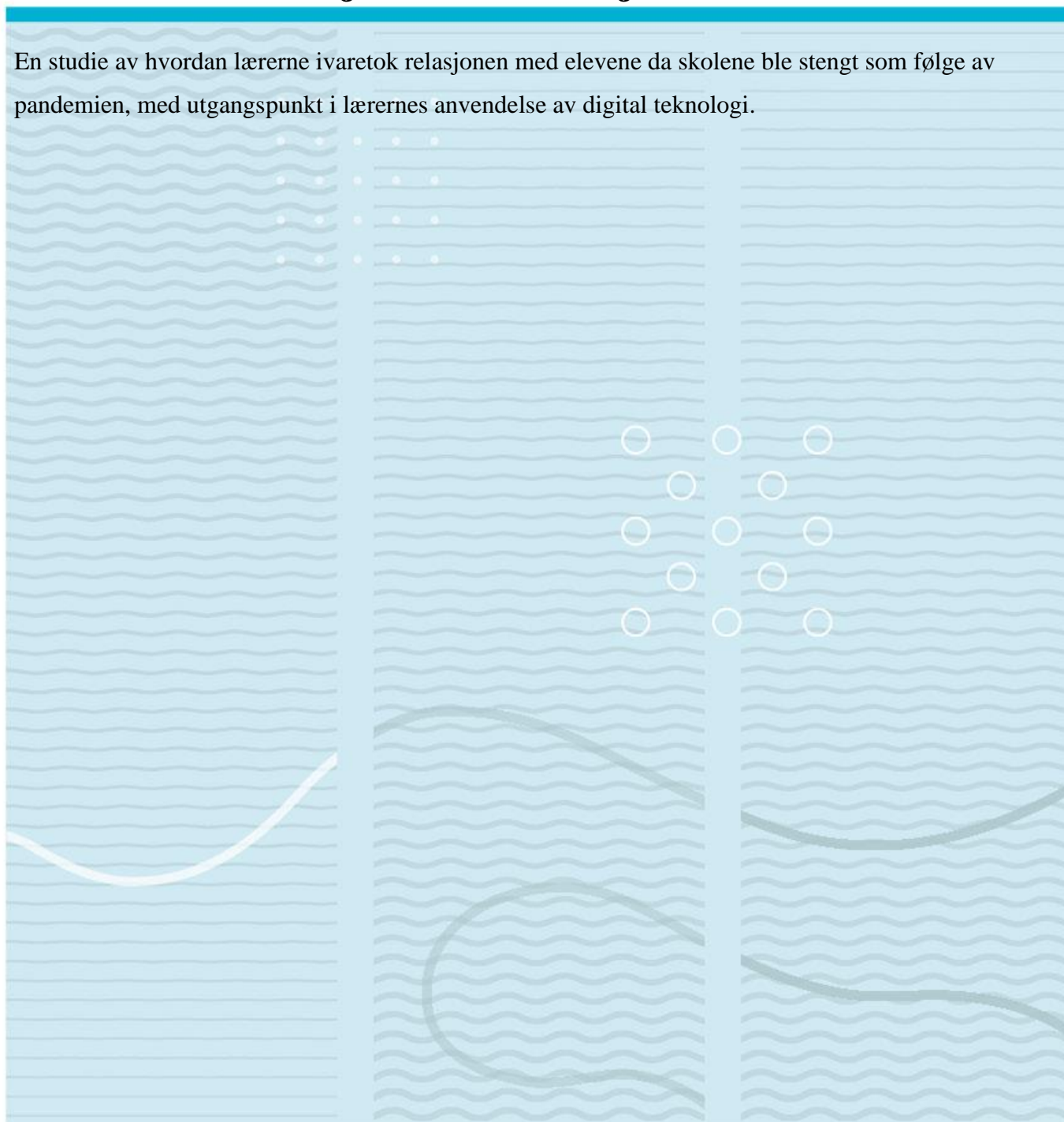


Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad

Lærer-elev-relasjonen under hjemmeskole

En studie av hvordan lærerne ivaretok relasjonen med elevene da skolene ble stengt som følge av pandemien, med utgangspunkt i lærernes anvendelse av digital teknologi.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Hovedmålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere ivaretok relasjonen med elevene da skolene stengte ned som følge av pandemien. Da skolen stengte, ble digital teknologi en essensiell del av skolehverdagen. Derfor har vi undersøkt hvordan lærerne brukte dette for å ivareta den faglige og sosiale kommunikasjonen, samt et inkluderende læringsmiljø. Utvalget besto av fire lærere, med tilhørende klasser. Til tross for at samfunnet generelt ble stengt ned skulle skolene, så langt det var mulig, sørge for at elever fikk opplæringen de hadde krav på.

Studien består av en kvantitativ spørreundersøkelse og et påfølgende kvalitativt intervju med både lærere og elever.

Tidligere forskningsrapporter viser at de digitale plattformene og tydelige rammer er forutsetningen for at skole over nett skal fungere. Det teoretiske rammeverket vi har anvendt viser at lærer-elev relasjonen er sentral i elevens trivsel og læring. Hovedfunnene i vår forskning er at lærerne fortsatte det arbeidet de hadde startet med i klasserommet da skolen ble digital. De opprettholdt relasjonene med elevene ved å bruke tid på å prate med dem, både formelt og uformelt. Muligheten for å bli bedre kjent med elevene i sin naturlige setting økte når man fikk se elevene i sitt eget hjem. Vi ser at lærernes digitale kompetanse må bestå av mer enn bare teknisk kunnskap. Læreren bør i tillegg være reflekterte over muligheten som teknologi skaper, samt utfordringene som kan oppstå. Generelt sett står det bra til med elevene i vår undersøkelse, tross pandemien. Dette kan tyde på at lærerne har ivaretatt de sosiale arenaene på nett som man vanligvis finner i et klasserom.

Nøkkelord: digital hjemmeskole, lærer-elev-relasjon, inkluderende læringsmiljø, faglig og sosial kommunikasjon

Abstract

By applying sequentially exploratory design we wanted to investigate a particular phenomenon. The main goal of the study has been to investigate how teachers took care of the relationship with their students when the schools closed as a result of the pandemic. Digital technology became an essential part of everyday life during the lockdown. Therefore, we have investigated how teachers used digital technology to take care of academic and social communication, as well as the inclusive learning environment. The selection consisted of four teachers, with accompanying classes. Even though society in general was shut down, schools were to go as usual far as possible; ensure that students received the education they were entitled to.

This study consists of a quantitative survey and a following qualitative interview with both teachers and students.

Previous research reports underline the importance of sufficient digital platforms and a clear framework. School can only function with this in place. The theoretical framework shows that the teacher-student relation is central to the student's well-being and learning. The main findings of our research are that the teachers continued the work that they had started in their classrooms when the school went digital. They maintained relationships with students by spending time talking to them, both formally and informally. The opportunity to get to know the students better in their natural setting increased when they got to see the students in their own home. We discovered that the teacher's digital competence must be extended beyond just technical knowledge. In general, students are doing well, despite the pandemic. This may be a sign that teachers have taken care of the social arenas that usually are found in a classroom.

Keywords: Digital homeschooling, teacher-student relationship, inclusive learning environment, academic and social communication.

Forord

Høsten 2017 møttes vi for første gang på Notodden til den første samlingen av det som skulle bli starten på vår studiereise. Spente på en ny tilværelse som nettstudenter og på hva de neste fem årene skulle bringe. Mye har skjedd, både i verden og privat. Koronapandemien som inntraff landet, har de siste årene satt sine spor. Som nettstudenter har vi likevel håndtert situasjonen på en lærerik måte. Vi har lært å kjenne hverandre gjennom en digital verden, som har etablert gode og sterke relasjoner studentgruppa imellom. Kanskje det mest typiske eksemplet på muligheter som digital teknologi skaper. To studenter, 410 km unna hverandre. Har møttes en gang våren 2022, men resten av masteravhandlingen er skrevet og samarbeidet over nett. Mange timer på telefon, messenger, zoom og facetime, så er vi her - endelig i mål!

Vi hadde ikke vært i mål uten en rekke mennesker som vi ønsker å gi noen ord til:

Først og fremst ville det ikke vært noen oppgave uten alle dere som har tatt dere tid til å delta i undersøkelsene våre. Tusen takk til dere, for svarene deres, gode samtaler og for tillitten dere har vist oss.

Spesielt takk til Petter Kongsgården, som introduserte oss for "alt". Uten deg ville ikke interessen for pedagogikk, læringsprosesser og delingskultur i en digital verden vært like stor. Du fanget fra første forelesning vår oppmerksomhet med ditt engasjement og fantastiske vesen. Med deg som veileder ble masteroppgaven mer overkommelige og skuldrene litt senket. Vi vil takke deg for at du har hatt troen på oss og vårt prosjekt fra dag en. Tusen takk for tålmodigheten, tilgjengeligheten og god veiledning gjennom alle årene vi har hatt deg. Du fortjener en egen avhandling i seg selv, men i denne omgang må det holde med: Tusen hjertelig takk! Vi setter stor pris på deg, din kunnskap og evne til å bry deg.

Takk til foreldre for utømmelig støtte og gode råd.

Anne Tove og Hans, takk for at dere sammen har vært mitt stødige fjell. Dere har klatret motbakkene sammen med meg, og gledet dere over mine oppturer. Takk for at dere alltid har hatt tro på meg. Takk for at dere både har pushet meg til å yte, men satt på bremsene når det trengtes. Veien hit i dag har vært lang og ikke alltid like lett, fra utfordrende år på videregående med langtids-sykdom til å klatre seg opp igjen. Følelsen av å alltid henge bak og at studiegangen var en "never-ending-story", men dere har stått med rak rygg ved min side gjennom alt. Tusen takk for alt

dere er og gjør for meg, og at dere har fått meg gjennom disse fem årene. Og pappa, jeg gleder meg til vi skal dra til USA sammen, slik du lovet meg det første studieåret.

Anton og Laila, dere har alltid støttet min tanke om å bli lærer. Helt fra ungdomskolen. Selv om det ikke var helt planlagt at jeg skulle bli telemarking. Takk for at dere alltid har hatt tro på at dette kan jeg, og at dette klarer jeg. Takk for at dere er de som blir mest glad og stolte over at jeg enten får gode karakter, gode tilbakemeldinger eller gjennomfører. Det er kanskje det jeg kommer til å savne mest når jeg ikke lenger er student. Selv om dere ikke helt alltid har peiling på hva jeg driver med, har dere vært der og hørt på. Tusen takk, jeg vet ikke helt hvordan jeg skal takke dere nok. Eller en ting vet jeg, det er på tide for meg å bli voksen og betale min egen telefonregning.

Takk til to av våre nærmeste medstudenter, Maria og Birthe. Dere har vært de to utenom denne bobla, som har hatt størst betydning for oss gjennom disse 5 årene. Uten dere ville det sosiale manglet mye, og viljen til å fullføre vært mindre. Vi har pushet hverandre til å gjennomføre, og fått ut mye frustrasjon sammen. Tusen takk.

Takk til Eirik, min kjære samboer, som det siste halve året har måttet leve side om side med mine humørsvingninger. Parallelt med masterarbeidet har vi begge jobbet mye og kjøpt oss et reall oppussingsobjekt. Likevel har du vært en bauta ved min side. Du har gitt meg selvtillit og tro på at det jeg gjør er godt nok. Takk for at du alltid er støttende, lytter til meg, er tålmodig og positiv. Takk for at du lærer meg å gi litt mer f..., og at du er en god balanse i livet mitt. Jeg vet at du, like mye som meg, gleder deg til at mitt studie-kapitel nå er over. Jeg ser frem til å pakke ned pensum og bruke mer tid med deg. Den største og fineste overraskelsen som har kommet ut av de fem siste årene, var deg. - Martine

Takk til Kristoffer, samboeren min som har fulgt med meg alle disse årene. Uten deg ville jeg ikke ha bodd i Seljord, og heller ikke endt opp på lærerskolen på Notodden. Fra den dagen jeg søkte på studiet har du vært med min side, og oppmuntret meg de dagene jeg har vært lei og sliten. Jeg har luftet alle frustrasjoner og alle ting jeg har vært engasjert over, og selv om du kanskje ikke har forstått alt, har du lyttet og gitt råd. Du er den mest betydningsfulle personen i mitt liv, og nå skal jeg endelig få bruke mer av min tid på deg istedenfor foran skjermen. Tusen takk for at du er du, og spesielt takk for lånet av dataen og skjermene dine. - Vilde

Takk til deg, Vilde, for fem fantastisk fine studieår sammen – spesielt de siste to årene. Jeg var forberedt på å møte på mye diskusjoner og uenigheter dette siste halvåret med masterarbeidet, men

den gang ei. Det har gått over all forventning. Det har vært seks minnerike og utfordrende måneder. Vi har vært gjennom mye sammen, og jeg er sikker på at det ikke er mange som kjenner meg like godt som du. Takk for alle fine samtaler, for alt du har lært meg, for forståelsen du har vist, optimismen du alltid har hatt, for støtten du har vært og vennskapet vi har fått. Det har vært en stor glede å dra på denne reisen med deg, og vemodig at det er over. Du har blitt en venn for livet.

Og takk til deg, Martine. Selv om du summerer forholdet vårt godt opp, er det noen ting jeg vil si. Vi snakket kanskje ikke så mye sammen de første årene av studiet, men du har alltid vært en del av denne reisen. De siste to årene ville jeg ikke endret på noe. Du har tilbrakt ufattelig mange timer med meg, og selv om de fleste har vært over telefon og nett, er du den som kjenner meg best. At du og jeg skulle finne veien sammen har vært det aller beste med dette studiet, og mitt håp er at vi skal fortsette å bruke tid på hverandre når dette er overstått. Vin, kos og prating i sola på Høvringen er noe vi skal få til selv om vi nå er ferdige.

Takk til øvrig familie, søsken, venner og øvrige medstudenter som har kommet med oppmuntrende og positive ord gjennom de siste fem årene. Uten gode medstudenter ville studiehverdagen vært kjedelig, og uten gode venner og søsken ville fritiden vært likedan.

Nå, fem år senere, føles det surrealistisk å være ferdig. Veien har vært både lang og kronglete, men mest av alt givende. Vi skal nå avslutte et kapittel og starte på et nytt. Fremtiden ligger der ny og ukjent, og vi er klare til å ta fatt på det den vil gi oss.

Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad

Sel og Seljord, 24/5-22

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Forord</i>	4
<i>Innholdsfortegnelse</i>	7
<i>Oversikt over figurer</i>	9
1 <i>Innledning</i>	10
1.1 Problemstilling	11
1.1.1 Forskerspørsmål	11
1.2 Begrepsforklaring	11
1.3 Oppgavens oppbygning	12
2 <i>Kunnskapsstatus</i>	13
2.1 Temaets aktualitet	13
2.2 Teoretisk utgangspunkt og søkemetode	15
2.3 Tidligere forskning	16
3 <i>Teoretisk rammeverk</i>	19
3.1 Digital teknologi inn i klasserommet	20
3.1.1 Lærerprofesjon i endring	21
3.1.2 Kommunikasjon i klasserommet og over nett	22
3.2 Relasjoner	24
3.2.1 Lærer-elev-relasjon	25
3.2.2 Barn og unges læringsmiljø	26
3.2.3 Klasseledelse	28
4 <i>Design og metode</i>	29
4.1 Epistemologi og ontologi	29
4.2 Valg av metode	30
4.2.1 Mixed methods	30
4.3 Utvalg	31

4.4	Innsamling av data	32
4.4.1	Spørreskjema	32
4.4.2	Gruppe- og individuelt intervju	33
4.5	Analyseprosessen	34
4.5.1	Spørreskjema	34
4.5.2	Intervju	35
4.6	Forskningsetiske vurderinger	37
4.6.1	Fritt samtykke	38
4.6.2	Anonymitet, opptak og lagring	39
4.6.3	Kvalitetssikring av undersøkelsen	39
4.6.3.1	Relabilitet	40
4.6.3.2	Validitet	40
5	<i>Funn</i>	42
5.1	Relasjon	42
5.2	Digital hjemmeskole	46
5.3	Inkluderende læringsmiljø	49
6	<i>Diskusjon</i>	55
6.1	Faglig og sosial kommunikasjon med elevene	55
6.2	Digital teknologi og et inkluderende læringsmiljø	63
7	<i>Avslutning og konklusjon</i>	70
7.1	For videre forskning	72
8	<i>Litteraturliste</i>	73
9	<i>Vedlegg</i>	79
9.1	Vurdering fra NSD	79
9.2	Samtykkeskjema utvalg 1	83
9.3	Samtykkeskjema utvalg 2	87
9.4	Spørreskjema utvalg 1	90
9.5	Spørreskjema utvalg 2	95
9.6	Intervjuguide utvalg 1	99
9.7	Intervjuguide utvalg 2	101

Oversikt over figurer	Side:
Figur 1: Eksempel på litteratormatrise	15
Figur 2: Eksempel på fremstilling av resultater fra Nettskjema-rapport	34
Figur 3: Eksempel på hvordan svarene blir fremstilt i tekst	35
Figur 4: En samling av ulike strategier for analyse. Satt sammen fra ulike kilder referert i rad to.	36
Figur 5: Eksempel på dokument vi brukte for å analysere	37
Figur 6: Svar på spørsmål om relasjon med lærer, vist i prosent	43
Figur 7: Svar på spørsmål om relasjon til elevene, vist i prosent	44
Figur 8: Elevenes svar rundt endring i relasjon, vist i prosent	44
Figur 9: Lærerne angående relasjon med elevene, vist i prosent	45 og 66
Figur 10: Elevenes svar rundt om de likte hjemmeskole	47 og 59
Figur 11: Elever angående oppfølging av lærerne, vist i prosent	48
Figur 12: Lærerne angående veiledning av elevene, vist i prosent	48
Figur 13: Elevene angående variasjon, vist i prosent	51
Figur 14: Lærerne om arbeidsmetoder, vist i prosent	51
Figur 15: Elevene om de følte seg trygge, vist i prosent	53 og 64
Figur 16: Lærerne som svarer på påstander rundt trygghet, vist i prosent	54 og 62

1 Innledning

Høsten 2017 møttes vi, to ukjente studenter som bor flere titalls mil fra hverandre. Her sitter vi nå, to svært gode venner og skriver vår masteravhandling sammen. Tidlig i studieløpet erfarte vi et tett samarbeid som ga oss mye, faglig og sosialt. Der hvor den ene møter større utfordringer, er den andre sterk. Et godt utgangspunkt for å skrive masteren sammen, tenkte vi – og den tanken har blitt forsterket gjennom dette siste halve året.

