddrage når man skal træffe uddannelsesvalg i udskolingen:

“ [...] det for tidligt at snakke om det i syvende fordi det er først i ottende klasse at vi mødes med studievejlederen for første gang og der er nogle praktikperioder og vi skal begynde at ønske uddannelse” (IP1, 03.05.21, s. 7).

På grund af at eleverne endnu ikke er begyndt at forholde sig til deres uddannelsesvalg efter folkeskolen, er det svært at bedømme for projektet, om eleverne træffer beslutningen om at tage en erhvervsuddannelse eller en gymnasialuddannelse. Bedømmelsen bliver endnu sværere at forholde sig til, eftersom IP1 kun underviser i boglige fag. Som følge heraf har vedkommende, nemlig ikke har noget kendskab til elevernes undervisning i de praktiske fag:

“ [...] det har jeg ikke så meget indblik i [de praktiske fag] fordi når vi er i skole så taler jeg med den lærer der har dem i de fag” (IP1, 03.05.21, s. 6).

Konklusion

Projektet undersøger, hvordan accelerationsprocesserne i accelerationssamfundet (Rosa, 2014) har haft betydning for udskolingselevs Self-Efficacy (Bandura, 1997). Teorierne har været med til at beskrive den negative udvikling i Self-Efficacy hos folkeskolens udskolingselever under deres virtuelle undervisning. I teorierne behandles henholdsvis accelerationssamfundets tre accelerationstyper og Self-Efficacys fire kilder, der kan være med til at beskrive denne udvikling. På den baggrund kan det i projektet konkluderes at virtuel undervisning har påvirket elevernes læringsmotivation negativt. Projektets empiriske analyse viser, hvordan de fire kilder til Self-Efficacy forandrede sig hos eleverne under virtuel undervisning.

Ud fra en metodisk synsvinkel har et kvalitativt semistrukturerede observationsstudie og et kvalitativt semistrukturerede forskningsinterview, ikke været en ideel måde at undersøge læringsmotivation og virtuel undervisning på. En af hovedårsagerne til dette er det på grund af ressourcemangel ikke har været muligt at høste en optimal empirisk viden ved brug af den valgte metodiske fremgangsmåde. Som følge af en mangelfuld indsamling af empiri, er projektet teoretisk

funderet. Afslutningsvis slås det i perspektiveringens fast at udskolingselevers Self-Efficacy i boglige- og praktiske fag ud fra en teoretisk vurdering kan have indflydelse på deres fremtidige uddannelsesvalg.

Litteraturliste

Artikler:

- Jeppesen, J. A. & Olesen, H. (2021). *Erhvervsskoler i fælles opråd: Vi skal åbne 1. marts* [artikel]. Hentet fra <https://fagbladet3f.dk/artikel/vi-skal-aabne-1-marts>

Billeder:

- *Figur 1: Aaberg, M. & Poulsen, A. B. (2021). Elever holder kameraet slukket: De kan reelt lægge sig tilbage og sove videre* [artikel]. Hentet fra https://www.dr.dk/nyheder/regionale/midtvest/elever-holder-kameraet-slukket-de-kan-reelt-laegge-sig-tilbage-og-sove?fbclid=IwAR3rFE92aHxHdWhL0FpJO2_AcSNqkiJg6Xc9cyML7n5M2CsO8_khkrY3sQE

Bøger:

- Andersen, L., & Cecchini, M. (2020). Forskningskriterier. I K. M. Hansen, L. B. Andersen & S. W. Hansen (red.), *Metoder i statskundskab* (3.udg.). Hans Reitzels Forlag. Samfundsvidenskabens metoder, Nr. 1
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. (3. udg.) Freeman
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion*. I *Kvalitative metoder: En grundbog* (3.udg. S. 15-64). København: Hans Reitzels Forlag.
- Davidsen, S. & Jørgensen, L. & Andersen, M. H. (2017). *Litteratursøgning-og informationssøgning i samfundsvidenskaberne*. I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red). (2017) *Metoder i samfundsvidenskaberne* (1. udg.). København: Samfundslitteratur

- Hartmut, R. (2013/2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (1.udg.) (M. Visby, overs.). Hans Reitzels Forlag
- Ingemann, J. H. & Kjeldsen, L. & Nørup, I. & Rasmusen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund* (1. Udg.).