Masteroppgaven tar for seg hvordan lærere, med anvendelse av digitale plattformer, kommuniserte og skapte et læringsmiljø med elevene i en periode der landet var nedstengt som følge av koronapandemien. Avhandlingen er i stor grad praksisnær da den blant annet forsker på flere læreres synspunkt og erfaringer fra perioden med hjemmeskole. Gjennom pandemien var det en forutsetning at digitale hjelpemidler var tilrettelagt, samtidig at de ble brukt på en hensiktsmessig måte for å bidra til læring. (Blikstad-Balas, 2019, s. 52) Et sentralt aspekt i et ukjent møte med nedstengning og pandemi, er relasjoner, spesielt mellom lærer-elev. Løgestrup “sier at man i møtet med andre mennesker må ta vare på den andres liv, fordi man har det andre menneskets liv i sin hånd.” (Løgestrup, 2008, sitert i Drugli, 2012, s. 50)

Relasjonsarbeid er noe vi begge setter høyt både i og utenfor klasserommet. Det falt oss dermed naturlig at tema relasjon var noe vi ønsket å forske på. I likhet med mange andre, mener også vi at gode relasjoner skaper grunnmuren for både læring og motivasjon blant elevene i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2016b) Samtidig blir skolen stadig mer digitalisert, men 12.Mars 2020 førte med seg en plutselig stor endring i skolehverdagen. Pandemisituasjonen som påvirket hele verden, førte til en heldigital skolehverdag. En situasjon få, eller ingen, tidligere hadde erfaring med. En situasjon som aldri kunne fungert bare 15 år tidligere, og et godt eksempel på hvordan digital teknologi fører til gode muligheter man ikke hadde tilgang til før. Et annet godt eksempel er utdanningen vi nå fullfører, som er et nett- og samlingsbasert profesjonsstudie. Gjennom snart fem år som nettstudenter har vi gjort oss noen erfaringer. Overgangen mellom et åpent og nedstengt samfunn var mindre merkbart for oss, da vi allerede var vant til å opprettholde kommunikasjon med medstudenter og forelesere over nett. En heldigital skolehverdag, med alt det innebærer, var innarbeidet i gode rutiner for oss. Her hadde vi nok en fordel, og var sannsynligvis på denne måten mindre redde for møte med en digitalisert hverdag.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i de store endringene koronapandemien medførte, både faglig og sosialt, lyder problemstillingen som følger: *Hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien?*

1.1.1 Forskerspørsmål

Relasjon er viktig begrep for alle som arbeider med mennesker. I den sammenheng støter vi på flere aspekter som forskjellige mennesker vektlegger ulikt. Det ble derfor viktig for oss å konkretisere noen av disse aspektene, slik at det ble forskbart. Fra Høgheim leser vi at “et forskningsspørsmål må være gjennomførbart, eller forskbart” (Høgheim, 2020, s. 40) Et forskningsspørsmål skal være et spørsmål som sier noe om hva som skal undersøkes, samt hva og hvem vi forsker på. (Høgheim, 2020, s. 41) Med tanke på at all undervisning ble gjennomført over nett, ble digital teknologi essensielt for å ivareta relasjon. På bakgrunn av dette valgte vi å ha to deskriptive forskningsspørsmål.

- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta den faglige og sosiale kommunikasjonen med elevene?*
- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta et inkluderende læringsmiljø?*

1.2 Begrepsforklaring

Inkluderende læringsmiljø handler om “de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.” (Utdanningsdirektoratet, 2016a) Et inkluderende læringsmiljø innebærer samspillet mellom den faglige, den sosiale og den kulturelle sfæren. (Olsen, 2015) Inkludering handler om å etablere et læringsmiljø hvor elever opplever trivsel, tilhørighet, læring og god helse. Klassefelleskapet har stor betydning inn mot dette, og betydning for om elevene opplever inkludering. (Karlsen, 2020, s.17)

Digital teknologi bruker vi som en fellesbetegnelse for ikke-spesifiserte enheter som elever og lærere bruker. Videre brukes digitale verktøy som er programvare eller plattformer, her kan man skape, bearbeide, lagre og/ eller dele fagrelevant informasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2021b) Microsoft teams er et eksempel på et slikt verktøy, noe vi har beskrevet som en digital plattform i denne oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygning

I dette kapittelet har problemstilling med påfølgende forskerspørsmål og begrepsavklaring blitt presentert. Videre løfter kapittel 2, kunnskapsstatus, frem temaets aktualitet med styringsdokumenter i fokus, før en kort presentasjon av tidligere forskningsrapporter. I kapittel 3 med teoretisk rammeverk, vil det være en mer utdypende fremstilling av hvordan den digitale teknologien endrer skolen. Der vil det også bli redegjort for den sentrale teorien rundt relasjon, inkluderende læringsmiljø samt sosial og faglig kommunikasjon. Valg av metode blir presentert i kapittel 4, sammen med forskningsetiske prinsipper og vitenskapsteoretisk filosofien. Videre følger funn fra datainnsamlingene i kapittel 5. Funnene blir diskutert mot tidligere forskning og teori i kapittel 6, før konklusjonen og mulighet for videre forskning avslutter masteravhandlingen i kapittel 7. Til slutt følger litteraturliste og relevante vedlegg.

2 Kunnskapsstatus

2.1 Temaets aktualitet

Norsk skole har et sterkt samfunnsoppdrag, stadfestet i opplæringsloven: “Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik, og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta aktivt i arbeid og fellesskap i samfunnet ..” (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette samfunnsoppdraget innebærer at elevene skal dannes og utdannes side om side. Det kommer også frem i §9A, at alle elever i grunnskolen har rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. (Opplæringslova, 1998, §9A) Videre kan man i NOU 2018:8 lese at “Skolen skal (..) legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen”. (NOU: 2015:8). Disse relasjoner mellom mennesker er fokuset i denne oppgaven, spesielt rettet mot relasjonen mellom lærere og elever.

Relasjoner må kontinuerlig jobbes med da de alltid er i endring. Det er mange faktorer som er med på å påvirke og endre våre og andres relasjoner. I lærerprofesjonen rådes det ikke over faktorene som er med på å påvirke hver enkelt elev, men lærerne har mulighet til å arbeide med å skape gode relasjoner. Dette gjelder for eksempel ved å jobbe med klasseledelse, kommunikasjon og holdninger. Ved kritisk refleksjon over dette i egen praksis, kan læreren skape positive relasjoner til sine elever. Lærere trives naturligvis bedre i profesjonen når de opplever gode relasjoner til sine elever, og omvendt. “Gode relasjoner fører til glede i samværet med elevene og til økt innsats for å fremme deres læring” (Drugli, 2012, s. 15) Da skolene stengte ned etter 12.mars 2020 ble dette en brå overgang for både lærere og elever. Relasjoner og det inkluderende læringsmiljøet skulle da opprettholdes over nett.

Perioden etter pressekonferansen, hvor de mest inngripende tiltakene siden andre verdenskrig ble igangsatt, var preget av usikkerhet og stress over det ukjente. Dette gjelder ikke eksplisitt for skolen, men heller for samfunnet generelt. Det ble en felles virkelighet at friheten vi har vært vant til, ble møtt med strenge restriksjoner for fellesskapets beste i denne perioden. Til tross for at samfunnet rundt oss ble nedstengt, skulle elever få opplæringen de har krav på. Den skulle nå foregå over nett, hjemme i eget hus. To uker etter pressekonferansen vedtar stortinget en midlertidig forskrift i Coronaloven som blant annet sier at kommunene skal, så langt det er mulig, sørge for at barn og unge får opplæring i grunnskolen. (Midl. forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19, 2020) Utdanningsdirektoratet etterfulgte denne midlertidige forskriften med en (nå utgått) veileder som skulle hjelpe kommuner, skoler og lærere med å drive skole. Her blir det påpekt at det er viktig at

elevene tilhører en gruppe, får oppfølging og undervisning av læreren selv om de er hjemme. Det skulle også bli lagt til rette for at elevene opplevde felleskap og tilhørighet hjemmefra. Selv om ikke skolen har stor mulighet til å påvirke det psykososiale læringsmiljøet ved fjernundervisning, var det viktig at lærere brukte de mulighetene de hadde. Blant annet ved å sikre miljøet mellom elevene, og mellom lærere og elever med de digitale plattformene de brukte. (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Kommunene skulle så langt det gikk, sørge for undervisning og at forholdene lå til rette. Inn mot denne oppgaven er vi interessert i å undersøke hvordan relasjonene ble ivaretatt. Her er det aktuelt å bruke overordret del av læreplan for å etablere et grunnlag hvilket vi kan jobbe videre ut fra. “Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15) Videre kan man lese at “ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene partiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15) En kan kanskje hevde at hjemmeskole er en variert læringsarena, men om det fremmet motivasjon og innsikt er et spørsmål som diskuteres senere. I det første sitatet kommer det frem at dersom elevene føler seg utrygge, kan det hemme læring.

Overordnet del viser også at det er læreren som rollemodell, som skal skape trygghet og veilede elevene gjennom skolegangen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer, samt bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Omsorg for hver enkelt elev er en forutsetning for å få det til. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18) Selv om hjemmeundervisning var nytt for de aller fleste, lå forholdene til rette når det gjaldt skolene og hjemmenes utstyr. Sammenlignet med andre land, er det en høy grad av internett-tilgang i hjemmene samt tilgang på datamaskiner i Norge. (Caspersen, et al., 2021, s. 22) I samme rapport kommer det frem at lærerens digitale kompetanse i stor grad handlet om tekniske ferdigheter, ikke kompetanse i digitale undervisningsopplegg. (Caspersen, et al., 2021, s.24) Dette kan ses i sammenheng med at det var nytt å “drive” skole over nett, ikke bare å bruke digital teknologi som et hjelpemiddel i skolen.

Skolenedstengningen ga utfordringer og nye læringssituasjoner, hvilket var ukjente for både elever, lærere og foreldre. Den utgåtte veilederen er erstattet med en ny, som gjelder så lenge den midlertidige loven og forskriften er gyldig, som er til 1.juli.2022. I den finnes enda tydeligere krav til hjemmeopplæringen, blant annet at individuell oppgaveløsning og skriftlig dialog mellom lærer-elev ikke er tilstrekkelig. Dette betyr at kommunene må sørge for at elevene har tilstrekkelig utstyr og har mulighet til å ha muntlig dialog med lærer. De spesifiserer også at elevenes mulighet for medvirkning og samhandling med andre elever må ivaretas, og spesielt dersom hjemmeopplæringen varer over lengre tid. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

2.2 Teoretisk utgangspunkt og søkemetode

Relasjon er et stort begrep med mange ulike aspekter, noe som ytterligere bekreftes ved at vi får opp over 10 000 treff når man søker på Oria. Det var der litteratursøket startet i begynnelsen av prosjektet. Vi benyttet oss av snøballmetoden, hvor man undersøker litteraturlisten i en artikkel/ bok /rapporter som fører oss til en annen som kan være relevant. Da startet vi gjerne med å søke på begreper lignende «hjemmeskole», «inkluderende læringsmiljø» eller «lærer-elev-relasjon». Dette søkte vi både på norsk og engelsk. Vi har brukt søkemotorene Oria, Google Scholar og Eric. Et godt eksempel på snøballmetoden er rapporten «Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser» av NTNU og NIFU. I tillegg til at rapporten i seg selv er svært relevant, fant vi også en rapport fra SINTEF. Denne rapporten sier blant annet at «Summen av skolenes og husholdningens infrastruktur, gjorde at Norge var godt rustet til å møte den nye digitale skolehverdagen» (Fjørtoft, 2020) På den måten jobbet vi oss gjennom tidligere forskning, masteroppgaver, artikler og styringsdokumenter. Søkeprosessen ble avgrenset fra 2020 og til dags dato, og med hjelp av de tidligere nevnte begrepene plukket vi ut artikler, bøker og rapporter som kunne være interessante. Tidligere artikler kunne også være interessante dersom temaet handlet om bruk av digital teknologi i skolen, relasjoner, inkluderende læringsmiljø og erfaringer med fjernundervisning. Videre samlet vi alle kilder som kunne gi verdi til oppgaven i en litteraturmatrikse. Nedenfor vises ett eksempel på denne:

Forfatter	Tittel	Dato	Viktige funn/ kort sammendrag	Hentet fra:
Bubb, S. og Jones, M.	Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers	14.09 .2021	Handler om pandemien som kom og at fjernundervisning ble aktuelt. Artikkelen undersøker elevers, foreldre og læreres syn på hjemmeskole i Norge under nedstengningen som følge av pandemien. Funn som ble gjort var at tilpasningen skjerre veldig raskt og at hjemmeskole ble tatt greit imot av elever og foreldre. Det var mer kreativ læring, bedre progresjon, mer nyttig tilbakemelding og bedre selvstendighet i elevarbeidet. Skoleledere rapporterte at de ville implementere endringer basert på opplevelsen av fjernundervisning gjennom nedstengningen slik at krisen "ble en mulighet" (dette er en dårlig oversettelse.)	https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1365480220958797
Dalland, C.P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A.	Hjemmeskole under korona: individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring	(ikke publisert enda) 2022	Mange elever fikk utdelt skriftlige oppgaver som skulle gjøres på bestemte tidspunkt, tidligere forskning på slike digitale arbeidsplaner i skolen har vist at bruken av slike fører til økt skriftliggjøring av oppgaver og en individualisering av læring. I tillegg nedprioriteres ofte klassefelleskapet som læringsarena, elevene samarbeider i mindre grad og de får lite konkrete og konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet de utfører. Også Mæland, Gustavsen, Stranger-Johannessen og Nordahls (2021) undersøkelse av hvordan elever på ungdomstrinnet opplevde hjemmeskolen, viser at de fikk mindre oppfølging og tilbakemeldinger enn vanlig, at individuelt arbeid var betydelig mer utbredt, og at elever med lave faglige resultater rapporterte om mindre motivasjon og manglende evne til å planlegge og regulere egne læringsaktiviteter. Det antas at elevene generelt har lært betydelig mindre i perioden med hjemmeskole, og at dette spesielt gjelder elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn eller svake skolerresultater	Norsk pedagogisk tidsskrift, ikke publisert enda

Figur 1: Eksempel på litteraturmatrikse

Kapittelet om tidligere forskning viser til de rapportene hvilket vi anså som mest relevante for denne studien. I teorikapittelet brukte vi etablert teori for å skape et grunnlag for videre diskusjon. I all hovedsak bygges teoridelen opp av bøkene i tabellen nedenfor, men det er også brukt annen teori og forskning for å bygge opp om deres påstander.

Drugli (2012)	Relasjon lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel
Spurkeland og Lysebo (2021)	Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen.
Olsen (2016)	Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier.
Bjørndal og Bergan (2020)	Skape rom: for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning
Helleve, et al. (2016)	Den digitale lærer-generasjonen: utfordringer og muligheter
Lekang og Olsen (2019)	Teknologi og læringsmiljø

2.3 Tidligere forskning

Koronapandemien skapte kunnskapshull som tidligere ikke var relevante, resultatet av dette er mange forskningsprosjekter som ønsket å fylle det hullet. I denne oppgaven har vi først og fremst tatt utgangspunkt i større rapporter fra blant annet Ungdata og Utdanningsdirektoratet. Videre har vi også brukt mer enkeltstående forskningsrapporter fra blant annet Gilje, et al. og Dalland, et al. Nedenfor ligger det en kort presentasjon av de ulike.

Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser

En rapport som er et resultat av et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, hvor målet var å tegne et bredt bilde av situasjonen i norsk skole under koronapandemien. Særlig viktig var det å få frem konsekvensene for elevene, samt deres opplevelse. Det kommer frem at de digitale rammevilkårene var gode, men at elevenes digitale ferdigheter ikke var så gode som forventet. Disse ferdighetene ble dog raskt forbedret i løpet av perioden. Rapporten avsluttes med at de anser det som vanskelig å se for seg skole på nett uten velfungerende digitale plattformer og rammer. (Caspersen, et al., 2021)

Ungdata 2021 – Nasjonale resultater (NOVA rapport 8/21)

Ungdata er en årlig spørreundersøkelse rettet mot unge på ungdomskolen og videregående over hele landet. Hovedfunnet fra rapporten kan summeres opp med at det står bra til med norsk ungdom, til tross for å ha levd ett år under en pandemi. Selv om den ikke viser noen klare endringer eller brudd i kontinuiteten, betyr det derimot ikke at de er upåvirket av pandemien. Det er fritidsaktivitetene og de sosiale møtene det har gått mest utover. Mye av fritiden til unge blir brukt på sosiale medier, tidsbruken øker og pandemien har bidratt til å øke denne ytterligere. (Bakken, 2021)

Skolen etter koronapandemien – et løft for trivsel og læring

En arbeidsgruppe nedsatt av regjeringen 13.mai 2021 med mål om å foreslå tiltak for å ta igjen tapt faglig og sosial læring. Rapporten av arbeidsgruppen, ledet av utdanningsdirektør Grethe Hovde Parr, har identifisert det de mener er hovedutfordringer i norsk skole under pandemien. Disse to er *mangel på tilhørighet for alle elever i det faglige og sosiale læringsfellesskapet, og noen elever og elevgrupper er ekstra hardt rammet av pandemien*. De anbefaler en rekke tiltak, blant annet å legge til rette for mestring, motivasjon og felleskap og økt tid til kontaktlærerrollen. (Parr, et al., 2021)

Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle

Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad publiserte en artikkel i det faglig-pedagogiske tidsskriftet Bedre Skole. Sammen har de utarbeidet artikkelen hvor de viser til hovedtrekk fra ulike forskningsarbeider om koronapandemien i skolen. Noen av funnene deres viser at lærerne savnet det fysiske klasserommet og kommunikasjon med elevene ansikt til ansikt. Det ble mer individuelt arbeid og mindre bruk av lærebøker, men læreren utviklet egne læringsvideoer og brukte ulike digitale ressurser i større grad enn før. De avslutter artikkelen med å påpeke at perioden med hjemmeskole har gitt nye erfaringer, som har skapt refleksjoner rundt organisering som kanskje tas for gitt. (Gilje, et al., 2020)

Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers

En studie av Sara Bubb og Mari-Ana Jones hvor målet var å undersøke hvordan foreldre, elever og lærere (1-10 kl.) erfarte hjemmeskole og om det fantes noe de ville fortsette med etter skolen åpnet igjen. De fant blant annet at 2/3 av elevene var helt eller litt enige i at de fikk tilbakemelding i fagene som hjalp mer enn vanlig, og flere av de svarte at de følte lærerne hadde mer tid til å gi tilbakemeldinger. I deres studie oppga også 63% av elevene i 5.-10. klasse at de følte de hadde mer påvirkning på egen læring med hjemmeskole.

Hjemmeskole under korona: Individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring

En studie av Cecilie Pedersen Dalland, Marte Blikstad-Balas, Kirsti Klette og Astrid Roe. De har gjennomført en spørreundersøkelse med 4642 foresatte fra hele landet med barn i grunnskolen. Med denne har de kartlagt deres opplevelse av hjemmeskoletilbudet. De trekker spesielt frem at de sosiale mulighetene som digital teknologi muliggjør, ikke ble benyttet i stor grad. Videre trekkes det også frem at elevene jobbet mest med oppgaver etter en arbeidsplan, noe som innebærer en høy grad av selvregulering eller involverte foresatte.