Samfundslitteratur

- Jarvis, Peter (1983). *Professional Education - (1.udg) Routledge revivals*
- Jensen, M. D. & Kvist, J. (2017). *Hvordan laver man en stærk analysestrategi?* I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red). (2017) *Metoder i samfundsvidenskaberne* (1. udg.). København: Samfundslitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview- Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3.udg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Primdahl, N. L. (2017). I Hartmut, R. & Wolfgang, E. (2016/2017). *Resonans Pædagogik- Når det knitrer i klasseværelset.* (N. Primdahl, overs.). København: Hans Reitzels Forlag
- Schunk, D. & Pajares. F (2009) *Handbook of motivation at School* (1.udg.) Routledge Taylor & Francis Group
- Poulsen, B. (2017). *Semistrukturerede interviews.* I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red). (2017) *Metoder i samfundsvidenskaberne* (1. udg.). København: Samfundslitteratur
- Willig, R. (2014). *Introduktion til den danske udgave.* I Hartmut, R. (2013/2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (1.udg.) (M. Visby, overs.). Hans Reitzels Forlag

Rapporter:

- Datatilsynet. (2019). *Vejledning samtykke, Børn og samtykke - Børnenes mulighed for at give samtykke.* Lokaliseret på <https://www.datatilsynet.dk/media/6562/samtykke.pdf>

Aalborg universitet (2016) *Hvad vælger du?: Uddannelse som mål eller middel* Lokaliseret på https://projekter.aau.dk/projekter/files/239458927/Opgave_Samlet.pdf

Videoer:

- Anne Kirketerp.(15/02/2015). *Bandura og self-efficacy* [video]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=ua2HDwfPdQ8>

Websider

- Aarhus Universitet. (u.å). *Observationsstudier – Hvad er et observationsstudie?* [webside]. Hentet fra <https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier/>
- Børne & Undervisningsministeriet. (u.å). *Unge søger ungdomsuddannelser ligesom sidste år* [webside]. Hentet fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/mar/210325-unge-soeger-ungdomsuddannelser-ligesom-sidste-aar>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (u.å). *Sådan oplevede elever, lærere og ledere den første corona nedlukning 15. februar 2021* [webside] Hentet fra: <https://www.eva.dk/grundskole/saadan-oplevede-elever-laerere-ledere-foerste-corona-nedlukning>
- Egmont Fonden. (u.å). *Mange unge er i tvivl om egen læring* [webside]. Hentet fra <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2020>
- EMU: Danmarks læringsportal. (u.å). *Understøttelse af virtuel undervisning* [webside]. Hentet fra <https://emu.dk/stx/corona-gode-raad-til-undervisning/virtuel-undervisning-organisering-understoettelse-og-2>
- Københavns Universitetsbibliotek (u.å). *Guide til litteratursøgning* [webside]. Hentet fra <https://kub.ku.dk/biblioteker/frederiksberg/vejledninger/soege/>
- Læreruddannelsen Århus (u.å). *Motivation og læring uden for skolens rammer* [webside] Hentet fra <https://docplayer.dk/21974162-Motivation-og-laering-uden-for-skolens-rammer.html>
- Psykolog Rikke Papsø. (u.å). *At være ekstrovert i en verden, der elsker introverte.* [webside]. Hentet fra: <https://www.psykologrikkepapsøe.dk/introvert/>

- Regeringen. (u.å). *Gradvis genåbning af skoler og uddannelser fortsætter* [websiteside]. Hentet fra <https://www.regeringen.dk/nyheder/2021/gradvis-genaabning-af-skoler-og-uddannelser-fortsætter/>
- Roskilde Universitet (u.å). *Samfundsvidenskabelig Bachelor* [websiteside]. Hentet fra <https://ruc.dk/samfundsvidenskabelig-bachelor>
- Statsministeriet. (u.å). *Statsminister Mette Frederiksens indledning på pressemøde i Statsministeriet om corona-virus den 11. marts 2020* [websiteside]. Hentet fra <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-mette-frederiksens-indledning-paa-pressemoeede-i-statsministeriet-om-corona-virus-den-11-marts-2020//>
- Syddansk Universitetsbibliotek (u.å). *APA-Guiden Referencehåndtering* [websiteside]. Hentet fra <https://libguides.sdu.dk/apaguide>
- Udforsksindet. (u.å). *Social Indlæring Albert Banduras interessante teori* [websiteside]. Hentet fra <https://udforsksindet.dk/social-indlaering-albert-bandura-teori/>