3 Teoretisk rammeverk

På mange måter er teknologi, og den raske teknologiutviklingen, det som kjennetegner vår tid best. Teknologi og digitale medier tar stadig større del av våre liv, og teknologien har egenskapene til å både skape og løse noen av de større utfordringene som preger vår hverdag. Kunnskapssamfunnet vi nå befinner oss i, kan beskrives på ulike vis. Ett eksempel er informasjon som flyter rundt oss og er kun et tastetrykk unna. Dette fører også til endringer innen skolen. Med tanke på hvor raskt samfunnet endrer seg, utdannes elevene til jobber som enda ikke finnes. Hva skal man legge fokus på innen utdanning, når det til dels er stor usikkerhet hva elevene utdannes til? (Kvamme, et al., 2016, s. 316-317) Ludvigsenutvalget hevder at elevene må lære å ta ferdigheter og kunnskaper i bruk på ulike måter. De peker spesielt på at elevene må kunne videreutvikle det de lærer på skolen, slik at de kan holde følge med kunnskapen som stadig fornyes. (NOU 2015:8, s. 21) De trekker frem at:

“Å lære fagenes vitenskapelige metoder, tenkemåter, begreper og prinsipper kan gi elevene kompetanse som er relevant over tid, og redskaper til å forstå hvordan fagkunnskap endrer seg. Digitale kommunikasjonsverktøy og annen teknologi vil inngå i svært mange situasjoner, og elevene har behov for å utvikle digital kompetanse som en del av den faglige kompetansen.” (NOU 2015:8, s. 21)

Digitale ferdigheter ble innlemmet som en av de grunnleggende ferdighetene i 2006. Det ble tydeligere fremhevet og satt fokus på under arbeidet med fagfornyelsen. Ludvigsenutvalget fremhevet at *“digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv”* (NOU 2015:8, s. 26) I overordnet del av læreplanen fremheves det at grunnleggende ferdigheter generelt er en forutsetning for deltakelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12) Kongsgården viser til hvordan Erstad hevder at det å utdanne den *“«digitale generasjonen»* ikke først og fremst handler om å lære dem å beherske digitale medier i eller utenfor skolen, men mer om å skape rom for refleksjon og kunnskapsbygging og gjøre dem til samfunnsborgere i en digital kultur.” (Erstad, 2010, sitert i Kongsgården, 2018, s. 26) Til tross for at man ikke vet hva fremtiden bringer, kan forskning og utvikling til nå peke på at gode, digitale ferdigheter kan være vesentlig for de neste generasjonene. Derfor er det naturlig at skolen øker trykket for å heve denne kompetansen, slik vi ser skjer rundt i landet.

3.1 Digital teknologi inn i klasserommet

Den større tilgangen på digitale verktøy i samfunnet, har ført til at stadig flere skoler anskaffer enheter til alle elevene. Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS) oppgir at hele åtte av ti elever i grunnskolen har sin egen enhet skoleåret 2021/2022. (Universitetet i Oslo, 2021) Dette skaper digitale skoler i større grad enn før, i likhet med samfunnets stadige digitalisering.

Behovet for økt digital kompetanse i samfunnet og den store tilgangen på digitale enheter til alle i skolene, legger grunnlaget for arbeidet med digitale ferdigheter. Derimot bidrar ikke tilgangen til økt læring i seg selv, men fremmer læring i fagene om det brukes hensiktsmessig. (Blikstad-Balas, et al., 2019, s. 52) Hovedfunnene i en studie av Klette et al. har blant annet vist at teknologi forsterker de tradisjonelle undervisningsformene. (Klette et al., 2017) Blikstad-Balas trekker frem hvordan teknologienustriaster viser til de positive sidene ved teknologi, blant annet økt samarbeid, bedre tilpasset opplæring og mer engasjert læring. På en annen side er hun mer kritisk da forskning ikke viser at dette ikke forekommer selv med god tilgang. Der det bidrar til økt læring, er det en lærer som får det til å skje. (Blikstad-Balas, 2019, s. 54- 59) Det er helt i tråd med det flere trekker frem om lærerens digitale kompetanse. Karlsen viser til at lærerens digitale kompetanse handler om å bruke det digitale med god pedagogisk-didaktisk skjønn, der læreren bruker digitale ressurser på en måte som er godt gjennomtenkt, profesjonelt fagrelevant og reflektert. (Karlsen, 2020, s.22) Boken trekker også frem et sitat av en tilretteleggingskoordinator som sier at *“læreren må være genuint interessert og selv være en aktiv bruker dersom det skal bli læringseffekt”* (Karlsen, 2020, s. 53) I sammenheng med sitatet blir det lagt frem at lærere må få tid til å prøve ut ulike verktøy og kunne reflektere over undervisningssituasjoner det er nyttig og tilfører verdi.

Lekang og Olsen (2019, s.74) viser videre til at når en lærer er digitalt kompetent, tenker man ikke lengre på at teknologien er til stede. Det blir en gjennomtenkt og integrert del av fagene. For at lærerne skal kunne vurdere hensiktsmessig bruk av digitale ressurser i klasserommet, må de ha tilstrekkelig støtte. (Karlsen, 2020, s.22) Det blir videre utdypet av Helleve et al., hvilket definerer at en digitalt kompetent lærer *“er ikke nødvendigvis den som har mest teknologierfaring, men den som ser når teknologien kan benyttes til læring.”* (Helleve, et al. 2016, s. 227) Det er læreren som skaper gode læringssituasjoner, ikke teknologien som brukes.

Digital teknologi, digitale verktøy og digitale læringsressurser skal ikke bare svartmales, for det kan skape gode muligheter som ikke hadde vært der for uten. Likevel krever det en lærer som er digitalt kompetent med gjennomtenkte vurderinger om hvordan det kan og bør brukes. Helleve et al. peker spesielt på hvordan digitale verktøy gir oss muligheter man ikke hadde før. Spesielt blir

mulighetene for å nå elevene større, men også aktiviteter som deling, samarbeid og kommunikasjon mellom elevene. Det er alle aktiviteter som kan være læringsfremmede. (Helleve, et al. 2016, s. 121) Til tross for disse mulighetene for aktiviteter mellom elevene, viser forskning fra perioden med hjemmeskole at disse mulighetene ble lite utnyttet. (Dalland, et al., 2022, s.9)

I boken til Helleve et al. blir det i tillegg trukket frem hvordan virtuell kommunikasjon kan brukes til emosjonell og instrumentell støtte, men kun dersom man er bevisst forskjellen fra fysisk kommunikasjon. For eksempel er blant annet kroppsspråk med å skape språket, mens virtuell kommunikasjon både skriftlig og muntlig mangler store deler av det aspektet. De trekker også frem hvordan kontinuerlige delingen av elevarbeid, som eksempelvis i OneNote (tjeneste fra Microsoft), kan skape et bredere vurderingsgrunnlag. Læreren får innsikt i hele prosessen, og elevene kan få kommentarer underveis i arbeidet. (Helleve, et al., 2016, s.121) Elevene fortalte at de opplevde det som at læreren faktisk så at de jobbet med det de skulle, mens læreren fikk bedre innsikt i hele læringsprosessen og om de har forstått oppgaven de fikk. (Helleve, et al., 2016, s. 121) For at dette skal være mulig må det være klare instruksjoner om hvordan elevarbeidet blir vurdert, samt at vurderingene er detaljerte tilbakemeldinger. (Helleve, et al., 2016, s. 120) Wølner et al. presenterer en masteroppgave som har undersøkt hvordan 12 elever på ungdomstrinnet opplevde å få videorespons. Elevene følte de fikk en bedre relasjon med læreren da videorespons var personlig. De opplevde at de fikk en mer detaljert og utfyllende respons. (Wølner, et al., 2019, s. 170)

I undervisning speider gjerne læreren etter tegn som betyr at elevene følger med, eller at de forstår det som presenteres. Dersom læreren oppdager at det er noe som ikke forstås, kan vedkommende gjennomgå det samme på en annen måte, og prøver å rydde opp i misforståelser. Det er i disse handlingene som betydningen av språket og kroppsspråket kommer frem. Elevene, i dette tilfelle, responderer på det som blir sagt, sammen med stemmebruken, kroppsspråket og tonene som lærerne bruker. I virtuelle settinger kan man se bort, fokusere på andre ting og unndra seg anerkjennelsen som gjerne er til stede ved ansikt-ansikt. Videokommunikasjon kan ha noen av de samme egenskapene som ved ansikt til ansikt, men vil aldri bli det samme. (Helleve, et al., 2016, s. 173) Dessuten vises det til nødvendigheten av å ha en god kombinasjon av kommunikasjon på nett og fysisk. Om dette er til stede så kan digital teknologi brukes for å bygge eller ivareta relasjoner. (Helleve, et al., 2016, s. 121)

3.1.1 Lærerprofesjon i endring

Studier som blant annet Lekang og Olsen peker på, viser at roller endres i takt med hvordan digitaliseringen endrer samfunnet. Spesielt trekker de frem klasseleder-, lærer og elevrollen. (Lekang & Olsen, 2019, s. 19)

Lærerens rolle endres når teknologitetteten øker i klasserommet. Lekang og Olsen (2019, s. 19-20) viser til at selv om den endres, blir ikke læreren mindre viktig. Videre setter de søkelyset på hvordan det er læreren som medierer samspillet mellom elevene, og at det er lærerens rolle å sørge for at teknologien er tilpasset nivået deres. Samtidig peker de også på en studie av Drljević et al. som ble gjennomført i 2017, funnene deres viser til at det å være pedagog i en høyteknologisk skole krever mer ekspertkunnskap enn tidligere. (Drljević, 2017, sitert i Lekang & Olsen, 2019, s. 19-20) Det er heller ikke læreren som kanskje har det beste eller det riktigste svaret lengre, da dette er noe elevene kan finne på internett. (Lekang & Olsen, 2019, s. 108) Det samme kan ses i lærerutdanningen, hvor man tidligere har sett på læreryrket som en moralsk aktivitet. Nå er fokuset i større grad rettet mot *“metakunnskaper som problemløsning, resonnering, samarbeid og selvregulering”* (Helleve, et al., 2016, s. 222)

Elever som går på skolen i dag, har vokst opp i en tid med mye digital teknologi. De bruker sosiale medier til å kommunisere og til å innhente informasjon. De lærer i stadig flere uformelle læringsarenaer, og lærere må være bevisst på dette. (Helleve, et al., 2016, s. 87) Det skjer samtidig en endring i internettbruken, fra formidling til deltaking. Stadig flere plattformer gjør det enklere å produsere innhold sammen, og er beregnet på kommunikasjon mellom mange. Dette skifte har ført med seg potensiale til å endre elevenes rolle fra en passiv mottaker til en *“aktiv forsker, samarbeidspartner og skaper av egen kunnskap”*. (Helleve, et al., 2016, s. 103) Den stadige endringen innenfor teknologi har ført til at det ikke er behov for spesialprogrammer, maskiner eller en spesiell kompetanse for å skape og produsere. Dersom man ikke lenger bare vil se, må man bidra med noe. (Helleve, et al., 2016, s. 92) Det kan innebære å kommentere, skape videoer, podkaster og kanskje produsere musikk. Mulighetene er uendelige, og skolen kan ta nytte av denne endringen.

3.1.2 Kommunikasjon i klasserommet og over nett

Dialog blir innenfor pedagogikken sett på som bra, mens monolog blir sett på som mindre bra. Dette har bakgrunn i at man ofte anser monolog som asymmetrisk, ved at læreren er aktiv og prater, mens elevene er passive. Tradisjonell klasseromsundervisning blir gjerne sett på slik, som en situasjon hvor elevene bare skal lære det lærerne formidler uten å bearbeide det. Slik det kommer frem i boken til Helleve et al, er en monolog en situasjon hvor mottakerne selv må tolke og skape mening i det som blir sagt. (Helleve, et al., 2016, s. 182-183) Det er samtale som binder mennesker sammen og for at elever skal lære å utvikle seg: må de samtale med både lærere, medelever, bøker og læremidler. (Helleve, et al., 2016, s. 144)

Kommunikasjon, kanskje da spesielt samtaler, blir ofte trukket frem som en måte å etablere gode relasjoner på. Fra Drugli kan vi lese at et positivt samspill og god kommunikasjon mellom lærer og

elever, er relasjonsfremmende. (Drugli, 2012, s. 67) På lignende måte påpeker Spurkeland og Lysebo det samme. De mener at læreren aktivt må la eleven få en hovedrolle i samtalen, til tross for en asymmetrisk relasjon. Videre hevder de at læreren må lytte, stille åpne spørsmål og gi oppmerksomhet fra første stund. Det å anerkjenne eleven og la samtalen videre flyte naturlig kan være med å skape gode samtaler. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 44)

Kommunikasjonsmønstrene endres når det foregår over nett, og ikke i det tradisjonelle klasserommet. Tidligere i kapittelet blir det trukket frem hvordan teknologien skaper muligheter som tidligere har vært utenkelige. På samme måte skaper teknologien muligheten til å etablere samarbeidsarenaer og rom på innsiden av det fysiske klasserommet. Derimot møter det andre utfordringer som ikke er relevant i klasserommet. Blant annet kommer det frem at skriftlig kommunikasjon mangler den umiddelbare reaksjonen man har ved ansikt til ansikt. Muligheten til å lese kroppsspråk og holde øyekontakt, øker graden av sårbarhet og eksponering overfor den andre. Trygghet og tillitt bygget på relasjoner er det Helleve, et al. påpeker som grunnlaget for samarbeidsaktiviteter, digitalt eller ikke. (Helleve, et al., 2016, s.137) Den skriftlige kommunikasjonen som foregår i sosiale medier og over nett generelt, er ofte mer stikkordspreget og avkortet. Med en opparbeidet relasjon i bunn, øker sannsynligheten for at mottakeren oppfatter meldingen slik den er ment. (Helleve, et al., 2016, s. 137)

I boken til Helleve et al. blir det også henvist til en undersøkelse som ble gjennomført med en lærer som foreleste i en sal med elever og i et studio med opptak. Den viste at fraværet av menneskelige fjes gjorde at læreren henvendte seg til en mer abstrakt tilhører. Blant annet kom det frem at læreren brukte mer anonyme eksempler når hen ikke hadde noen ansikter som kunne tolkes underveis i forelesningen. Selv om elevene hadde kameraet på, ble avstanden for stor. Det kan derfor bli vanskelig å tolke mimikken og dynamikken. Dessuten viste det seg at læreren brukte en mer faglig korrekt tone da hen visste at kollegaer også var til stede under videoopptaket. (Helleve, et al., 2016, s. 168) Som Turkle hevder; “nettverkslivet gjør det mulig å gjemme oss for hverandre”. (Turkle, 2011, sitert i Helleve, et al., 2016, s. 61) Fra en undersøkelse blant lærere i Norge, ser man at nesten halvparten mener de er avhengig av kommunikasjon ansikt-til-ansikt med elevene for å ha en god undervisningspraksis. På en annen side har en fjerdedel oppgitt at de synes kommunikasjon gjennom video har fungert godt for enkelte elever. (Gilje, et al., 2020, s. 16)

Det kommer fram i Helleve, et al. at mange skeptikere mener kommunikasjon via video, er annenrangs sammenlignet med kommunikasjon ansikt-til-ansikt. Uavhengig av hvor kommunikasjonen foregår, ønsker alle elever og studenter å bli sett så mye at de får utfordret og bekreftet sin egen identitet som lærende individ. Skal det bygges tilsvarende tillitt over nett,

forutsetter dette at relasjonen baseres mer på hvor overbevisende man er faglig, og hvor godt det demonstreres og forklares. (Helleve, et al., 2016, s. 169) I tillegg pekes det på at det over nett er følelser og opplevelse av tilknytning, og bygging av relasjoner som er viktig for å bygge den tilliten som trengs. (Helleve, et al., 2016, s. 169) Dessuten er det sosiale faktorer som har stor betydning for elevenes læring. Samarbeid handler om å skape følelsen av felleskap, og det å føle seg trygg på at man kan være sammen i en empatisk stemning. Det blir trukket frem som helt grunnleggende for å kunne lære sammen. (Helleve, et al., 2016, s.173)

3.2 Relasjoner

I Drugli (2012) heter det at “En relasjon betegner et innbyrdes forholde der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet” (Drugli, 2012, s.15). Selve ordet relasjon kommer av det latinske ordet relatio og viser til kontakten mellom to mennesker, som handler om samspillet med dem og det rundt deg. (Olsen, 2016, s. 16)

Relasjoner er dynamiske og vil alltid være i endring. Det er mange faktorer som påvirker og endrer dem. I klasserommet er klasseledelse, kommunikasjon og holdninger faktorer som kan etablere positive relasjoner til elevene. Både elever og lærere trives bedre når de opplever gode relasjoner til hverandre. “Gode relasjoner fører til glede i samværet med elevene og til økt innsats for å fremme deres læring” (Drugli, 2012, s. 15)

I uttrykket menneskeinteresse ligger betydningen av å bli kjent med hele mennesket. Spurkeland og Lysebo henviser til de fem F-ene som en måte for lærere å systematisk arbeide for å bli bedre kjent med den enkelte elev: fag, familie, fritid, fortid og framtid. Hver av de fem sektorene gir oss innblikk i ulike situasjoner i elevens liv, og er et verktøy for å lære å kjenne elevens sentrale sider. For eksempel viser fritid hva eleven ønsker å bruke tid på, mens ved å kjenne til fortiden kan det gi lærerne mulighet til en respektfull og ydmyk tilnærming til eleven. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 22) Flere lærere forteller at når de møter elevene i en annen skolesetting, som i praktiske fag eller ved diverse skoleturer, i slike situasjonen lærere å kjenne elevene på en annen måte. Da får elevene mulighet til å vise seg fra en annen side. (Drugli, 2012, s. 67) Samtidig er det sentralt at elevene utvikler gode relasjoner til hverandre, fordi at en god lærer-elev-relasjon i seg selv ikke er nok. (Drugli, 2012, s. 56) Cornelius-White fant i sin metaanalyse i 2007 at lærere som fokuserer på elever som personer, ikke alltid på læring, fremmet elevens læringsprosesser i større grad enn lærere som ikke hadde det samme utgangspunktet. (Cornelius-White, 2007, sitert i Drugli, 2012, s. 68-69)

Et medfødt behov mennesker har, er å være knyttet til andre. Barn søker naturligvis omsorg og beskyttelse hos voksne de har nære relasjoner til. Dette kjenner man også gjennom

sosialiseringprosessen. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 78; Bjørndal & Bergan, 2020, s. 30)

Tilhørighet kan i seg selv være en motivasjonsfaktor i skolen. For noen kan opplevelsen av å være en del av noe, være en god måte å øke både engasjement og prestasjoner hos elevene. (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 30) En av hovedutfordringene med hjemmeskolen har vært elevers manglende følelse av faglige og sosiale tilhørigheten. Hverdagen har blant annet vært preget av mer individuelle oppgaver, mindre samarbeid og sosialt samvær. (Parr, et al., 2021, s.10; Dalland, et al., 2022, s.7) Tendensene fra en-til-en-klasserom, hvor elevene i stor grad jobber med oppgaver enten på egenhånd eller sammen og hvor læreren formidler fagstoff, forsterkes når elevene jobber på digitale enheter hjemmefra. (Caspersen, et al., 2021, s. 89; Gilje, et al., 2020, s. 14-15)

Tilknytning handler på sin side om sterke emosjonelle bånd mellom to personer. (Drugli, 2012, s. 21) Det finnes ulike tilknytningsmønstre som kan være med på å forstå elevenes relasjoner med andre. (Drugli, 2012, s. 28) Tilknytningsadferden til et barn kjennetegnes ved at de ofte oppsøker sin tilknytningsperson i situasjoner hvor de opplever usikkerhet, utrygghet, stress eller er ukjente. Selv om barn ofte knytter seg til flere personer, vil de gjerne finne sin “favoritt-tilknytningsperson”. Det er gjerne denne personen de ønsker å søke støtte og trøst hos når behovet oppstår. (Drugli, 2012, s. 22) Tilknytning har ifølge Bergin og Bergin (2009), to hovedfunksjoner i et klasserom. Det første er at tilknytningen mellom lærer og elev kan få elevene til å føle seg trygge. Når elevene er trygge, frigjør det energi som kan brukes på utforskning og læring. Det andre er at tilknytningen er med på å danne et grunnlag for elevenes sosialisering. (Bergin & Bergin, 2009, sitert i Drugli, 2012, s. 22; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 30)