Bilagsoversigt

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Samtykkeerklæring til forældre/værge

Bilag 3: Samtykkeerklæring til lærer

Bilag 4: Transskription af interview med IP1

Interviewguide

| Forskningsspørgsmål | Interviewspørgsmål | Tema |
|--|---|---|
| <p>Indledning: (Her starter interviewet efter en kort introduktion)</p> <p>Hvilken klasse og lærer har vi med at gøre?</p> <p>Hvordan opleves elevernes generelle <i>Self-Efficacy</i> og læringsmotivation</p> | <p>Hvad er din tilknytning til klassen?</p> <p>Hvad underviser du i?</p> <p>Hvordan ser du klassens faglige niveau?</p> <p>I hvilken grad mener du at eleverne er i stand til at arbejde selvstændigt?</p> <p>Har eleverne lyst til at videreformidle viden ved f.eks. fremlæggelser?</p> | <p>Generelle informationer indhentes omkring IP1's kendskab til klassens faglige niveau og aktiviteter.</p> |
| <p>Elevernes Self-Efficacy under den virtuelle undervisning.</p> <p>Hvordan var elevernes <i>Self-Efficacy</i> under den traditionelle undervisning?</p> | <p>Kan du prøve at beskrive klassen inden Corona?</p> <p>Hvordan agerede eleverne typisk i en almindelig undervisningstime?</p> <p>Hvordan var elevernes aktive deltagelse?</p> <p>Var eleverne motiveret til at lære? Hvis ja. Hvordan opsøgte de ny læring? Opsøgte de dig i tilfælde af spørgsmål?</p> <p>Snakkede de med hinanden for at kunne løse forskellige opgaver?</p> <p>Har disse ting ændret sig nu under corona? Hvis ja. Hvordan?</p> <p>Kan du uddybe om ændringen har været forskellig for henholdsvis faglige stærke og svage elever?</p> | <p>Her undersøges elevernes <i>Self-Efficacy</i> med hensyn til de fire kilder, under den virtuelle undervisning.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Accelerationssamfundet forandrer læringsmiljøet for udskolings elever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er elevernes <i>Self-Efficacy</i> i forhold til andre tidligere årgange? | <p>Hvordan oplever du klassens lyst til at lære i forhold til tidligere klasser du har haft?</p> <p>Mistrivsel under Corona VS Mistrivsel trods virtuelundervisning.</p> <p>Hvordan har eleverne det under Corona? Kan mistrivsel have en indirekte påvirkning på den virtuelle undervisning?</p> | <p>Her tematiseres de forandringer den virtuelle undervisning har skabt for elevernes <i>Self-Efficacy</i>.</p> |
| <p>Hvordan påvirkes elevernes fremtidige uddannelsesvalg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fravælger elever erhvervsuddannelser grundet manglende undervisning i praktiske fag under Corona? | <p>Har der været undervisning i praktiske fag under Corona. Hvis ja. Hvordan?</p> <p>Har eleverne interesse for praktiske fag?</p> <p>Har elevernes interesser ændret sig under Corona? (boglige vs praktiske fag)</p> <p>Prøv at tænke langsigtet. Tror du at corona kan have betydning for elevernes fremtidige uddannelsesvalg? Hvorfor? /Hvorfor ikke? (Svært spørgsmål)</p> | <p>Coronapandemiens påvirkninger af elevernes fremtidige uddannelsesvalg.</p> <p>Tilstrømning mellem erhvervsuddannelse og gymnasiale uddannelser</p> <p>Elevernes interesse for praktiske fag med henblik på senere uddannelse</p> <p>Fremtidigt uddannelsesvalg: erhvervsuddannelse eller gymnasial uddannelse?</p> |
| <p>Self-Efficacy som resultat af accelerationsprocesser.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan fører den virtuelle undervisning til avanceret fremmedgørelse | <p>Kan eleverne navigere rundt i den digitale undervisning?</p> <p>Opstår der tekniske problemer som er forstyrrende for undervisningen</p> <p>Er eleverne ofte optaget og/eller forstyrret af andet på deres computer (f.eks. Netflix)</p> | <p>Den virtuelle undervisning underminerer det fysiske klasseværelse og skaber et nyt digitalt læringsrum der påvirker eleveres <i>Self-Efficacy</i>.</p> <p>Accelerationssamfundets betydning for virtuel undervisning.</p> |