3.2.1 Lærer-elev-relasjon

“Kvalitet i skolen er på mange vis ensbetydende med kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev.” (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 79) Spesielt er lærer-elev-relasjon essensiell fordi den kan fremme både trivsel og positiv atferd i skolen, i tillegg til å bidra positivt på motivasjon for faglig arbeid og lærelyst. (Drugli, 2012, s. 66; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 14) Dessuten kan “gode relasjoner mellom lærer og elev legge forholdene til rette for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosialt utbytte, både på kort og lang sikt.” (Drugli, 2012, s. 66) Også Spurkeland (2020) skriver at det er “høy korrelasjon mellom relasjonskompetanse og høy resultatoppnåelse” (Spurkeland og Lysebo, 2021, s. 14) I en verdensomfattende spørreundersøkelse, hvor Hattie hadde som mål å ta for seg hva som påvirker elevenes læring, kom det frem at relasjonskvaliteten mellom lærer og elev og deres kontakt er rangert øverst. Det påpekes også at tillit og trygghet er to viktige faktorer for å styrke relasjonskvaliteten, fordi dette “fører til at eleven tør å spørre og si fra om egen forståelse.” (Hattie, 2009, sitert i Spurkeland og Lysebo, 2021, s. 14)

En elev med ulike utfordringer på hjemmebane, er mer sannsynlig å evne bedre konsentrasjon om dette oppfattes av lærer. Da ivaretas elevenes emosjonelle og sosiale behov. Investeringen lærerne gjør med de emosjonelle og sosiale områdene vil ha positivt utbytte når det kommer til det faglige. (Drugli, 2012, s. 69-70) “Når lærerne er i stand til å fremme positive relasjoner med elevene, vil miljøet i klassen i større grad bidra til elevenes læring, fordi både emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt” (Drugli, 2012, s. 69) Dette har sammenheng med at lærere må ha en genuin menneskeinteresse, for uten interesse for mennesker når en arbeider i skolen, “vil ikke noen av kommunikasjonsferdighetene eller de emosjonelle dimensjonene få tilstrekkelig betydning”. (Spurkeland og Lysebo, 2021, s. 18) Det er nødvendig å bli kjent med hver enkelt elev for å kunne etablere gode relasjoner. Spesielt viktig er det å bruke noe positiv tid sammen med hver enkelt elev. (Drugli, 2019, s. 56) Noen elever etablerer en raskere kontakt med enn andre, og naturligvis er det enklere å utvikle gode relasjoner til disse elevene. På en annen side er det andre elever en må jobbe mer med for å bygge god kjemi, og her er det sentralt at læreren er selv kritisk og bevisst på sitt ansvar. “Det er (...) alltid læreren som har hovedansvar for å gjøre sitt for at relasjonen til hver enkelt elev blir så god som mulig.”(Drugli, 2012, s. 37) I tillegg er det av betydning å finne ut “hva som skal til for at eleven skal lykkes i skolen.” (Drugli, 2019, s. 56) En læringsfremmende lærer-elev-relasjon er “.. basert på respekt, toleranse, empati og interesse for elevene.” (Drugli, 2012, s. 68)

3.2.2 Barn og unges læringsmiljø

Skolen har et særskilt ansvar for å legge til rette for et inkluderende læringsfelleskap, og som paragraf 9A-2 sier “Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring” (Opplæringsloven, 1998, §9A-2) Utdanningsdirektoratet har definert et læringsmiljø som “kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen og i barnehagen som har betydning for barnas og elevenes læring, helse og trivsel.” (Utdanningsdirektoratet, 2016a) Klasseledelse og lærer-elev-relasjoner trekkes frem som to av de viktigste faktorene for elevenes og klassens læringsmiljø. Spesielt gode relasjoner mellom lærer og elever, tuftet på empati, medfølelse og samarbeid, kan ha stor innflytelse på elevenes trygghet og trivsel. Samtidig peker Olsen og Mikkelsen på hvordan tydelighet fra læreren medfører en forutsigbarhet som kan skape ytterligere trygghet blant elevene. (Olsen & Mikkelsen, 2019, s.51; Bjørndal & Bergan, 2020, s. 110) Spurkeland og Lysebo peker også på at relasjoner mellom lærere og elever skaper trygghet, vennlighet og hjelpsomhet. Alle verdier som kan være med å skape et vennlig læringsmiljø, istedenfor et konkurrerende. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 16-17)

Stortingsmelding 22 viser til at et godt læringsmiljø betyr at alle blir sett og tatt på alvor. Den trekker også frem hvordan å være en god klasseleder er en forutsetning for en variert opplæring. Kombinasjonen av dette bidrar til motivasjon, som er avgjørende for læringsutbytte. (Meld.St. 22, (2010 – 2011), s.68-71.) Konklusjonen fra en studie av Nordenbro (2008) viser til det samme. Her kommer det frem tre ulike kjennetegn som er viktige for elevenes læring, blant annet lærerens evne til å etablere en god relasjon, lede klassen og sine didaktiske ferdigheter knyttet til undervisning og fag. (Drugli, 2012, s.67-69) Kombinasjonen av et godt læringsmiljø, en god klasseleder og en variert opplæring bidrar til motivasjon. Derimot kan det i rapporten “skolen etter koronapandemien – et løft for trivsel og læring” lese at det er nedgangen i elevenes motivasjon som er en av hovedutfordringene som følge av pandemien. (Parr, et al., 2021, s. 11)

Positive relasjoner har betydning for klassen generelt. Basert på at “lærerens anerkjennende væremåter kan bidra til å utvikle positive relasjoner som styrker tilhørighet i fellesskapet og forebygger problemer, samt utvikle et læringsmiljø som bidrar til trivsel for alle elever” (Olsen, 2016, s. 171) Kjennetegn på slike relasjoner er blant annet nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt. (Drugli, 2012, s. 48) Olsen skriver videre at med fellesskapsdannelse ønsker å oppnå at hvert enkelt individ vokser i samspill med andre. Et viktig stikkord blir anerkjennende kommunikasjon, der elevene blir sett og lyttet til. (Olsen, 2016, s. 171; Drugli, 2012, s. 49) Lærerens relasjoner til elevene har også en effekt på elevene imellom, og skaper positive relasjoner dersom det er gode relasjoner til læreren. (Utdanningsdirektoratet, 2016) Derfor er det essensielt at læreren bruker tid på at elevene skal utvikle gode relasjoner til hverandre, fordi at en god lærer-elev-relasjon i seg selv ikke er nok. (Drugli, 2019, s. 56) Dessuten ser elevene ut til “bruke læreren som referanseramme når de selv skal gjøre seg opp en mening om sine medelever.” (Drugli, 2012, s. 88)

Teknologien skaper nye digitale arenaer hvor elevene kan samhandle. I disse arenaene er kommunikasjonen asynkron og gir elevene muligheten til å overveie sine svar. De kan formulere seg på en annen måte enn i klasserommet som gir dem en ny mulighet for å vise faglig kunnskap på. (Lekang & Olsen, 2019, s. 47) Det er viktig å skape trygge sosiale læringsmiljøer hvor elever lett kan kommunisere og dele informasjon med hverandre, som kan gi økte muligheter for læring. I tillegg er det viktig at teknologien er lett tilgjengelig, og at brukbarheten ved både teknologi og programvare er på et nivå slik at det ikke hindrer mulig bruk. (Lekang & Olsen, 2019, s. 141) I Helleve, et al. presenteres en lærers bruk av Facebook til skolerelatert kommunikasjon med elevene. Denne læreren trekker spesielt frem at plattformen er lett tilgjengelig når alle har en brukerkonto, og at den uformelle settingen gjør at elevene har lavere margin for å ta kontakt. Videre sier læreren

at en slik gruppe kan skape tilhørighet som er positiv og inkluderende for elevene, samt at de lettere kan bli kjent med hverandre. (Helleve, et al., 2016, s.114-115)

3.2.3 Klasseledelse

Ogden viser til hvordan klasseledelse handler om å finne balansen mellom samarbeid og dominerende. Dette innebærer å vise forståelse og sette grenser, gi frihet og skape struktur, både stimulere og sette krav. (Ogden, 2015, s. 135) Klasseledelse henger nøye sammen med lærer-elev-relasjonene og er på mange måter det læreren gjør for å skape et fysisk og sosialt miljø i klassen. Dersom eleven erfarer å bli likt av læreren sin, kan de enklere la seg lede. (Drugli, 2012, s. 35; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 61) Det finnes ulike typer klasseledere, men den man gjerne streber etter er å være en autorativ klasseleder. Da viser læreren varme og omsorg, samtidig som vedkommende holder struktur og kontroll i klassen. Det er mer naturlig for en lærer som innehar høy relasjonskompetanse å ha en autorativ klasseledelse, fordi det resulterer i at elevene gir naturlig autoritet gjennom tette relasjoner og tillit. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 28)

En av bærebjelkene i lærer-elev-relasjon er tillit. Tilliten er derimot alltid i bevegelse, i likhet med relasjoner, og kan endres innenfor forskjellige områder til samme person. For eksempel kan en elev ha faglig tillit til deg som lærer, mens den personlige tillitten kan være svekket. Den må kontinuerlig jobbes med og bygges opp for å styrkes, og skjer ved at eleven erfarer flere og gjentatte positive opplevelser. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 25) En lærer bygger tillit til sine elever ved blant annet å vise interesse, oppmerksomhet og anerkjennelse, by på seg selv, være støttende, være tydelig og forutsigbar. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 26) Dette henger også sammen med Drugli forklarer som en læringsfremmende lærer-elev-relasjon. (Drugli, 2012, s. 68)

Lekang og Olsen peker på hvordan lærere kan arbeide med å skape et positivt læringsmiljø ved blant annet å arbeide med systematisk klasseledelse. Deres innfallsvinkel handler om hvordan skape god undervisning ved bruk av teknologi. Dersom læreren kontinuerlig arbeider med klasseledelse og digital teknologi, kan det føre til et mer positivt læringsmiljø og ha en god innvirkning på det psykososiale miljøet. Samtidig påpeker de at digital teknologi i seg selv ikke kan gjøre undervisningen god, men den kan bidra til å sette nye fokus og være med på å bedre elevenes helse, miljø, trivsel og læringsutbytte. (Lekang & Olsen, 2019, s. 59).

4 Design og metode

I dette kapitlet blir studiens design og metode presentert. Temaet i denne studien er hvordan lærerne ivaretok relasjonen med elevene under perioden med hjemmeskole, og hvordan digital teknologi kan ha blitt brukt for å oppnå dette. Samtidig er vi også interessert i å finne ut hvordan lærerens bruk av digital teknologi bidro til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. I dette kapitlet vil valgene vi har tatt i forskningsprosessen bli presentert og forklart, og vi vil dermed også begrunne de metodiske valgene. Senere vil analyseringsprosessene bli presentert, og videre vil de forskningsetiske hensynene vi har tatt bli fremlagt.

4.1 Epistemologi og ontologi

Vår virkelighetsoppfatning og forståelse av sannhet, påvirker vår forskning. Slik som Cresswell understreker: “Whether we are aware of it or not, we always bring certain beliefs and philosophical assumptions to our research”. (Cresswell, 2013, s.15) Problemstillingen i denne oppgaven er svært praksisnær, og handler om lærere og elever; og deres opplevelse og erfaringer knyttet til pandemien. Det handler om deres fortolkning av virkeligheten slik de forstår den, og det tyder på at studien befinner seg innenfor en fenomenologisk tilnærming til feltet. Fenomenologi er en tilnærming til forskning hvor målet er å beskrive fellestrekk ved ett eller flere fenomen hos en gitt gruppe mennesker. (Høgheim, 2020, s. 141) Et semistrukturert intervju er en måte man kan få frem andre menneskers opplevelse eller erfaringer. Da har man forberedt spørsmål som kan kaste lys over fenomenet, samtidig som intervjuobjektet har mulighet til å ta opp det de selv har erfart, opplevd eller mener om temaet. (Høgheim, 2020, s. 141)

Ontologi på sin side er en filosofi som tar for seg hva og hvordan verden er, og vårt verdenssyn påvirker hvordan vi vurderer om en oppfatning er sann eller usann. (Høgheim, 2020, s. 21). Det er hovedsakelig tre ulike overordnede ontologiske perspektiver, hvor vi befinner oss innenfor den konstruktivistiske. (Høgheim, 2020, s.23) Konstruktivisme handler om hvordan verden konstant blir konstruert av mennesker. Verden er et sosialt produkt, hvor man har flere skapte sosiale virkeligheter. (Clark et al. 2021, s.28; Høgheim, 2020, s.22) Vi har derfor en fenomenologisk tilnærming til feltet, der vi søker å forstå omgivelsene innenfor et konstruktivistisk paradigme. Det betyr at vårt syn på verden konstrueres i vår bevissthet.

4.2 Valg av metode

I denne studien ble det brukt et Mixed Methods (MM) design, som innebærer minst to forskningsmetoder i samme prosjekt. Når masteroppgaven ble planlagt og tematikk ble valgt, var det lite ferdigstilt forskning på skolen under korona-pandemien. I henhold til Creswell og Clark, egner en kombinasjon av metoder seg spesielt godt på områder hvor det finnes lite forskning. (Cresswell & Clark, 2007) Enkelte hevder at det å kombinere metoder kan være problematiske, da en slik tilnærming krysser ulike verdenssyn og vitenskapelige paradigmer. Men vi anvender en dialektisk tilnærming til metoden, som betyr at vi anser metodene som verktøy til å besvare problemstillingen på tross av metodenes vitenskapsfilosofiske bakgrunn.

4.2.1 Mixed methods

Når man bruker MM i forskning så betyr det at man anvender to eller flere metoder for å belyse ulike sider. Selv om det er ulike måter å kombinere metoder så er den mest vanlige å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode, slik som det er gjort i dette prosjektet. Vår forskning er induktiv, at man undersøker noe spesifikt for å løfte frem mer generell kunnskap. (Høgheim, 2020, s. 130)

Det ble valgt MM i dette prosjektet med bakgrunn i at det var begrenset med forskning som var fullført når prosjektet ble planlagt. Ved å ha et spørreskjema før et intervju, kunne vi få frem informasjon som vi ikke visste var en faktor med innvirkning på det vi forsket på. På den måten kunne vi fylle kunnskapshull vi ikke visste var der. (Høgheim, 2020, s. 172) Kombinasjonen av to metoder kunne også gi oss en mer komplett forståelse av problemstillingen. I følge Bryman kan MM gi en bedre forståelse av konteksten rundt det man forsker på, som en av årsakene til at MM kan gi ekstra verdi til et prosjekt. I tillegg kan bruken av kvalitative data gi oss muligheten til å utdype og illustrere "tørre" kvantitative data. (Clark, et al., 2021, s. 557) Cresswell har dessuten forklart at MM kan være egnet til å gi et komplekst bilde av et sosialt fenomen. (Cresswell, 2014, s. 565) Hjemmeskole i det utvalget vi har valgt er nettopp dette; et sosialt fenomen.

Det er brukt et forklarende design i studien, som er en måte å kombinere metoder. I denne studiens tilfelle så er det en kvantitativ datainnhenting som analyseres og danner grunnlaget for en kvalitativ datainnsamling. Målet med å gjøre det slik er gjerne at man bruker de kvalitative dataene for å kunne forklare eller se videre på aspekter som har kommet frem i de kvantitative dataene. (Decoir-Gunby & Shutz, 2017, kap. 6) Cresswell kaller det på sin side et sekvensielt eksplorerende design (Cresswell, 2014, s560-561), som Høgheim peker på er et design hvor man kan supplere talldata fra kvantitative undersøkelser med «mulige utdypninger fra eksploderende metoder», (Høgheim, 2020, s. 171) slik som intervju. Med bakgrunn i den fenomenologiske tilnærmingen og det

konstruktivistiske synet er det også svært vanlig at man har et kvalitativ dominerende design. (Decuir-Gunby & Shutz, 2017, kap. 2)

4.3 Utvalg

Det er i denne studien benyttet seg av et utvalg som Clark et.al beskriver som «convenience sampling», dette beskriver de som «one that is available to the researcher because of its accessibility» (Clark et. al, 2021, s. 176) Et slikt utvalg blir også beskrevet som «purposeful sampling» av Merriam og Tisdell, og på norsk kalles det gjerne et bekvemmelighetsutvalg. Merriam og Tisdell viser til at et slikt utvalg må være basert på informanter som kan gi oss mest av det vi leter etter. (Merriam & Tisdell, 2015, s. 96) Når fokuset vårt er at vi vil undersøke hvordan lærere arbeidet med relasjon under hjemmeskole, må utvalget vårt være informanter som kan gi oss innsikt i nettopp dette. Et slikt utvalg kan ha noen ulemper, blant annet ved at generalisering kan være vanskelig. (Høgheim, 2020, s. 157) Mer om dette i kapittel 4.6.3.2.

Utvalget startet med at en av oss så for seg fire ulike lærere ved to skoler i nabokommuner. Disse fire lærerne arbeidet under den første nedstengningen ved enten mellom- eller ungdomstrinnet. Dette var lærere fra skoler som en av oss har vært i praksis eller jobbet med, dermed ble de valgt med bakgrunn i kjennskap på forhånd. Når de fire lærerne bekreftet at de ønsket å delta, så ble kriteriet for utvalget av elever at de hadde hatt disse lærerne under den første nedstengningen. Alle elevene som samtykket, i de bestemte klassene, ble oppfordret til å delta i spørreundersøkelsen. Elevene til intervjuene ble delvis tilfeldig utvalgt. Med det mener vi at de ble valgt ut ifra de som krysset av for at de ønsket å delta på samtykkeskjema, og at vi så for oss at de ønsket å bidra basert på kjennskap.

Utvalget vårt ble dermed to forskjellige klasser med to lærere hver. Den ene klassen er fra mellomtrinnet, mens det andre er fra ungdomstrinnet. De er slått sammen for å sørge for anonymitet, basert på at utvalget er lite i antall. Totalt fire lærere og 29 elever svarte på spørreundersøkelsen, mens vi intervjuet alle fire lærerne og totalt syv elever. Alle fikk utdelt et samtykkeskjema (vedlegg 9.2 og 9.3), hvor det var informasjon om studien og all kontaktinformasjon. Ingen fikk tilgang på spørreundersøkelsen før samtykkeskjemaet var signert og levert. Før intervju ble det igjen stilt spørsmål om de ønsket og delta, og lagt frem på en slik måte at ingen fikk noen konsekvenser av å trekke samtykke.