| |
|---|
| Er eleverne stressede over at benytte teknik? |
|---|

Informeret samtykkeerklæring til forældre/værge

Kære forældre til elever i 7.B på X skole

Vi er to studerende fra Roskilde Universitet (RUC) som i vores semesterprojekt undersøger, hvordan virtuel undervisning påvirker læringsmotivationen hos udskolings elever på de digitale platforme under COVID-19. Derfor er vi interesseret i at følge en almindelig virtuel undervisningstime, hvor vi vil observere elevernes interaktion og deltagelse i den digitale undervisning.

Formålet med denne samtykkeerklæring er at sikre at elever og forældre/værge, er velinformeret om observationsstudiets forløb og deres individuelle rettigheder.

Vi ønsker at observere undervisningen passivt over den digitale platform, der anvendes på skolen, for dermed at følge undervisningsgangen og interaktionen mellem lærer og elever. Den pågældende undervisningstime vil blive optaget med skærnkamera, og vil derefter forarbejdes og analyseres som led i vores projektarbejde i overensstemmelse med GDPR-lovgivningen samt almen god undersøgelsesskik.

Ved at underskrive giver jeg samtykke til at mit barn må deltage i observationsstudiet

Navn på elev: _____

Navn på forældre/værge: _____

Dato: _____

Informeret samtykke til lærer

Kære lærer i 7.B på X skole

Vi er to studerende fra Roskilde Universitet (RUC) som i vores semesterprojekt undersøger, hvordan virtuel undervisning påvirker læringsmotivationen hos udskolingselever på de digitale platforme under COVID-19. Derfor er vi interesseret i at følge en almindelig virtuel undervisningstime, hvor vi vil observere elevernes interaktion og deltagelse i den digitale undervisning.

Derudover er vi interesseret i at fortage et kort interview med dig. Interviewet vil handle om, hvordan du som lærer oplever læringsmotivationen blandt dine elever og hvilke forandringer digitaliseringen af undervisningen har frembragt for læringsmotivationen blandt eleverne.

Dette kortvarige interview vil foregå digitalt og på samme platform som der benyttes i undervisningen samt vil tilrettelægges efter dine præferencer således at der tages hensyn til dine øvrige arbejdsopgaver.

Indsamlet materiale vil forarbejdes og opbevares i overensstemmelse med GDPR-lovgivningen og god interviewskik.

Ved din underskrift er du indforstået med at deltage i observationsstudiet og det efterfølgende interview

Underskrift: _____

Dato: _____

Transskription af interview med IP1

F: Først vil vi gerne lige sige tak for vi har fået lov til at interviewe dig og følge klassen og sådan..

IP: Selvfølgelig.

F: Du har været meget samarbejdsvillig, synes jeg.

IP: Jaja, jeg skal også sige til Mohammad at jeg har også været elev og studerende, så jeg ved godt hvor meget det betyder at man kan få sin opgave gennemført på den måde, så..

F: Ja, til at starte med vil vi gerne lærer dig og klassen lidt at kende.

IP: Ja

F: I forhold til vi vil gerne hører din tilknytning, altså hvad for en tilknytning du har til klassen.

IP: ja, jeg fik dem der i femte, så jeg har snart haft dem i tre år. Og selvfølgelig kan man ikke have samme tilknytning til alle elever, men men... Overordnet set så har vi det rigtigt godt sammen og jeg føler at det er en klasse der er rigtig tryk og det samme er jeg rigtig tryk med at undervise derinde. Jeg føler at jeg kan være mig selv fordi der er denne gensidige tillid – Så vi er rigtig glade for hinanden og vi har det rigtigt godt sammen. Så jeg føler mig rigtig tilknyttet og savner dem når der er ferie og jeg kan også mærke de meget gerne vil tilbage efter denne her nedlukning og det er jo tegn på at de har det godt. Og det er jo ikke så tit at elever savner lærer eller omvendt måske.