4.4 Innsamling av data

4.4.1 Spørreskjema

Kvantitativ metode, eller konfirmerende forskning slik som Høgheim beskriver det, blir definert som “å forklare et fenomen gjennom å samle inn numeriske data og analysere disse ved bruk av matematiske metoder”. (Høgheim, 2020, s. 97)

For den kvantitative delen av studien ble det anvendt et spørreskjema for både elever og lærere. Spørreskjema blir ofte brukt innenfor kvantitativ forskning, og et av hovedargumentene for å bruke det er at den er enkel å distribuere til informanter via internett og man kan samle store mengder data på en enkel måte. Det ble valgt en elektronisk versjon, hvor informantene svarte på enten sine egne enheter eller enheter via skolen. Vi brukte tjenesten Nettskjema fra Universitetet i Oslo (UiO). Nettskjema er spesielt tilrettelagt for å tilfredsstillere norske krav om personvern, og blir ofte brukt da det er enkelt i bruk både for brukere og informanter. (Universitetet i Oslo, 2010)

Spørsmålene var ikke de samme for begge informantgruppene. Blant elevene var vi hovedsakelig ute etter å undersøke deres opplevelse av hjemmeskolen, mens fra lærerne ønsket vi også å spørre om hvordan de arbeidet med å ivareta relasjonene. Dette førte til at vi utarbeidet ulike spørsmål, men de var alle strukturert og laget ut ifra de samme overordnede temaene. Disse temaene tok vi utgangspunkt i fra problemstillingen og forskerspørsmålene, samt det teoretiske rammeverket. Spørreskjemaene ligger som vedlegg 9.4 og 9.5

Spørsmålene ble stilt som påstander, for eksempel “Jeg opplevde at lærerne respekterte meg”. De skulle da svare på en likert-skala med verdier fra 1-5. Der 1 ble definert som helt uenig og 5 som helt enig. Høgheim definerer en Likert skala som en “påstand med påfølgende gradert skala” (Høgheim, 2020, s.103) Dette gir oss variabler på ordinalnivå som kan rangeres. (Høgheim, 2020, s.182) Det er alltid en diskusjon om man skal ha en midtkategori i spørreskjemaer, i vårt tilfelle ble det valgt da vi ikke ønsket at de skulle ta stilling til noe de ikke mente noe spesielt om. Vi valgte å stille spørsmålene ved bruk av påstander, da det kan være enklere å ta stilling til. Det er en av grunnene til at en oddetalls-skala ble brukt. For eksempel ved påstanden «Jeg opplevde tillitt» så kan midtkategorien gi en viss verdi. I det tilfellet kan elevene ikke ha opplevd noe spesiell tillitt, men heller ikke mangelen av det.

Vi valgte å benytte oss av noen åpne spørsmål for begge utvalgene, da dette kunne bringe uventede svar. Spesielt for elevene, da spørreskjema er en rigid form som ikke åpner for egne tanker om temaet. Som eksempel er noen av spørsmålene vi stilte elevene: hva som var det beste og verste med hjemmeskole, samt hva de mente en god lærer er. Clark et al. Trekker frem hvordan åpne

spørsmål er mer tidskrevende og som krever mer arbeid å svare på, og med dette i tankene var vi bevisste på å holde de åpne spørsmålene til et minimum. (Clark, et al. 2021, s. 236)

4.4.2 Gruppe- og individuelt intervju

Kvalitativ metode blir som regel fremstilt som det motsatte av kvantitativ forskning. I den forstand at det ofte blir samlet inn tekst, ikke talldata. Her er man avhengig i å få detaljrik data, som man gjerne får med fleksible metoder og mer dyptgående data. (Høgheim, 2020, s. 129)

Føringene til intervjuguiden ble lagt av spørreundersøkelsen. Målet var å få et godt overblikk over fenomenet i sin helhet, før vi gikk dypere inn i enkeltemner i intervjuene. (Befring, 2015, s.40)

Intervjuguiden var basert på tre gjennomgående temaer: *relasjon, digital hjemmeskole og inkluderende læringsmiljø*. Vi la opp til rundt tre til seks åpne spørsmål under hvert tema, da målet var at intervjuene skulle være mer som en samtale. På den måten ble det semistrukturerte intervjuer hvor vi hadde mulighet til oppfølgingsspørsmål om det var behov for å avklare noe, eller spørsmål vi ønsket å gå dypere inn på. (Kvale og Brinkmann, 2015, s.46) Intervjuguiden inneholdt de samme tre temaene for begge utvalgene. På samme måte som med spørreundersøkelsen var vi interessert i elevenes opplevelse, mens ved lærerne var vi også interessert i hvordan arbeidet med å ivareta relasjonene. Intervjuguiden ligger som vedlegg 9.6 og 9.7.

Elevene ble intervjuet i gruppe. Dette valget ble tatt med et ønske om at elevene kunne samtale seg imellom, samt et ønske om at de ville være tryggere i en intervjusituasjon hvor det var flere de kjente. Kvale og Brinkmann viser til at det kan lønne seg å møte elevene i deres naturlige omgivelser. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 175) Vi valgte å møte dem på skolen, i deres klasserom uten andre til stede. I utvalget med lærere ble det gjennomført med gruppeintervju ved den ene skolen, og en-til-en-intervju med de to siste lærere. Dette var basert på tilgjengelighet. To av intervjuene ble gjennomført ved skolene, mens det siste ble gjennomført hjemme hos informant. Det ble tatt opptak av alle intervjuene med bruk av Universitetet i Oslo sitt Nettskjema og tilhørende Diktafon-app. Dette er en tjeneste som umiddelbart krypterer på telefonen, sendes til nettskjema kryptert og som ikke gir muligheten til å lagres på telefon. (Universitetet i Oslo, 2017) Vi ønsket å benytte oss av opptak for å kunne delta i samtalen, dersom vi skulle notert ved siden ville fokuset vårt blitt delt og innhold kan lett forsvinne. (Høgheim, 2020, s. 133)

4.5 Analyseprosessen

4.5.1 Spørreskjema

Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk, og elevene og lærerne svarte på spørsmål med sine egne digitale enheter. Når spørreskjemaet var stengt for svar danner tjenesten en web-rapport hvor svarene blir fremstilt både med frekvens og i prosent.

Spørsmål 4 - Relasjon					
Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.					
Med relasjon til lærerne dine mener vi kontakten du har med dem. Hvis du trives med lærerne dine, så kan det være et tegn på at dere har en grei relasjon.					
Svar fordelt på antall					
	1	2	3	4	5
Jeg synes jeg hadde en god relasjon til lærerne mine for pandemien *	1	1	3	10	14
Jeg følte meg trygg på lærerne *	0	0	5	10	14
Jeg opplevde at lærerne respekterte meg *	0	3	2	10	14
Jeg respekterte lærerne mine *	1	1	1	8	18
Jeg opplevde tillitt *	1	1	4	8	15
Jeg pratet med lærerne daglig *	0	1	9	12	7
Svar fordelt på prosent					
	1	2	3	4	5
Jeg synes jeg hadde en god relasjon til lærerne mine for pandemien *	3,4 %	3,4 %	10,3 %	34,5 %	48,3 %
Jeg følte meg trygg på lærerne *	0 %	0 %	17,2 %	34,5 %	48,3 %
Jeg opplevde at lærerne respekterte meg *	0 %	10,3 %	6,9 %	34,5 %	48,3 %
Jeg respekterte lærerne mine *	3,4 %	3,4 %	3,4 %	27,6 %	62,1 %
Jeg opplevde tillitt *	3,4 %	3,4 %	13,8 %	27,6 %	51,7 %
Jeg pratet med lærerne daglig *	0 %	3,4 %	31 %	41,4 %	24,1 %

Figur 2: Eksempel på fremstilling av resultater fra Nettskjema-rapport

Denne rapporten ble brukt i det videre arbeidet, ved at vi sammenlignet de gjennomgående temaene for både elevene og lærerne. På den måten kunne vi sette de opp mot hverandre for å se om de samsvarte eller ikke. Svarene ble først gjennomgått med hensikt å få frem der det var stor spredning innenfor samme gruppe, temaer vi ønsket få frem, hvor det var overraskende svar eller steder hvor lærere og elever svarte ulikt. Disse ble deretter samlet i tekstformat, hvor vi fargekodet de ulike for å passe inn under de forskjellige temaene.

Relasjon

I spørreskjema fra elevundersøkelsen finner vi blant annet at 50 prosent av elevene syntes at de hadde en god relasjon til, følte seg trygge og respektert av lærerne sine før pandemien. Også 50 prosent sier at de opplevde tillitt. Rundt 80 prosent syntes at de hadde en god relasjon til lærerne sine før pandemien, og følte seg trygge og respektert av dem. Over 60 prosent sier at de var helt enig eller litt enig i påstanden "Jeg pratet med lærerne daglig". 70 prosent av elevene var helt eller litt enig i at de opplevde at lærerne satte krav til arbeidet de gjorde hjemme. Ca. 85 prosent savnet å se klassekameratene sine.

Figur 3: Eksempel på hvordan svarene ble fremstilt i tekst

Vi har anvendt deskriptiv statistikk for å skaffe oss oversikt over datamaterialet vi satt igjen med. Dette ble i hovedsak gjort ved hjelp av tabellene som web-rapporten fremstilte. Da vi videre skulle utarbeide en intervjuguide ble statiske mål, som variasjon og korrelasjon, ikke like relevant å anvende for oss. (Befring, 2007, s.137) Deskriptiv statistikk som frekvenstabeller bruker man for å kunne beskrive utvalget og variablene, og ikke for å trekke slutninger. (Høgheim, 2020, s. 178) Det var heller ikke målet med spørreskjemaet, men heller å skaffe et solid grunnlag som intervjuet kunne baseres på for videre undersøkelse av problemstillingen.

4.5.2 Intervju

Når intervjuet var gjennomført var transkribering det første punktet av analysearbeidet, og dette gjør en for å ha noe håndfast å arbeide med. (Høgheim, 2020, s. 203) Transkripsjon innebærer å oversette en muntlig samtale til en skriftlig tekst. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204) Siden vi var to studenter, hvor begge deltok i intervjuene, ble det bestemt at den ene av oss skulle transkribere alt. Dette valget ble gjort med bakgrunn i dialektforskjell, men også slik at alle intervjuene skulle bli likt transkribert. Som Kvale og Brinkmann trekker frem vil to forskjellige personer transkribere ulikt, til tross for at man transkriberer samme tekst. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211) Når det skal transkribes, blir det trukket frem av flere at det skal være så likt intervjusamtalen som mulig. Dette innebære gjerne alle ordlyder, stemmeleie, intonasjon og uttrykk. (Høgheim, 2020, s.133; Kvale og Brinkmann, 2015, s.205) Det kan være spesielt utfordrende når man skal transkribere gruppeintervjuer, noe tre av våre intervjuer var. Vi var ikke ute etter verken holdning eller samspill mellom informantene, og transkriberte kun tale til tekst. Dette var et bevisst valg da det var meningsinnholdet som var i fokus og ikke overnevnte.

«En forsker skal tolke og analysere datamaterialet, trekke ut meninger, betydninger og oppfatninger, og trekke slutninger basert på en grundig og planmessig strategi for bearbeiding av

tekstdata.» (Høgheim, 2020, s. 200) Den planmessige og grundige strategien som vi har brukt til bearbeiding av data har vært inspirert av tre ulike kilder presentert nedenfor i tabell.

Høgheim, en generell tilnærming til analyse	Kvale og Brinkmann, analyse av intervju med fem trinn	Creswell, «The data analysis spiral»
<i>Høgheim, 2020, s.202</i>	<i>Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232</i>	<i>Creswell, 2013, s 183. (Oversatt fra engelsk)</i>
1. Lese, bli kjent og sammenfatte data	1. Lese hele intervju for en følelse av helheten	1. Organisere dataene
2. Lage koder (demontere data)	2. Bestemme de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av intervjupersonen	2. Lese og «memoing» (engelsk), som best lar seg oversette som en samlebetegnelse på å reflekter og notere.
3. Lage kategorier (remontere data)	3. Utrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten, og tematisere uttalelsene	3. Beskrive, klassifisere og tolke data inn i koder og temaer
4. Analysere	4. Undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens formål	4. Tolke dataene
5. Trekke slutninger	5. De viktigste emnene bundet sammen i et deskriptivt utsagn	5. Representere og visualisere dataene

Figur 4: en samling av ulike strategier for analyse. Satt sammen fra ulike kilder referert i rad 2

Når transkripsjonen var fullført, ble den lest igjennom flere ganger av begge to. Dette ble gjort for å bli kjent med materialet, rette opp skrivefeil i transkripsjonen og sørge for at innholdet fremstår slik vi opplevde det. De ulike intervjuene ble transkribert i hvert sitt dokument. Da vi skulle starte arbeidet med å organisere, kode og klassifisere dataene, så vi at det var behov for å samle de i samme dokument. Da utarbeidet vi en tabell som vi kunne bruke for resten av arbeidet med analysen.

Alle de tre ulike strategiene innebærer at man skal lese og gjøre seg kjent med dataene, og deretter koder, klassifiserer eller uttrykker temaer som viser seg i dataene. Kategorisering er ofte resultatet av koding, og når vi kategoriserte så gjorde vi det etter tema. (Kvale og Brinkmann, 2015, s.228) Temaene eller kategoriene og kodene vi brukte var ikke forhåndsdefinert, men med tanke på spørreundersøkelsen i forkant var det en klar ide om hvilke temaer som kom til syne. Temaene er basert på kategoriene vi brukte til spørreundersøkelsen, som igjen var teoribasert. Når vi kodet var

det også noen temaer som vokste frem, disse temaene er da kommet frem gjennom arbeidet. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 228)

Vi kodet og klassifiserte intervjuene hver for oss, og deretter sammenlignet dokumentene. Dette ga oss en mulighet til å styrke reliabiliteten, som er en fordel ved å være flere personer som gjennomfører et prosjekt. (Høgheim, 2020, s. 216) Hver for oss gikk vi grundig gjennom transkripsjonene, og plukket ut koder som hjalp oss med å kategorisere dataene. Deretter satt vi sammen passende sitater fra intervjuene med lærere og elever, og sammen koblet vi det opp med dataen fra spørreskjemaet, passende teori/ styringsdokumenter og egne refleksjoner. Enkelte deler av sitatene og av dataen fra spørreskjemaet ble markert i fet skrift. Meningsfortetning innebærer at man forkorter uttalelsene til kortere formuleringer. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232) Vi ønsket ikke å fjerne konteksten rundt disse uttalelsene, da det de beskriver gir bakgrunnsinformasjon til hvorfor de svarer slik de gjør. Resultatet at kodingen og kategoriseringen av intervjudataene ga oss en god oversikt i tabellen, som Kvale og Brinkmann viser til kan lette sammenligninger. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 228)

Intervju lærere	Intervju elever	Spørreskjema	Kode	Tema	Relevant teori/ læringsplaner/ styringsdokumenter	Egne refleksjoner
Lærer 1.1: Du fikk tid til å planlegge og følge opp undervisningsopplegg. Og gi dem mye mer tilbakemelding på jobben de har gjort. Mye mindre tid på konfliktløsning. Og telefoner hjem. Lærer 1.1: (...) De hadde rom i teams som de møttes i. Ellers var nok sosiale medier nokså flittig brukt. Andre kanaler å, men ikke i regi av oss. Men teams og de plattformene som skolen la til rette for at de kunne mingle på. Det var flere hjemme som kom med tilbakemelding på at elevene deres hadde fått kontakt med elever som de vanligvis ikke kommuniserte med. Men det var liksom ikke så farlig å ta den kontakten digitalt da. Så de utvikla nok vennehorisonten sin litte grann, flere her.	Elev 2.2: (...) For eksempel med en lærer da, så kunne ho prate litt først, spørre om noen ville ha på kamera også midt inne i timen kunne ho begynne å prate om noe annet. Og plutselig spørre en elev om hva ho har gjort. Og da var det på en måte enklere å være med. For da kunne du kanskje bli en del av samtalen.	Utvalg 1: Koble opp mot resultatene om god relasjon over nett. (med tanke på det som står under egne refleksjoner) Mange opplevde å få tilbakemeldinger fra læreren, og flertallet følte seg sett. Få hadde faste læringspartnere, men mange jobbet med venner. Flertallet er ikke enige at de hadde mye gruppearbeid, men de fleste hadde et godt samarbeid. Det er veldig spredd om de sa ifra når de synes ting ikke var greit.	Tilbakemelding Samtale Kontakt Sett	Inkluderende læringsmiljø	Fra UDIR – inkluderende læringsmiljø Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs.	Inkluderende læringsmiljø handler om at elevene føler seg trygge og ivaretatt av voksne som fremmer læring og trivsel. Men også at kulturen på skolen er slik at alle «tar vare på» hverandre, og i den forstand gjelder det også at elever samarbeider og tar vare på hverandre.

Figur 5: eksempel på dokumentet vi brukte for å analysere

Videre vil funnene fra datainnsamlingen bli presentert i kapittel 5.

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata. Vurderingen ligger som vedlegg 9.1. Forskingen er også gjennomført i tråd med retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge, og i tråd med

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine retningslinjer.

I tillegg til det som blir presentert nedenfor, er det også andre hensyn som må tas. Et av disse er at vi forsker på barn som krever særlige hensyn. Det å bruke barn i forskning er litt ambivalent. På den ene siden så har barn en særlig rett på beskyttelse og personvern, men barn har også en rett til deltakelse. Dette er må tas hensyn til. Blant annet så krever dette at vi tilrettela vår spørreundersøkelse og intervju på et nivå som barn forstår, og at vi må innhente samtykke fra foresatte. (NESH, 2021)

Dessuten må vi også ta hensyn til taushetsplikt. Alle lærere har taushetsplikt etter forvaltningslovens §13, og dette er noe som NSD påpekte i vurderingen av prosjektet. Vi valgte å løse dette ved å påminne alle lærerne om deres taushetsplikt når vi startet intervjuet. Det var viktig at det ikke ble samlet inn informasjon som kunne identifisere enkeltpersoner. Dersom det kom frem detaljer som mulig kunne identifisere personer, ble dette fjernet eller endret under transkribering.

4.6.1 Fritt samtykke

Det skal være frivillig å delta i forskning. Friheten til å delta innebærer at man til alle tidspunkt kan trekke tilbake samtykke, ikke bare når en eventuell deltaker avgjør om man ønsker å delta. Det skal gis informasjon og innhente samtykke fra alle som deltar, på den måten sikres det at man innhenter et fritt informert samtykke. (Høgheim, 2020, s. 88; NESH, 2021.) At samtykket er fritt vil si at det ikke brukes noen form for tvang eller press når samtykke innhentes. (NESH, 2021) Spesielt viktig i denne studien er at vi prøver å unngå å bruke vår eventuelle rolle som lærer når vi informerer og rekrutterer elever til å delta. I skolen kan elever oppleve at de «må» delta når læreren spør, men slik er det ikke. I vårt tilfelle ble det lagt vekt på at dette var et prosjekt som handlet om utdanningen vår, ikke deres. Det ville ikke være noen negative konsekvenser for de som ikke ønsket å delta, og heller ingen positive forsterkninger for de som ønsket å delta. På den måten ble alle behandlet likt, uavhengig om deltakelse eller ikke.

Et informert samtykke vil si at de mulige deltakerne får tilstrekkelig informasjon til å kunne ta en overveid avgjørelse om å delta. (Høgheim, 2020, s. 89) Vi valgte å løse dette ved å bruke NSD sin mal for samtykkeskjema. I dette skjemaet inneholdt det informasjon om oss, hva vi ønsket å undersøke, hva informasjonen skulle brukes til og deres rettigheter som deltakere. (Se vedlegg 9.2 og 9.3) I tillegg inneholdt det all kontaktinformasjon til oss, veileder og verneombud ved USN. For å best kunne forklare det til elever og deres foresatte valgte vi å ha to ulike samtykkeskjemaer, et til elever og et til lærerne. I det som var ment til elever valgte vi å bruke et mer muntlig språk som

enklere forklarte prosjektet, mens til lærerne valgte vi et mer profesjonelt språk som kunne gi en enda bredere innsikt. Selv om de ble skrevet på litt ulikt vis, var informasjonen den samme.

Deltakere måtte gi tydelig uttrykk for om de ønsket å delta eller ikke. Dette ble løst ved en svarslipp i samtykkeskjemaet. Her skulle de krysse for om de ønsket å delta i spørreundersøkelsen, om de ønsket å delta i intervjuet og om vi kunne ta opptak av intervjuet. Selv om de krysset for at de ønsket å delta i intervjuet og at vi kunne ta opptak, spurte vi igjen før oppstart av dette. Siden alle elevene var under 18 år, ønsket vi også at foresatte skulle signere på at deres barn kunne delta i tillegg til barnet selv. Selv om vi ikke samlet inn sensitive data, var det viktig at foresatte fikk tilstrekkelig informasjon og følte seg komfortable med barnets deltakelse.

4.6.2 Anonymitet, opptak og lagring

Forskningsdeltakerne er lovet anonymitet, som vil si at de ikke skal kunne identifiseres i oppgaven. Dette blir først og fremst gjort ved at navn aldri blir oppgitt ved andre steder enn i samtykkeerklæringen som er på papir. Denne blir oppbevart etter NSD sine retningslinjer frem til prosjektet er avsluttet, som etter planen er 01.06.2022. Etter godkjent sensur vil det bli destruert. Videre har vi opplyst om at informantene ikke skal oppgi navn, og heller ikke bruke navn under intervjuet. Dersom dette ble gjort ble det fjernet under transkribering. Alle informantene har ved intervjuet fått kodenavn, og den nøkkelen er ikke lagret. Eksempel på kodenavn er Lærer 1.1 og Elev 2.1.

Opptakene ble gjennomført, som nevnt, med tjenesten diktafon som tilhører Nettskjema. Denne tjenesten lagrer ikke på enhetene, men sender en kryptert fil over i nettskjema. Deretter har vi lyttet på opptakene i den tjenesten.

4.6.3 Kvalitetssikring av undersøkelsen

Kvaliteten i en undersøkelse vurderes på ulike metoder avhengig av metoden som blir brukt. Felles for de ulike metodene er begrepene reliabilitet og validitet.

En av fordelene ved å bruke flere metoder er at man kan bruke den ene metoden til å validere utsagn fra den ene ved å ytterligere undersøke det ved den andre. I vår studie ble dataen som ble samlet ved spørreskjemaet, brukt til å utvikle intervjuguiden. På den måten kunne vi videre drøfte dataen med informantene under intervjuet. Her kan det argumenteres for en høyere grad av pålitelighet, med bakgrunn av at de validerer det som kommer frem i spørreskjemaet. (Merriam & Tisdell, 2015, s. 246) I tillegg hevdes det at enhver form for triangulering øker reliabiliteten og den

indre validiteten i en studie. Det blir sagt på bakgrunn av at man ikke støtter konklusjonene på *en* enkelt metode, eller *en* enkelt kilde. (Merriam & Tisdell, 2015, s. 245)

4.6.3.1 Relabilitet

Innenfor kvantitativ forskning vil begrepet relabilitet innebære repliserbarhet, at man ville kommet frem til de samme resultatene dersom en annen anvender de samme metodene. Men innenfor kvalitativ forskning handler det mer om forskerens transparens og graden av pålitelighet. Det innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at andre kan vurdere forskningsprosessen. (Thagaard, 2018, s. 188) Denne oppgaven har et kvalitativt dominant preg, og dermed er det transparens og påliteligheten som blir den mest relevante forståelsen av relabilitet.

Det er gjennom metodekapittelet vi har forsøkt å beskrive forskningsprosessen vår, inkludert de valgene vi har tatt og hvorfor. Sammen med presentasjon av funnene, har vi strebet etter at det skal være gjennomskiktig. Slik at funnene skal være uten våre fortolkninger, og at man skal kunne undersøke hvordan vi har kommet frem til disse funnene. Det er imidlertid slik at det vi registrerer av utsagn og kontekst, preger hvordan vi forstår det vi ser og hører. Dermed ligger fokuset på gode forklaringer og beskrivelser av fortolkninger og konklusjoner. Intervjuene og spørreskjemaene er begge gjennomført rundt to år etter første nedstengning, og disse to årene kan ha påvirket hvordan deres opplevelse av den første perioden med hjemmeskole hadde vært. Fokus har da vært at de skal svare på spørsmålene så godt de husker, og da kan man gjerne tenke at det er det som har gjort spesielt inntrykk som kommer frem. Det kan tenkes at detaljer glemmes, men vi velger å tro at hovedtrekkene sitter igjen hos alle.

En annen måte å styrke oppgavens relabilitet på, er ved at vi er to som samarbeider om det. På den måten kan vi diskutere avgjørende beslutninger. (Thagaard, 2018, s. 188) Dette kan ses i sammenheng med det Høgheim beskriver som interkode reliabilitet. Det er en strategi hvor to eller flere personer koder det samme datamaterialet etter de samme prinsippene. Etter at det er fullført, sammenlignes kodene og kategoriene og hvor man deretter finner de områdene som overlapper. Han beskriver at dette kan bidra til større nøyaktighet i kodearbeidet. (Høgheim, 2020, s. 216) Dette har vi forsøkt på, ved at vi kodet hver for oss og senere sammenlignet de ulike kodingene.

4.6.3.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til resultatene av forskingen, hvordan dataene tolkes og om disse resultatene kan representere virkeligheten som har blitt studert. Igjen så er transparens viktig, og i

denne sammenhengen handler det om at man kan styrke validiteten i et prosjekt teoretisk gjennomskiktighet. (Thagaard, 2018, s. 189) Dette handler om beskrivelse av det teoretiske ståstedet, som er grunnlaget for oppgaven. Videre kan det stilles spørsmål til de tolkningene vi har kommet frem til, og om disse tolkningene representerer den virkeligheten som vi har studert på. (Thagaard, 2018, s. 189)

Et annet punkt innenfor validitet, er ytre validitet. Det beskrives gjerne som overførbarhet eller generalisering. Ifølge Clark et al. Betyr det at man kan forvente at funnene og konklusjonen gjelder for en større gruppe mennesker enn de vi har forsket på. (Clark, et al., 2021, s. 41) Innenfor det konstruktivistiske verdenssynet foregår alle studier innenfor en lokal kontekst, og med tanke på at man tror det er flere skapte virkeligheter, kan det være vanskelig å generalisere funn for andre virkeligheter. (Decuir-Gunby & Shutz, 2017, kap.2) Dessuten er den som leser studien som skal vurdere om dette er noe som kan overføres til sin situasjon. For å gi leseren denne muligheten må det gis en detaljert beskrivelse av teori, kontekst og funn. På den måten har leseren en større mulighet til å gjenkjenne situasjonen i sine egne erfaringer. (Thagaard, 2018, s. 195) I denne studien kan lesere ha muligheten til å gjenkjenne de sentrale tendensene ved nedstengningen, uavhengig om de er en elev, lærer eller ikke. Dette kalles generaliserbarhet via en lesergeneralisering. (Krumsvik, 2019, s. 201) Men det er de som skal vurdere om det er overførbart til deres situasjon. Ikke forskerne, vi skal gi en detaljert beskrivelse slik at denne muligheten blir gitt.

5 Funn

I denne delen vil de mer generelle funnene rundt problemstillingen og forskerspørsmålene bli presentert under tre ulike kategorier. De kategoriene vil være relasjon, digital hjemmeskole og inkluderende læringsmiljø. Disse kategoriene kan sies å være de som alle andre koder og temaer faller inn under, og er basert på problemstillingen og forskerspørsmålene. Kategoriene går til dels inn i hverandre og kan til tider være vanskelig å skille. På den måten kan for eksempel funn plassert under relasjon, også være relevant for de øvrige. Både elevene og lærerne blir fremstilt med kodenavn. Dette for å opprettholde anonymiteten til informantene, men samtidig for å skille dem fra hverandre. På bakgrunn av at elever er utvalg en, har de fått kodenavn "Elev 1.(hvilket nr. de er)" og det samme med lærerne som er utvalg to og dermed fått kodenavn "Lærer 2.(hvilket nr. de er)". Dersom elever eller lærere nevner navn på andre, vil det bli erstattet med hen eller en henvisning til om det er en annen lærer eller elev i parentes.

I kapittel 5.1 blir funnene som er direkte koblet opp mot relasjon presentert, videre vil funn som ligger rundt det praktiske ved den digitale hjemmeskolen presentert i kapittel 5.2. Til slutt vil funn som ligger rundt temaet inkluderende læringsmiljø presentert i kapittel 5.3.

5.1 Relasjon

Vi startet de ulike intervjuene med å snakke om hva relasjon er, og hva en god relasjon innebærer. Blant lærerne ble det lagt vekt på at elevene var trygge, at man hadde deres tillit og at elevene opplevde at de kunne prate med læreren sin. Samtidig nevnte fler at det ikke innebærer at man er bestevenner, men at dette er en profesjonell relasjon som lærer 2.3 peker på i sitatet nedenfor:

«Jeg tenker på det som en profesjonell relasjon. Vi skal ikke bli venner med dem, vi skal være læreren deres.»

Videre forklarer lærer 2.4 det samme på en litt annen måte ved å si:

«(...) men (jeg) trenger ikke ha denne bestevenn rollen. Det er ikke en god relasjon for en lærer, det mener jeg er en «feil» relasjon.»

Elevene understrekte på sin side at det handlet mye om kommunikasjonen mellom lærer og elev, at det går bra å prate med læreren sin. Det ble også tatt opp at det var viktig at ikke læreren forskjellsbehandlet eller kjefte på dem. En elev (1.7) trakk frem at en bra relasjon innebærer å være trygg på personen man pratet med og føle man kunne være seg selv. Med tanke på lærer-elev relasjon svarte hen

«Hvis du prater med læreren din, at man føler man kan prate om andre ting enn bare fag da.»

Videre ble det stilt spørsmål om hvordan de opplevde lærer-elev-relasjonen over nett. Lærerne opplyste at de opplevde de følte at alle ble sett, i større eller mindre grad, hver dag. Enkelte snakket også om hvordan de følte de ble bedre kjent med elevene, med tanke på at elevene var i sitt «naturlige miljø». Det at gikk litt vekk fra den rollen elevene trer inn i på skolen ga lærerne en ny mulighet til å bli kjent med andre sider ved elevene. Til tross for at de følte det gikk bra å opprettholde en eksisterende relasjon med elevene over nett, legger flere av lærerne vekt på at de var glade for at de kjente elevene fra før. Som lærer 2.3 fortalte:

“(…) jeg kjente dem jo godt. (…) og hadde allerede gode relasjoner til dem. (…) For jeg tror det hadde vært veldig vanskelig å bygge relasjoner fra start.”

Dersom nedstengningen hadde kommet i august med en ny klasse, tror de at situasjonen ville vært annerledes.

Elevene opplyste at de følte at lærer-elev-relasjonen var annerledes over nett, men at det fungerte til en viss grad. De peker på at det ikke var så lett å ha de plutselige samtale som de har på skolen, men det fungerte å spørre lærerne om hjelp. En av elevene trekker frem at det var enkelt å late som man skjønnte fagstoffet, og at det kunne være vanskelig å tørre å spørre om hjelp. Elev 1.6 opplyste at hen følte seg til bry. Hen forklarer at

«Det var litt ubehagelig å spørre på teams, spesielt om det var stille og ingen sa noe»

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg synes jeg hadde en god relasjon til lærerne mine før pandemien *	3,4 %	3,4 %	10,3 %	34,5 %	48,3 %
Jeg følte meg trygg på lærerne *	0 %	0 %	17,2 %	34,5 %	48,3 %
Jeg opplevde at lærerne respekterte meg *	0 %	10,3 %	6,9 %	34,5 %	48,3 %
Jeg respekterte lærerne mine *	3,4 %	3,4 %	3,4 %	27,6 %	62,1 %
Jeg opplevde tillitt *	3,4 %	3,4 %	13,8 %	27,6 %	51,7 %
Jeg pratet med lærerne daglig *	0 %	3,4 %	31 %	41,4 %	24,1 %

Figur 6: Svar på spørsmål om relasjon med lærer, vist i prosent

Elevene vi intervjuet var bare et utvalg av de som svarte på spørreundersøkelsen, i figuren over ligger resultatene fra spørreundersøkelsen hvor det var flere som svarte. Her opplyste nesten 90% av elevene at de var helt eller litt enig i at de hadde en god relasjon med lærerne før pandemien. Det var også jevnt en høy score på helt og litt enig om de opplevde tillitt, respekt og at de følte seg trygge. 60% av elevene opplyste også at de var helt eller litt enig at de pratet med lærerne daglig.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg følte jeg hadde en positiv relasjon til elevene mine før pandemien *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg følte at elevene mine var trygge på meg *	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Jeg opplevde respekt fra elevene over nett *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg følte jeg ha nok tillitt til at elevene gjorde det de skulle *	0 %	0 %	0 %	75 %	25 %
Jeg opplevde at jeg klarte å motivere elevene *	0 %	0 %	0 %	75 %	25 %
Jeg følte jeg satte tydelige krav *	0 %	0 %	0 %	50 %	50 %
Jeg synes jeg ga god og tydelig informasjon om oppgaver de skulle gjennomføre *	0 %	0 %	0 %	50 %	50 %

Figur 7: Svar på spørsmål om relasjon til elevene, vist i prosent

Lærerne svarer generelt sett likt som elevene. De er litt eller helt enige at de hadde en positiv relasjon til elevene, samt at de er helt eller litt enige at de opplevde respekt fra elevene over nett, at de hadde nok tillitt til elevene, at de klarte å motivere dem, at de satte tydelige krav og at de ga god informasjon.

Nesten en av tre av elevene opplyste i spørreskjemaet at de er helt eller litt enige i at relasjonen med læreren ble bedre etter hjemmeskolen, så vidt flere opplyste at de var helt eller litt uenige. De skulle også ta stilling til om de trives bedre med lærerne etter perioden med hjemmeskole, men her var det svært spredt.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg synes relasjonen til læreren min ble bedre med hjemmeskole *	20,7 %	17,2 %	27,6 %	20,7 %	13,8 %
Jeg trives bedre med lærerne mine etter perioden med hjemmeskole *	10,3 %	13,8 %	34,5 %	27,6 %	13,8 %

Figur 8: Elevenes svar rundt endring i relasjon, vist i prosent

Når elevene kom tilbake til skolen opplyste alle lærerne at de levde en periode på «endelig tilbake» følelsen, hvor det meste var positivt og bra. De hadde kanskje mistet litt av den sosiale samkjøringen, og at det tok litt tid å komme tilbake til den. En lærer (2.4) opplyste at hen ikke opplevde at relasjonen var verken dårligere eller bedre, heller mye av det samme som før. En annen (2.3) opplyste at hen opplevde elevene mer som individ enn bare en gruppe. Dette begrunnet hen med at de hadde mange flere individuelle samtaler.

“(…) Men det er klart at du i noen grad hadde hatt mer en-til-en samtaler. Jeg brukte i alle fall det mye når de var hjemme. (…) De ble mer individer enn gruppe.”

I spørreskjemaet ser man noe av det samme. Det er svært spredt angående om de fikk en bedre relasjon til enkelte elever. Flestparten av lærerne er verken enige eller uenige at de fikk en bedre relasjon til klassen som helhet.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg følte jeg hadde en positiv relasjon til elevene mine før pandemien *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg følte at elevene mine var trygge på meg *	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Jeg mener jeg fikk en bedre relasjon til enkelte elever under perioden med hjemmeskole *	0 %	25 %	50 %	0 %	25 %
Jeg mener jeg fikk en generelt sett bedre relasjon til elevene under perioden med hjemmeskolen *	0 %	25 %	75 %	0 %	0 %

Figur 9: Lærerne angående relasjon med elevene, vist i prosent

Det kom også frem i intervjuet, fra lærer 2.1, at hjemmeskolen ga dem tid til å følge opp og planlegge undervisningsopplegg. Hen fortalte:

“Du fikk tid til å planlegge og følge opp undervisningsopplegg. Og gi dem mye mer tilbakemeldinger på jobben de har gjort. Mye mindre tid på konfliktløsning og telefoner hjem.”

Under intervjuet spurte vi lærerne om hvordan de jobbet med å skape positive relasjoner. De la alle vekt på samtale med elevene, men opplyste også at det var svært individuelt siden alle elever er ulike. Det er ikke alle elevene man har en like god kjemi med eller som man har de samme interessene som. Dette ble tydeligere vist når lærer 2.2 sa at:

«Noen er du der med en gang, og andre må du kanskje jobbe med i 2 år før du i det hele tatt får et smil.»

En annen lærer (2.4) legger vekt på at man hele tiden arbeider med det. Hver gang du møter en elev så jobber man med å skape en god relasjon. Hen forteller at man i alle fall må prøve å finne en ting til felles med elevene.

“Lurt å ha noe felles ting som man alltid kan prate om”

Har man den ene tingen så kan man alltid komme tilbake til det dersom det stopper opp.

5.2 Digital hjemmeskole

Under intervjuet snakket vi litt om forberedthet og forutsetninger for at hjemmeskole skal fungere. En lærer fortalte at vi muligens ville fått andre svar dersom vi hadde stilt de samme spørsmålene på småtrinnet, og ikke mellomtrinnet og ungdomsskolen. På småtrinnet på den skolen hadde de ikke med seg nettbrett hjem, og at det må være en forutsetning at alle skal ha en data eller nettbrett. Videre snakket de om hvordan de hadde både enheter til alle elevene, samt at plattformene var klare fra dag en. Lærer 2.2 understrekte dette ved å si:

“(...) Ting lå til rette på skolen, for alle elevene hadde hver sin pc. Plattformene var klare. Det funka fra dag en.”

Dermed lå det til rette for dem at de skulle kunne drive hjemmeskole når landet stengte ned. Det var ingen tvil at det var uvandt, men det fungerte. Ved den andre skolen var det ikke noe lignende system på plass ved første nedstengning. Elevene hadde ikke egne enheter og de hadde heller ingen felles plattform de kunne drive undervisning på. Den ene læreren (2.3) forklarte det slik:

«For det første hadde vi jo ikke noen systemer på plass. Det kom jo veldig brått. (...) Så det var liksom fra en dag til neste. Og vi hadde jo ikke teams på plass da, så vi hadde jo ingen gode systemer for egentlig noen ting.»

Det blir lagt mye vekt på de rette hjelpemidlene. Flere oppgir at så lenge det fungerte, så fungerte det meste bra. Etter hvert som systemene og hjelpemidlene kom på plass, følte de også at det var noe de fleste mestret. Og som lærer 2.4 forteller

«Men når man har de rette hjelpemidlene så går det jo greit. Og det er noe en har lært å bruke etter hvert. Og det tror jeg er veldig viktig at vi har lært oss mye om hvordan vi kan bruke digitale hjelpemidler i undervisningen vår.»

Overgangen fra fysisk skole til hjemmeskole ble beskrevet av lærer 2.3 som stressende fordi det kom så brått på. Hen peker også på at det tok lang tid før de forsto at det ble en langvarig periode,

ikke bare noen få uker. En annen (2.4) forklarer at de ikke hadde noen hjelpemidler, og måtte derfor klare seg med de hadde. Det tok derfor litt tid før de fikk startet med rutinemessig undervisning. Lærer 2.1 var veldig imponert over elevene, og fortalte at:

“De (elevene) tok mye ansvar selv, og fikk mye god støtte av fra foreldrene.”