F: Ja.

IP1: Vi har det rigtig godt sammen, og vi er ikke bare lærer og elever, vi er også en familie på denne måde, hvis vi har brug for at snakke om noget helt andet, så er man der også for hinanden.

F: Ja, men så har du meget med klassen at gøre, kan jeg høre.

IP1: Ja.

F: Du underviser dem i Dansk og hvad er det?

IP1: Samfunds.. Undskyld – Dansk, kristendom og historie – også har jeg dem i nogle lektiecafées timer. Så jeg er i hvert fald derinde fjorten lektioner om ugen.

F: Okay, så det er alligevel en del tid du bruger sammen med denne her klasse

IP1: Ja jeg har dem rigtig meget, størstedelen af mit arbejde. Så har jeg også enkelte timer i andre klasser men jeg er oppe omkring fjorten inde hos dem og jeg er den lærer de har mest.

F: Okay, vi kunne godt tænke os at du måske kunne beskrive klassens faglige niveau.

IP1: Det er jo meget spredt, fra meget svag til meget stærk. Vi har både elever jeg næsten kunne sende på gymnasiet måske allerede nu, også har vi elever der måske klarer 3-4 klasse. Men vi har en stor midtergruppe, og i den gruppe kan vi sagtens sende videre og sige de er de dygtigste i klassen. Jeg har et par stykker som er virkelig dygtige, de deltog ikke så meget, de kan ikke lide at deltage så meget online, de er lidt dovne – Lad mig sige det sådan. Men de kan rigtig meget når det kommer til stykket. Så det er meget spredt, vi har nogle der er meget over niveauet, men vi har også et par stykker der er under niveauet, også har vi en stor midtergruppe.

F: Lidt i forlængelse af det, men oplever du så at denne midtergruppe er sådan i stand til at arbejde selvstændigt?

IP: ja, altså allerede under dette online, eller da vi slet ikke kunne komme i skole, var der flere der havde rykket. Så det var måske godt for dem ikke at være i klasse. Eller... Ikke godt er ikke hvad jeg mener. Det jeg mener er at de sidder for sig selv og når de så får opgaver, så er der ikke nogen til at forstyrre dem. Så det har hjulpet rigtig meget, jeg synes de har vist mere og mere

selvstændighed og jeg er blevet positiv overrasket over mange elever jeg ellers vil havde været bekymret for under nedlukningen. Enkelte er også gået ned med flaget, altså tæt på at gå ned.

F: Er det både hos de faglige stærke og faglige svage du ser dette her hos eller er det?

IP1: Ja, jeg har både set faglige stærke der var ved at give op også har jeg set svage elever der har rykket positivt op. Så det er lidt blandet om det har været de dygtigste. Det behøves ikke være for den eller gruppe eller den anden.

F: Vi vil gerne have dig til at huske dig tilbage på at huske tilbage på før Corona, hvordan det var nu til hvordan det er i dag med den virtuelle undervisning.

IP1: Tænker du faglig indhold eller det pædagogiske.

F: Vi tænker på elevernes aktive deltagelse, altså hvordan eleverne har ageret i undervisningssammenhæng og særlig hvor meget aktivt de deltager i undervisningen.

Ja, altså nu så i i dag dem der deltog aktivt, i fik også en indblik i det. Den gruppe af elever der rakte hånden op – jeg tror det var 3,4,5 stykker, det plejer også være dem der er aktiv. Hvorimod i klassen fysisk der er det også det samme, men det er nemmere for mig at selv aktivere elever, hvorimod her er de næsten gemt bag skærmene, de synes pludseligt at det er ubehageligt. ”Når man er jeg på” ”Lyder jeg nu dum” eller ”Hvordan ser nu ud, hvis jeg tænder kameraet” så de er mere trygge i klasselokalet end de er her når de er på. Så der er flere der tryk og aktiv i klassen.

F: Ja, vi kunne mærke på dig at du kæmpede lidt for at få dem i gang

IP1: Det er en klassisk ting at selvom man har spørgsmål, så tør man ikke sige det fordi så tror de andre at man er dum. Men de fleste sider og tænker sådan om hinanden og det har vi også italesat mange gange både til skole-hjem men også møde med eleverne og det er et generelt problem i folkeskolen at mange elever er bange for at virke/se dum ud. Fordi de spørger ”Når det forstod jeg ikke” Så de bange for andre siger ”Når forstod du det ikke osv.” det er dem der holder dem tilbage

og jeg ved at flere ikke forstår det vi snakker om også spørger de ikke, fordi de ikke vil se dumme ud foran de andre.

F: Så du oplever at eleverne er bange for at opsøge dig, hvis de har spørgsmål og lignende.

IP1: Ja, lige præcis. De er bange for at udstille sig selv. Selvom det helt almindeligt at spørge sin lærer ”Jeg forstod ikke den her opgave” så er det virkelig få der tør at sige det foran hele klassen. Når jeg har sat dem i gang, så spørger de så alene, for de andre må jo ikke høre at man ikke har forstået den opgave. Så det er jo den udfordring i så lige før, denne klassiske folkeskole, som er jo generel, folkeskoleelever har det sådan fordi de sammenligner sig meget med hinanden. Hvem er klog, hvem er dum og så videre.

F: Jamen har det så ændret sig. Det er rigtigt forstået at det ikke har ændret sig med den virtuelle undervisning, men det altid har været sådan?

IP1: Jeg synes det har været lidt værre med den virtuelle undervisning, der har det været svære for eleverne at sige ”Jeg forstod det ikke” så her er det blevet lidt værre synes jeg.

F: Føler du så eleverne internt tør stille de her spørgsmål, eller er det også her at de ikke lige tør vise deres usikkerhed.

IP1: I virkeligheden er der ingen der dømmes de her, de ser virkelig spøgelse. Det er ikke fordi der er sket eller de har oplevet noget med folk der gør det i klassen. Det gør de faktisk ikke, men det er deres egne spøgelse, det er deres egen forestillinger om at de tænker sikkert jeg er dum. I virkeligheden har jeg aldrig været ude for at nogle elever har kommenteret på andres dumhed eller kloghed. Så det er noget de selv forestiller, så internt synes jeg ikke at jeg kan se det samme fordi når jeg giver dem frikvarter så er de ikke så generte, så taler alle på tværs af hinanden. Der er de meget mere åbne, men mere ved det faglige sammenhæng. Det er sådan at man skal helst ikke vise at man ikke forstår noget. Man skal helst se klog ud, så det er det handler om.

F: Så vil vi gerne spørge dig ind til hvordan klassen er, i forhold til tidligere årgange.

IP1:Ja?

F: Jeg kan lige specialisere det lidt. Tror du denne inaktivitet du oplevede hos eleverne, måske kunne havde noget at gøre med mistrivsel generelt af corona-krisen eller hvordan oplever du selv denne skel mellem corona og den virtuelle undervisning.

IP1:Det kunne sagtens have noget med corona at gøre, det kan godt være corona har skubbet lidt til det. Men det er også en tendens jeg har oplevet før, på det punkt tror jeg ikke at det er corona der har været største årsag til dette. Det er en generelt ting, eleverne trives men jo der vil selvfølgelig være en eller to. Men mistrivsel fylder så lidt i denne klasse fordi de er så rummelige overfor hinanden. Vi har elever der har problemer på den måde at der er elever der har en diagnose og han har fyldt rigtigt meget siden første klasse og de har bare respekteret det og rummet det og ignoreret det når han har været lidt forstyrrende i timen, på grund af diagnosen, hvor jeg tænker hvis det måske var en anden klasse så vil det måske gå en helt anden vej, hvor han måske vil blive mobbet. Men de har været så gode til at rumme ham, og der er flere eksempler på hvis der andre der har det dårligt, så er de rigtig gode til at trøste. Så de er mere forenende, så hvis der er forskelligheder, så kan det godt være de ignorere det men de dømmer i hvert fald ikke kan man sige driller eller mobber med en elev forskellighed.

F: Men føler du eleverne har lyst og engagere sig i din undervisning. Viser de lyst til at lærer selvom de måske ikke deltager aktivt?