Selv om det ble ekstraarbeid for foreldrene. Enkelte forklarer at elevene ble brått mer selvstendig, for eksempel ved å lese seg frem til et svar de hadde rukket opp hånda og spurt om dersom de hadde vært på skolen. Dette ser man også fra det elevene svarer var det beste med hjemmeskole, elev 1.5 sier at det beste var å:

“Sove lenge og kanskje ha litt mer ..., å kunne være mer selvstendig da. Hvis jeg ikke ville gjøre oppgaven akkurat der og da, så kunne jeg velge å gjøre det seinere. At jeg kunne bestemme mer over min egen hverdag kanskje.”

I spørreundersøkelsen fikk elevene noen påstander om hjemmeskolen generelt sett. Her skulle de blant annet svare på om de likte det, om de brukte mer eller mindre tid og om hvordan de arbeidet. Det var svært få som opplyste at de var helt uenige i at de likte hjemmeskole.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg likte hjemmeskole *	6,9 %	0 %	27,6 %	27,6 %	37,9 %
Jeg brukte mer tid på skolearbeidet *	13,8 %	20,7 %	27,6 %	24,1 %	13,8 %
Jeg brukte mindre tid på skolearbeidet *	24,1 %	24,1 %	17,2 %	17,2 %	17,2 %
Jeg lærte like mye på hjemmeskole, som når jeg er på skolen *	34,5 %	20,7 %	17,2 %	10,3 %	17,2 %
Jeg arbeidet bedre med hjemmeskolen enn på skolen *	20,7 %	13,8 %	27,6 %	24,1 %	13,8 %
Jeg arbeidet bedre på skolen, enn med hjemmeskole *	13,8 %	20,7 %	24,1 %	13,8 %	27,6 %

Figur 10: Elevenes svar rundt om de likte hjemmeskole

En av lærerne hadde gjennomført kartlegging innenfor lesing rett før nedstengningen, og gjennomførte en ny kartlegging kort tid etter de kom tilbake. Da hadde de aller fleste elevene gått opp flere nivåer på lese-fart. Det opplevde de som interessant og mente det kanskje kunne forklares med at elevene i større grad enn før måtte være selvstendige og finne informasjonen selv. Det så de også effekten av når de kom tilbake på skolen. Mens de nå (april 2022) hadde kommet litt mer tilbake til normalen, da de får mye hjelp av lærerne og mister den selvstendigheten i større grad.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg følte jeg fikk god oppfølging av lærerne *	13,8 %	17,2 %	34,5 %	13,8 %	20,7 %

Figur 11: Elever angående oppfølging av lærerne, vist i prosent

I spørreundersøkelsen spriker svarene når de får spørsmål om de følte de fikk god oppfølging av lærerne sine. 31% av elevene er helt eller litt uenig, ca. 34% av elevene oppgir verken eller og ca. 35% svarer at de er helt eller litt enig.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg hadde daglig kontakt med de fleste av elevene *	0 %	25 %	0 %	50 %	25 %
Jeg la opp til at alle elevene skulle møte til fast tid hver morgen *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg opplevde at elevene ikke var redd for å ta kontakt *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg synes det var enklere å veilede elever over nett enn på skolen *	25 %	0 %	25 %	50 %	0 %

Figur 12: Lærere angående veiledning av elever, vist i prosent

Blant lærerne er det veldig spredt angående om de synes det var enklere å veilede elever over nett og på skolen. Halvparten er litt enig, 25% svarer verken eller og 25% svarer helt uenig.

I intervjuet kommer det fram fra en lærer at hen synes det var veldig greit å snakke med elevene over nett etter hvert. Det dreide seg hovedsakelig om at de ble, etter egen mening, ganske gode på det digitale. En lærer opplevde også at det var enklere for eleven å late som de kunne det når de satt hjemme. Det ble også snakket om hvordan enkelte elever som kanskje ikke pratet så mye på skolen, hadde lange dialoger med læreren over nett. Det vises i sitatet nedenfor, hvor lærer 2.1 fortalte:

“Mange som ikke pratet så mye her (på skolen), kjørte lange dialoger. Det var veldig trivelig. De fortalte om hva som foregikk hjemme, så vi fikk godt innsyn i hus og hjem. (...) Vi ble egentlig godt kjent med alle i familien der.”

Det opplevde lærerne som trivelig, da de følte de ble bedre kjent. Enkelte fortalte ivrig om hva de gjorde på fritiden, og kanskje om de hadde en liten jobb ved siden av skolen. En annen lærer oppgir at det kunne være vanskelig å få tak i alle elevene, spesielt de som ikke ønsket det. Og fordi de også

hadde dårlige systemer på plass, kunne elevene bruke unnskyldninger som at kameraet eller mikrofonen ikke fungerte.

Elevene fortalte at det gikk fint å prate med kontaktlæreren, elev 1.1 sier

«det er lettere å si ting over skjermen til læreren enn å prate ansikt til ansikt med den samme læreren».

Videre forteller en annen elev at hen opplevde det som veldig enkelt å sende melding til kontaktlæreren og fortelle om ting de ikke hadde det så bra med. Mens en annen synes det er bedre å ta det ansikt til ansikt, men samtidig var det ikke noe problem å sende melding, bare dersom de skulle prate med video og lyd. Som en siste pekepinn forteller elev 1.6 at

«Hvis jeg ikke skjønnte noe i norsktimen, så var det enklere å bare google. Enn å spørre høyt i ett teams-møte eller å gidde å sende den meldingen.»

5.3 Inkluderende læringsmiljø

En elev fortalte under intervjuet at en lærer de hadde, kunne gjerne prate litt om andre ting inne i timen sin. Kanskje vedkommende spurte om noen kunne ha på kamera, kanskje spurte denne læreren om hva en annen elev hadde gjort også bare fortsatte hen å prate. Til det sier elev 1.6 at:

«det var på en måte enklere å være med. For da kunne du kanskje bli en del av samtalen».

En lærer forteller også at elevene kunne mingle på teams og andre plattformer, samt sosiale medier som de sikkert brukte ellers.

I et av intervjuene fortalte lærer 2.4 at man er så forskjellige når det gjelder det digitale og det sosiale, så de måtte hele tiden tilpasse. På den måten kunne de prøve å få det til slik at alle blir hørt og sett, og at alle føler de tar del av noe og at alle mestrer. Den samme læreren fortalte litt om hvordan gruppesammensetning gjerne var forskjellige på nett versus på skolen.

«På skolen har vi kanskje grupper på tvers av vennegrupper, men på nett var det nok en større grad av «komfortabelgrupper». På nett er det såpass mye man er ukomfortabel med fra før.»

En annen, lærer 2.3, forteller at de prøvde å legge til rette for at de skulle

«komme seg ut og at de skulle bidra med noe inn i klassefelleskapet»

Lærer 2.1 hadde også fått tilbakemelding fra noen foreldre som kunne fortelle at barnet deres hadde fått kontakt med andre i klassen enn de dem vanligvis var med. Hen fortalte at

«Det var liksom ikke så farlig å ta den kontakten digitalt. Så de utvikla nok vennehorisonten sin litte grann, flere her gjorde nok det».

På begge skolene ble Teams brukt som plattform, og den ene skolen brukte OneNote i tillegg. En lærer fortalte at det var Teams som hovedsakelig ble brukt til kommunikasjon. Det ble nok også brukt telefon og meldinger i tillegg til sosiale medier som ligger utenfor skolens plattformer. En lærer forteller at de tidvis bare satt og skravlet, for eksempel før eller etter en time. Hen kunne si til elevene at de som ønsket kunne være igjen for å skravle hvis de ønsket det. Hen har i etterkant tenkt mye på hvordan elevene daglig tilbringer mye tid på sosiale medier, men virket så ukomfortable med hjemmeskole i starten. Det synes hen var rart, at ikke overføringsverdien var større. Elev 1.3 snakket om noe av det samme, og sa:

“Mange snakket sikkert på facetime og snap fra før da. Så vi kjente jo alle som va der.”

En annen elev (1.6) snakket litt om hvordan en lærer kunne prate om andre ting midt inne i en time:

“For eksempel med (lærer) da, så kunne hen stå å prate litt først, spørre om noen ville ha på kamera. Midt inne i timen kunne hen begynne å prate om noe annet. Også plutselig spørre en elev om hva hen hadde gjort. Og da var det på en måte enklere å være med. For da kunne du bli en del av samtalen”

Noen av elevene forteller på sin side at de hadde faste grupper med faste tidspunkt de skulle møte læreren hver dag. Da skulle de møte opp og pratet de om hvordan det gikk. En elev (1.6) fortalte at det var lett å føle seg til bry.

“Det gikk greit, men du følte deg litt til bry. (...)”

Det ble videre utbrodert med at hen fortalte

«Hvis det var noe du ikke skjønnte, så forklarte læreren, også skjønnte du det fortsatt ikke. Da var det enklere å bare si «åja, takk», enn å si at du fortatt ikke forsto det.»

I løpet av intervjuet kom det frem flere perspektiver på hvordan det var å ta kontakt med læreren, nedenfor er to sitater som viser litt forskjellige nyanser:

Elev 1.6: *“Har vært greit, men selvsagt er det bedre å ta det ansikt-til-ansikt. Hvis man først må sette på kamera og mikrofon, så er det lettere å sende melding”*

Elev 1.1: “Det er lettere å si ting over skjermen til læreren, enn å stå å prate ansikt-til-ansikt med læreren, synes jeg da”

I spørreundersøkelsen spriker svarene fra elevene rundt om de opplevde at lærerne varierte skoledagen, med ca. 45% på helt eller litt uenig, ca. 35% på verken eller og ca.20% på helt eller litt enig. På påstanden om de opplevde at de gjorde det samme hver dag, ser vi nesten det samme spriket, men litt flere er helt eller litt uenig.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Vi hadde mulighet til å være med på å bestemme hvordan skoledagen skulle være *	34,5 %	20,7 %	24,1 %	10,3 %	10,3 %
Jeg synes lærerne varierte skoledagene *	13,8 %	31 %	34,5 %	17,2 %	3,4 %
Vi gjorde det samme hver dag *	17,2 %	20,7 %	27,6 %	24,1 %	10,3 %

Figur 13: Elevene angående variasjon, vist i prosent

Fra lærerne sine svar, ser vi at 75% svarer at de verken eller brukte de samme metodene og arbeidsmåtene de ville brukt på skolen. 25% svarer helt uenig på det samme. På en tidligere påstand er alle helt enig i at de prøvde nye metoder ved hjelp av digital teknologi.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg brukte de samme metodene og arbeidsmåtene som jeg ville brukt på skolen *	25 %	0 %	75 %	0 %	0 %
Jeg endret mye i måten jeg arbeidet på *	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %

Figur 14: Lærerne om arbeidsmetoder, vist i prosent

Under intervjuet spurte vi lærerne om hvilken type oppgaver de la opp til under hjemmeskolen. Ved den ene skolen forteller de at de har brukt mange forskjellige typer oppgaver. Lærer 2.1 ramset opp noen av de ulike aktivitetene og oppgavene de la til rette for:

«Noe skriftlig, noen filmsnutter, noen samarbeidsoppgaver, litt innslag av undervisningsfilmer. Litt på papir, litt på PC, noe praktisk arbeid i hus og hjem»

De trekker også frem at de forsøke å skape noen treffpunkt som oppfordra eleven til å ta kontakt med andre i klassen. Ved den andre skolen forsøkte de også det, der forteller en lærer at de prøvde å

legge til rette for at de skulle komme seg ut og at de skulle bidra med noe inn mot klassefelleskapet. Lærer 2.1 utbroderte videre sitatet ovenfor når hen fortalte at de måtte bruke kreativiteten sin litt ekstra for å lage opplegg som ikke krevde at eleven skulle sitte foran en skjerm hele dagen.

“I andre fag (...) måtte man bruke kreativiteten litt ekstra og lage oppgaver så elevene fikk avbrekk fra å bare sitte framfor en skjerm. Så man tenkte nok litt mer praktisk. (...)

Hen fortalte videre at de blant annet laget en treningsvideo i kroppsøving, og at elevene fikk i oppgave å rydde og vaske hjemme.

Elevene opplyste på sin side i intervjuet at de følte ikke at de lærte så mye nytt og at de hadde mest uteaktiviteter. Elev 1.3 fortalte at:

“Vi lærte ikke så mye. Vi hadde mest sånn uteaktivitet. Skulle trene og gå på tur og se etter fugler.”

En annen elev (2.7) peker på at hen mista litt motivasjon til å gjøre skolearbeid.

“Faglig merket jeg at jeg mistet litt motivasjon. Så fikk vi jo ofte oppgaver da, hver time. Så vi satt jo igjen med mye skularbeid som vi ikke rakk før vi måtte møte til neste time.”

Flere elever forteller at det var mye individuell jobbing, men samtidig kunne de ta kontakt med medelever og jobbe sammen. En elev (1.2) fortalte at:

«Det var ingen grenser for hvor mange vi kunne jobbe sammen. Vi kunne bare jobbe med de vi ville»

Når vi snakket om skolearbeid og hvordan ukene ble lagt opp, kom det frem hvordan de forsøkte tilpasset undervisningen. Lærer 2.1 fortalte at:

“For noen var det så utfordrende å ha hjemmeskole at alle, både hjemme og vi, var glade for at eleven kom seg igjennom “må” (nivå på arbeidsplanen inndelt i må, bør og kan)”

Lærerne ved den ene skolen fremhevet hvordan det var så mye som skjedde i Norge utenom skolen, at de var glade for at alle elevene kom seg igjennom det de satt som minimum.

I spørreundersøkelsen kom det frem at de aller fleste var helt eller litt enig at de følte seg trygge med å ha skole på nett.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg følte meg trygg med å ha skole på nett *	6,9 %	6,9 %	13,8 %	31 %	41,4 %

Figur 15: Elevene om de følte seg trygge, vist i prosent

Hele 72% var helt eller litt enig i den påstanden. 72% var også helt eller litt uenig i påstanden at de gruet seg mer til å snakke over nett enn i klasserommet. Alle lærerne opplyste at de var helt enige i påstanden «jeg følte at elevene var trygge på meg».

Under intervjuet spurte vi elevene om hvorfor de trodde det var slik at de følte seg trygge. En elev (1.3) pekte på at mange sikkert drev med snapchat (kommunikasjonsplattform) og facetime (tjeneste for videoanrop) fra før, og at de kjente hverandre fra før. En annen elev (1.1) fortalte

«alle hadde en god relasjon til hverandre. (...) det hadde vært vanskeligere med elever fra andre klasser».

Samtidig forteller en elev (1.7) at det var ingen som tok på kamera frivillig, det var kun når de måtte. Men da hen så tilbake på det, mente hen at det var en bra ting å bli tvunget til å ha på kamera.

Lærer 2.4 fortalte at elevene var mer tilbaketrukket i starten, men at

«i begynnelsen så vi bare taket på rommet deres, men etter hvert så man mer og mer av ansiktet. Til slutt var de der».

Hen fortalte at det var stor forskjell fra elev til elev, og at hen jobba en del med å trygge elevene. For eksempel kunne hen si at «panna di er jo så pen, jeg vil gjerne se resten av ansiktet ditt også» for å ufarliggjøre situasjonen. I tillegg brukte hen mye meldinger ved siden av, for å holde en kontinuerlig kontakt.

I intervjuet med lærerne fortalte 2.3 at hen ikke pressa elevene til å ha på kamera. Dette var en bevisst handling siden den samme læreren kunne kjenne det igjen i seg selv. Samtidig pekte læreren på at det var en litt sårbar situasjon for alle. Hjemme er man ikke lik som alle andre, slik man er på skolen. For læreren var det vanskelig at hen ikke visste hvem som var til stede:

Lærer 2.3: “(...) plutselig kom det frem at noen satt på et venterom. Du visste aldri hvem du hadde som tilhører. Og det visste jo på en måte de andre elevene også. Så jeg opplevde ikke det som en god undervisningsform i det hele tatt. (...)”

Intervjuer: Man vet jo ikke hvem som er i bakgrunn ...

Lærer 2.3: “Ja, selv om du ikke sa noe hemmelig. Men bare det å tiltale elever med navn er ikke så morsomt når familien til alle de andre sitter og hører på. Så det var litt derfor jeg ikke pressa elevene til å ha på kamera eller delta. “

Noe av det samme kom også frem i spørreundersøkelsen, da lærerne skulle svare på noen påstander om de selv følte seg trygge eller om de følte det var ubehagelig,

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg synes det ubehagelig å være foran kameraet *	25 %	50 %	0 %	0 %	25 %
Jeg synes det var ubehagelig i starten, men kom raskt inn i en god rutine *	25 %	25 %	0 %	50 %	0 %
Jeg var trygg på at teknologien fungerte som den skulle *	0 %	0 %	25 %	25 %	50 %
Jeg oppfordret elevene til å delta aktivt *	0 %	0 %	25 %	0 %	75 %
Jeg oppfordret elevene til å ha på kamera *	0 %	0 %	25 %	25 %	50 %

Figur 16: Lærerne som svarer på påstander rundt trygghet, vist i prosent

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene i kapittel 5 drøftes i lys av det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning. Med utgangspunkt i våre forskerspørsmål får vi hjelp til å belyse problemstillingen vi har reist i vår masteroppgave: *Hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien?*

Vi ser at det kan være utfordrende å skille hovedtemaene (relasjon, inkluderende læringsmiljø og digital hjemmeskole) da de går mye inn i hverandre. Vi har valgt å drøfte forskningsspørsmålene hver for seg, men de vil til tider overlappes med tanke på tema:

- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta den faglige og sosiale kommunikasjonen med elevene?*
- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta et inkluderende læringsmiljø?*

6.1 Faglig og sosial kommunikasjon med elevene

Da vi i intervjuet spurte elevene om hva en god relasjon er, var det gjennomgående at de mente det var å ha en god kommunikasjon med læreren sin. En elev trakk frem betydningen av å føle seg trygg og føle at man kunne være seg selv. Elevenes oppfatning samsvarer med Olsen som hevder at relasjoner er kontakten og samspillet mellom mennesker. (Olsen, 2016, s. 16) Lærerne på sin side fremhevet at elevene måtte føle seg trygge, at det var tillitt og trygghet til at elevene kunne prate med læreren sin. Samtidig ble det lagt vekt på en profesjonell relasjon, som ikke handler om å bli bestevenner med elevene, men heller en trygg og stabil voksen. Sammenlignbart er en autorativ klasseleder som viser varme for sine elever, men likevel har struktur og kontroll i klassen. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 28) Gjennom en autorativ klasseleder gir gjerne elevene læreren naturlig autoritet gjennom tette relasjoner og tillit. I en autorativ klasseleder ser man ofte en høy grad av relasjonskompetanse. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 28)

Drugli (2012) trekker frem at det er mange faktorer som er med på å påvirke og endre relasjoner. Lærere kan ikke bestemme over faktorer som påvirker elevenes liv, men bidra med å etablere gode relasjoner. Her kan lærere påvirke med sin klasseledelse, kommunikasjon og holdninger. (Drugli, 2012, s. 15) Alle disse faktorene ble i mars 2020 endret fra å ha en funksjon i et fysisk klasserom, til å bli heldigitalt. Teams var plattformen som begge skolene brukte til kommunikasjon. Noen av

elevene i undersøkelsen følte seg mer til bry over et digitalt klasserom enn på skolen. I tillegg mente en elev at hen følte det som vanskeligere å spørre en ekstra gang dersom det var noe som hen ikke forsto. Det var enklere å si at hen hadde oppfattet oppgaven og gå videre til neste, selv om dette ikke var tilfelle. Eleven mener det er enklere å tørre å si i fra i det fysiske klasserommet. Elev 1.6 understrekte det videre ved å si:

«Hvis jeg ikke skjønnte noe i norsktimen, så var det enklere å bare google. Enn å spørre høyt i ett teams-møte eller å gidde å sende den meldingen.»