IP1: Helt sikkert, det ser jeg når de laver opgaver, når jeg sætter dem i gang. Hvis jeg går ind i klasserummet, kan jeg se at de virkelig vil lærer det, og denne klasses problem har været omvendt altså jeg har haft problemer med at stoppe deres ambitioner fordi når jeg sætter dem i gang med opgaven også siger nu skal i stoppe, nu har i pause, så forbliver de faktisk i pausen og bruger deres pause på at arbejde. Så jeg har kæmpet med at lukke bogen og fjerne blyanten for at få dem til at komme ud og bevæge sig. De er sindssyg pligttopfyldende – så den faglige trivsel er meget højt i denne klasse og jeg er bange for at de stresser sig selv fordi de hele tiden vil præstere. Det er en

positiv ting men for mig kan det blive negativt fordi det sætter unødvendigt pres på. Den her fleksibilitet er her ikke, hvor jeg siger ”hvis du ikke når de sidste 2 opgaver så er det også okay” Hvor de så siger ”Nej jeg vil gerne bruge min pause på at lave den” På det punkt kan jeg se at de er virkeligt engageret og interesserer sig.

F: Det du siger med at det er meget ambitiøse elever, leder videre til noget andet som vi finder interessant at snakke med dig om: Nemlig elevernes uddannelsesvalg. Det er måske lidt svært for dig at svare på, for du er jo ikke underviser i de praktiske fag.

IP1: Nej det gør jeg ikke.

F: Du underviser i dansk, historie og samfundsfag jo.

IP1: Ja, de boglige fag.

F: For vi vil gerne spørge om elevernes interesse for de praktiske fag, hvordan det er påvirket under den virtuelle undervisning. At de ikke ikke har haft så meget undervisning indenfor de praktiske fag.

IP1:Ja, altså det har jeg ikke så meget indblik i fordi når vi er i skole så taler jeg med den lærer der har dem i de fag. Han siger at de er supersøde i klassen, men vi taler ikke så meget om, hvor engageret de er. I og med at de er koncentreret og lytter i hans timer så kunne det være at de også er engageret og lytter i de fag. Fordi det er jo sådan med elever, hvis der er noget der ikke interessere dem så bliver de rastløse og således. Men det er ikke mit indtryk når jeg snakker med læreren de har i de fag. Jeg kan sagtens genkende deres adfærd, når deres lærer beskriver hvordan de er i håndværkerdesign for eksempel. Der er det samme begejstring læreren har. Så jeg tænker at det kunne tyde på at de er lige så engageret og selvfølgelig er det svært med de fag under virtuel undervisning. Nu er de 50% fysisk tilbage og deltager fysisk når de har de fag på skolen. Og så er der mange der dyrker det i fritiden, ikke-boglige aktiviteter, mange der går til musik, idræt og dansk. Så jeg tænker de plejer den del i deres fritid, så nej, ellers har jeg ikke indblik i det yderligere.

F: Dette er et lidt svært spørgsmål fordi det kun er en syvende klasse, nu hvor du siger at du har et godt kendskab til klassen så tænker jeg at du måske vil komme med et bud på om du tror at corona og den virtuelle undervisning kan have betydning for hvad for en uddannelsesvalg eleverne træffer senere hen.

IP1: Ja, som du selv siger er det for tidligt at snakke om det i syvende fordi det er først i ottende klasse at vi mødes med studievejlederen for første gang og der er nogle praktikperioder og vi skal begynde at ønske uddannelse. Men mit umiddelbare indtryk er nej, at det ikke vil påvirke deres fremtidsdrøm eller ønsker. Det kan jeg ikke forestille mig det gør, for hvis de skulle på gymnasiet så tror jeg stadigvæk de holder fast i den drøm. Det tror jeg ikke den virtuelle undervisning har ændret på.

F: Jeg tror spørgsmålet kommer mere af hvis eleverne ikke bliver præsenteret for de praktiske fag, så kan man måske være mere tilbøjelig til at vælge den boglige vej fremfor en erhvervsuddannelse.

IP1: Det forstår jeg godt men så længe er det jo heller ikke, hvis du kigger på hele deres skolegang, så er det kun et par måneder de ikke har haft det. Som sagt så har de det jo hver anden uge, nu hvor vi er kommet tilbage 50%. Så fra december til marts. Jeg tror jeg ikke er en periode lang nok til at det har manglet. Så lang en periode har det jo ikke været, hvis du kigger på det store billede. Så nej det indtryk har jeg ikke fået.

F: Jamen så har vi lige det sidste spørgsmål, hvis du også gerne vil hente din, dater og sådan noget.

IP1: Ja?

F: Og det handler omkring hvordan eleverne håndterer det tekniske ved at have virtuel undervisning, oplevere du eleverne godt kan navigere rundt når de bruger google Meet eksempelvis.

IP1: Her har de også overrasket mig positivt, for da jeg fik dem i femte var de ikke lige så selvstændige, men det er tydeligt at mærke at de er blevet ældre. Og forhold til google-meet er der ingen problemer. Altså jeg deler linket på ugeplan og tid. Den eneste udfordring der kan være er netværksproblem, eller som i så med oplader. Men forhold til at finde linket, har jeg ikke haft problemer med.

Så kan man sige at når vi laver opgaver, så er jeg en curlinglærer så deler jeg linket fremfor sige at i skal ind på Gyldendal fordi så er der nogle der siger at det ikke er gyldendal.dk man skal ind på. Så det er nemmere for mig bare at dele linket og sende eleverne direkte ind på opgaverne.

F: Lidt i forlængelse med det, men kan eleverne godt holde fokus på undervisningen eller er der nogle der lige hopper på Netflix eller YouTube?

IP1: Selvfølgelig kan jeg ikke vide det men jeg er ret sikker på at der er nogle elever der SPILLER mens vi har undervisning. Det ved jeg både fordi jeg kender – også er der nogle elever jeg ved hvad de kan finde på også i klasselokalet, hvis jeg vender ryggen til. Heldigvis har jeg nogle elever der er meget åbne, så når jeg spørger om der er nogle der spiller, så siger de ja. Og så har jeg også hørt at der nogle der kan finde på at spille Sound på Snapchat. De har sådan en Snapchatgruppe. Så det foregår i en meget lille gruppe i klassen. Det er en udfordring, fordi så er der flere der siger ”Jamen mit kamera virker ikke” ”Min mikrofon virker ikke” Så jeg ved der er nogle der spiller spil, men de gør det mens de lytter. De elever der spiller deltager også i opgaverne efterfølgende, de multitasker selvom det ikke er med vilje. Jeg vil ikke have det men der er nogle der spiller mens jeg holder oplæg. Når der så er gruppearbejde, så slipper de spillet. Det er lidt gætteri fra min side, men det er også på baggrund af mit kendskab til eleverne. Også nogle afsløringer fra klassekammerater, fordi man må ikke være snitch. De kommer direkte tilbage og siger det, at han og hun gør det her mens du underviser.

F: Men oplever du således at undervisningen bliver forstyrret af det eller lader du eleverne fortsætte?

IP1: Nej det forstyrrer ikke undervisningen, de har jo slukket kamera og mikrofon, men jeg har det sådan at jeg underviser og gider ikke bruge for meget tid på at sige "Har du nu slukket spillet?" Fordi jeg kan jo ikke bevise det og de kan jo bare svare "Jamen det har jeg" også kan jeg ikke rigtigt gøre mere. Dem der deltager, deltager. Dem der spillede og ikke lyttede, giver lidt forlegen, når jeg så siger "Hvorfor har du så ikke lyttet" indirekte siger jeg "hvis du ikke spillede vil du høre hvad jeg siger" Jeg gider ikke sige det direkte, så skammer de sig lidt selv ikke? Men de forstyrrer sig selv, de forstyrrer ikke klassen.

F: Så det er for ikke at bryde den gode stemning at..

IP1: Både det og så det ikke går udover de andre som VIL undervisningen. Så har jeg det bare sådan, det bliver lidt gymnasieagtigt, jeg underviser, hvis du virkelig fast besluttet på at spille så gør jeg ikke mere ud af det indtil vi kommer tilbage. Så kan vi tage den når vi er tilbage på skolen. Men i øjeblikket gider jeg ikke forstyrre min undervisning, det skal ikke gå udover de elever der gerne vil være med.

F: Ja, det var nogenlunde det vi gerne vil spørge om.