Om ikke skolene har vært avhengig av gode og velfungerende digitale plattformer tidligere, ble dette i aller høyeste grad en nødvendighet våren 2020. På den ene skolen var alt tilrettelagt for en brå overgang fra fysisk til digital skole. Hver enkelt elev hadde sin egen skole-pc, og plattformene var til stede. Elevene hadde allerede kjennskap til ulike digitale ressurser, for eksempel brukte de fast OneNote. Dermed opplevde de overgangen som funksjonell, selv om det var nytt og uvant. Lærer 2.2 som jobber ved denne skolen fortalte:

“(...) Ting lå til rette på skolen, for alle elevene hadde hver sin pc. Plattformene var klare. Det funka fra dag en.”

På den andre skolen var erfaringen en annen. Verken skole-pc til elevene eller digitale plattformer var i systemet. Det tok tid og det var lite struktur den første perioden, noe som gjorde hjemmeskolen krevende. I starten gikk kommunikasjon via Messenger, før de etter hvert fikk teams. En av lærerne uttaler i tillegg at hen ikke hadde daglig kontakt med elevene. Lærer 2.3 fra denne skolen fortalte:

“For det første hadde vi jo ikke noen systemer på plass. Det kom jo veldig brått. (...) Så det var liksom fra en dag til neste. Og vi hadde jo ikke teams på plass da, så vi hadde jo ingen gode systemer for egentlig noen ting”

Vi ser her eksempler på to svært ulike erfaringer fra nedstengningen, spesielt den første som kom både brått og uventet. Ut fra de to skolene sine forskjellige erfaringer, er det ingen tvil om at det digitale hadde alt å si for hvordan denne perioden ble for både lærere og elever. Digitale ferdigheter har i senere tid fått større betydning i samfunnet, noe som også kommer til syne blant annet ved at digitale ferdigheter i 2006 ble innlemmet som en av de grunnleggende ferdighetene. Forskning viser at de digitale rammevilkårene generelt sett var gode, men at elevenes digitale ferdigheter ikke var så gode som man gjerne forventet. Det kommer også frem at de digitale ferdighetene ble raskt forbedret i løpet av perioden. (Caspersen, 2021) Ludvigsenutvalget fremhevet at *“digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for*

å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv” (NOU 2015:8, s. 26). I vår undersøkelse kan det se ut til at lærerne også opplevde en forbedring i deres digitale kunnskaper. Lærer 2.4 fortalte:

“Men når du har de rette hjelpemidlene så går det jo greit. Og det er noe vi lærte å bruke etter hvert også. Så nå kan man gi veiledning på den måten nå også.”

I kapittelet hvor det teoretiske rammeverket ble presentert, kom det frem fra ulike forskere at det er lærere som bidrar til læring. Økt tilgang til digitale enheter er ikke det som bidrar til læring. (Blikstad-Balas, 2019, s. 54-59) Som Karlsen peker på, så er det hvordan en bruker digitale ressurser på en måte som er godt gjennomtenkt, profesjonelt fagrelevant og reflektert som viser hvordan lærerens digitale kompetanse er. (Karlsen, 2020, s.22) Under den første perioden med nedstengning var kanskje ikke valgene så reflektert, det handlet mer om at det skulle fungere på en eller annen måte. Slik læreren ovenfor peker på, lærte de å bruke de rette hjelpemidlene etter hvert. Helleve et al. peker på at en digitalt kompetent lærer ikke “nødvendigvis den som har mest teknologierfaring, men den som ser når teknologien kan benyttes til læring.” (Helleve, et al. 2016, s. 227)

Det at de digitale ferdighetene kan variere fra skole til skole har vi en tydelig indikasjon på i vår undersøkelse, både blant lærere og elever. I all hovedsak er de digitale ressursene i seg selv nødvendig for å kunne utvikle lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. I det teoretiske rammeverket vises det til at digitale hjelpemidler i seg selv ikke automatisk fremmer læring, men at læreren som står bak må bruke ressursene på en hensiktsmessig måte. Dette er knytt sammen med lærerens digitale kompetanse og god pedagogisk-didaktisk skjønn. (Blikstad-Balas, 2019, s. 52-54; Karlsen, 2020, s. 22) En lærer (2.4) forteller følgende om forbedring i egen digitale kompetanse:

“og det tror jeg er veldig viktig at vi har lært oss mye om hvordan vi kan bruke digitale hjelpemidler i undervisningen vår”.

Ifølge Caspersen, et al., viser tall fra våren 2020 at hele 90% av lærerne opplevde at deres digitale kompetanse hadde blitt bedre. (Caspersen, et al., 2021, s. 74) Som følge av at den digitale kompetansen ble bedre, og de digitale hjelpemidlene mer egnet, endret også undervisningsoppleggene seg mot slutten av første nedstengning. Det ble da større mulighet for å gjennomføre undervisning hvor læreren delte skjerm og hadde dialog med elevene i undervisningen. (Caspersen, et al., 2021, s. 90) Det var en forutsetning at det digitale var tilrettelagt for å kunne opprettholde kommunikasjon med elevene, noe lærerne var samstemte om. Dette så vi ble et tydeligere problem ved den ene skolen som ikke hadde plattformene klare. Det førte til mindre struktur i starten, og en kan derfor spørre om på hvilke grunnlag både den faglige og sosiale kommunikasjonen ble ivaretatt da kanalene ikke var optimale. Gjennomgående hos begge skolene

var at de brukte Microsoft sine løsninger for å drive undervisning og annet. Ved den ene skolen fortalte lærer 2.2 at:

“Det var jo OneNote som ble brukt som plattform, og teams som andre plattform. Og teams ble jo brukt til kommunikasjon mellom elevene, i gruppearbeid.”

I OneNote har man muligheten til å kontinuerlig følge med på hvordan elever arbeider med oppgaver som de har blitt tildelt. Læreren, og andre elever (hvis den muligheten er aktivert), kan følge med på hele læringsprosessen til elever, og gi kommentarer underveis. I en studie som Helleve et al. trekker frem, forteller elevene at de opplevde det som positivt at læreren fikk bedre innsikt i arbeidet deres. Samtidig kunne læreren gi en tilbakemelding om elevene hadde forstått det riktig. (Helleve, et al., 2016, s.121)

I en av rapportene kommer det frem at tendensene ved en-til-en-klasserom forsterkes når elevene jobber på digitale plattformer hjemmefra. Disse tendensene handler om at elevene jobber mer på egenhånd, både alene og sammen med andre, men at læreren fortsatt bruker tid på å formidle fagstoff. Dette fører til at det blir brukt mindre tid på dialogisk helklasseundervisning. I samme rapport kommer det også frem at lærere har brukt mer omvendt undervisning og læringsvideoer i hjemmeskolen. (Gilje, et al., 2020, s. 14-15) Det samme går igjen i ulike rapporter hvor de ser at mange har fått oppgaver med instruksjon fra læreren, som deretter skulle løses på egen hånd. (Caspersen, 2021, s. 89; Dalland, et al., 2022, s.9) Dalland et al. problematiserer dette i sin artikkel ved å blant annet peke på at oppgaver som elever fint kan arbeide med alene, ofte blir for enkle og dermed at de opplever lite læring. (Dalland, et al., 2022, s.9) I vår undersøkelse forteller lærer 2.1 om hvordan de planla undervisning:

“Noe skriftlig, noe filmsnutter, noe samarbeidsoppgaver, litt innslag av undervisningsfilmer. Litt på pair, ligg på pc, noe praktisk arbeid i hus og heim.”

Videre fortalte hen:

“Brukte jo også mer å lage filmer i forkant av for eksempel matematikk til instruksjoner. Noe som har falt mer vekk etter de kom tilbake hit (skolen) der du har mer tradisjonell tavleundervisning og går gjennom ting.”

Elevene på sin side, sitter med en annen oppfatning av oppgavene de fikk tildelt. Spesielt elev 1.3 trakk frem at:

“Vi lærte ikke så mye. Vi hadde mest sånn uteaktivitet. Skulle trene og gå på tur og se etter fugler.”

I rapporten hvor Caspersen er leder, kommer det frem at elever som deltok i elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet, følte at de lærte mindre enn ved vanlig skole. Rett under halvparten av de som deltok oppga at de lærte mindre, 17% oppga at de lærte mye mindre og 30% oppga at de lærte litt mindre. Selv om flest oppga at de generelt lærte mindre, var det også 21% som oppga at de lærte litt eller mye mer. (Caspersen, 2021, s. 76-77) I vår spørreundersøkelse ser man en tendens til det samme. Hvor det var veldig spredt rundt om de følte de lærte like mye. Hovedvekten lå på helt eller litt uenig, men også en del som oppga at de var litt eller helt enig.

Samtidig hadde den ene læreren gjennomført en kartleggingsprøve innen lesing like før nedstengningen, og tok den samme prøven rett etter elevene kom tilbake. Et interessant funn læreren gjorde, var at elevene i løpet av hjemmeskolen hadde økt lese-farten. Hen mente dette kunne ha sammenheng med at elevene i mye større grad var mer selvstendig hjemme enn på skolen. De måtte selv oppsøke informasjon og lese seg frem, enn tilgjengeligheten av å rekke opp en hånd i klasserommet for å få hjelp til å finne svaret.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg likte hjemmeskole *	6,9 %	0 %	27,6 %	27,6 %	37,9 %
Jeg brukte mer tid på skolearbeidet *	13,8 %	20,7 %	27,6 %	24,1 %	13,8 %
Jeg brukte mindre tid på skolearbeidet *	24,1 %	24,1 %	17,2 %	17,2 %	17,2 %
Jeg lærte like mye på hjemmeskole, som når jeg er på skolen *	34,5 %	20,7 %	17,2 %	10,3 %	17,2 %
Jeg arbeidet bedre med hjemmeskolen enn på skolen *	20,7 %	13,8 %	27,6 %	24,1 %	13,8 %
Jeg arbeidet bedre på skolen, enn med hjemmeskole *	13,8 %	20,7 %	24,1 %	13,8 %	27,6 %

Figur 10: Elevenes svar rundt om de likte hjemmeskole

Når det kommer til om elevene likte hjemmeskole eller ikke, sier vår spørreundersøkelse at de fleste var litt eller helt enige dette. Rapporten ledet av Caspersen, sier at det var jevnt spredt ut over skalaen. Hvor det var omtrent like mange som oppga at de likte hjemmeskole som de som svarte at de ikke gjorde det. (Caspersen, 2021, s.77)

En av elevene (2.7) vi intervjuet oppga følgende:

“Faglig merket jeg at jeg mistet litt motivasjon. Så fikk vi jo ofte oppgaver da, hver time. Så vi satt jo igjen med mye skolearbeid som vi ikke rakk før vi måtte møte til neste time.”

Vi tolker dette som at omfanget av oppgaver førte til en ensformig skolehverdag, og på denne måten mistet eleven motivasjon til å gjøre det bra faglig. I rapporten “Skolen etter

koronapandemien – et løft for trivsel og læring” kommer det frem at flere elever fortalte at de hadde mistet motivasjonen under pandemien og at de har mindre opplevelse av mestring. Dette ses i sammenheng med at de har funnet ut at det har vært stort variasjon i oppfølging av elevene, og at elevene har vært mindre til stede. Elevene har også forskjøvet rutiner og dermed vært vanskelig å få til et godt skolearbeid. (Parr, et al., 2021, s. 11) De fleste lærerne forteller at de måtte ta i bruk kreativiteten for å sørge for variert og god undervisning. Stortingsmelding 22 viser til at det å være en god klasseleder er en forutsetning for en variert opplæring. Videre sier meldingen at kombinasjonen av et godt læringsmiljø og en variert opplæring er noe som bidrar til motivasjon. (Meld. St. 22, (2010 – 2011), s.68-71.) I dette tilfellet forteller lærerne om hvordan de arbeidet for å skape en variert hverdag for elevene. De jobbet mye med å sørge for at ikke hele dagen ble tilbrakt foran en skjerm, og at de skulle få bidra inn i et klassefelleskap selv om de var hjemme. Dette vises det til i de to sitatene nedenfor. Henholdsvis fra lærer 1.1 og 1.3

“I andre fag (...) måtte man bruke kreativiteten litt ekstra og lage oppgaver så elevene fikk avbrekk fra å bare sitte framfor en skjerm. Så man tenkte nok litt mer praktisk. (...)

“(...) Men vi prøvde å legge til rette for at de skulle komme seg ut og at de skulle bidra med noe inn i et klassefelleskap. Vi prøvde på det.”

Læringsmiljøet i klassen preges av at lærere fremmer positive relasjoner med elevene, da dette sørger for at elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. (Drugli, 2012, s.69)

I overordnet del står det at elevene kan oppleve motivasjon og innsikt ved at læreren bruker varierte læringsarenaer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15) Hjemmeskole er en svært ulik situasjon fra den vanlige skolehverdagen, og kan derfor fungere som en variasjon av læringsarena. Drugli (2012 s. 67) forteller at ved å møte elever i andre situasjoner, og ikke bare i en faglig setting, er relasjonsfremmende. Da vil elevene ha mulighet til å vise seg fra en annen side. Dette gjelder til en viss grad ved hjemmeskole, fordi noen elever føler seg mer avslappet i sine naturlige omgivelser, slik den ene læreren (1.2) påpekte.

“Også tror jeg at mange elever går i en slags rolle i gruppa. Og jeg tror den rollen ble mer fjernet når de møtte hverandre en til en. Og de kan slappe av og være seg selv i sitt eget hjem”

Vår antagelse, basert på intervjuene, er at når barn og unge er hjemme i sitt trygge element, er det flere som tør å vise seg fra en annen side. Noen elever opplevde kanskje gjennom hjemmeskole å bli sett på en annen måte. Først og fremst fordi de tok med læreren “hjem”, og i hjemmet er de sannsynligvis mer avslappet og seg selv enn på skolen med mange mennesker og “forventninger”

rundt seg. Dessuten pekte en annen lærer (1.2) på at man ble bedre kjent med hverandre som følge av hjemmeskolen.

“Mange som ikke pratet så mye her (på skolen), kjørte lange dialoger. Det var veldig trivelig. De fortalte om hva som foregikk hjemme, så vi fikk godt innsyn i hus og hjem. (...) Vi ble egentlig godt kjent med alle i familien der.”

En annen lærer (2.4) sa:

*“Du må snakke med dem og være interessert i dem. Du må spørre dem om ting. **Alle liker jo å prate om seg selv.** Så må du prøve å finne i hvert fall en ting som du har til felles med dem.”*

En interessant refleksjon den ene læreren hadde rundt hjemmeskole, var at elevene i utgangspunktet bruker mye tid på ulike sosiale plattformer som krever at de tar bilder eller filmer seg selv (til eksempel TikTok og Snapchat). Dette opplever de, slik vi oppfatter det, som en naturlig del av hverdagen. Når de derimot skulle ha på kamera over nett, ble situasjonen en annen. Det kan tenkes at det har sammenheng med det en annen lærer kommenterte, at det oppleves som mer sårbart å vise seg frem i sitt eget hjem. Samtidig kan innsynet i hus og hjem også bidra til at lærerne ble bedre kjent med elevene. Fra Spurkeland og Lysebo kan man lese at en måte å bli bedre kjent med elevene er å arbeide ut ifra de fem F-ene, hvor to av dem står for familie og fritid. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 22) Under perioden med hjemmeskole kan det godt tenkes at lærerne fikk større forståelse for laget rundt eleven, spesielt med tanke på familie og hva de brukte fritiden sin på.

Fordelen med nettundervisning er at undervisning er tilgjengelig utenfor skolebygget, som gjør at elevene kan delta i undervisning selv om de ikke er fysisk til stede. Derimot kommer det også frem noen baksider. Et eksempel på dette, som kom frem under intervjuet, handlet om lærernes sårbarhet. En lærer fortalte at hen aldri ble helt komfortabel med undervisning på nett fordi hen aldri visste hvem som hørte på.

Lærer 2.3: “(...) plutselig kom det frem at noen satt på et venterom. Du visste aldri hvem du hadde som tilhører. Og det visste jo på en måte de andre elevene også. Så jeg opplevde ikke det som en god undervisningsform i det hele tatt. (...)

Intervjuer: Man vet jo ikke hvem som er i bakgrunnen ...

Lærer 2.3: “Ja, selv om du ikke sa noe hemmelig. Men bare det å tiltale elever med navn er ikke så morsomt når familien til alle de andre sitter og hører på. Så det var litt derfor jeg ikke pressa elevene til å ha på kamera eller delta. “

Noe av det samme kom frem i spørreundersøkelsen, hvor lærerne skulle svare angående om de selv synes det var ubehagelig å være foran kameraet. Det var tydelig veldig spredt, men de fleste opplevde at de kom inn i en god rutine. Samtidig ser vi at det er en forskjell på om de oppfordret elevene til å delta og ha på kameraet.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg synes det ubehagelig å være foran kameraet *	25 %	50 %	0 %	0 %	25 %
Jeg synes det var ubehagelig i starten, men kom raskt inn i en god rutine *	25 %	25 %	0 %	50 %	0 %
Jeg var trygg på at teknologien fungerte som den skulle *	0 %	0 %	25 %	25 %	50 %
Jeg oppfordret elevene til å delta aktivt *	0 %	0 %	25 %	0 %	75 %
Jeg oppfordret elevene til å ha på kamera *	0 %	0 %	25 %	25 %	50 %

Figur 16: Lærere som svarer på påstander rundt trygghet, vist i prosent

Vi ser det læreren sier i sitatet ovenfor i sammenheng med det som kommer frem fra Helleve et al. At man som lærer endrer til et mer faglig korrekt språk når man ikke vet hvem som er tilhørere. (Helleve, et al., 2016, s.168) Læreren i vårt eksempel erfarte at hen ikke visste hvor elevene befant seg og hvem som kunne høre på. Sett ut ifra Helleve et al., kan det bety at hen endret språk for å fremstå med faglig tyngde og autoritet. Helleve et al., viser til at fraværet av menneskelige fjes kan føre til at man henvender seg til en mer abstrakt tilhører, som å bruke mer anonyme eksempler. Selv om kameraet til elevene er på, kan fortsatt avstanden bli stor og det blir vanskelig å tolke både dynamikk og mimikk. (Helleve, et al., 2016, s.168) Noe av det samme kan relateres til skriftlig kommunikasjon, hvor blant annet fraværet av dynamikk og mimikk fører til at det blir stikkordspreget og avkortet. Sannsynligheten for at mottakeren forstår meningen i meldingen er større med en opparbeidet relasjon i bunn. (Helleve, et al., 2016, s. 137)

Relasjoner er, som tidligere påpekt, dynamiske og alltid i endring. (Drugli, 2012, s. 15) Det er ikke alltid relasjonene faller seg naturlig, og med noen relasjoner må en jobbe mer for å bygge. Den ene læreren (2.2) sa i den sammenheng at

“Noen er du der med en gang, og andre må du kanskje jobbe med i to år før du i det hele tatt får et smil.”

Det fremheves blant lærerne at alle elever er forskjellig, og derfor er det ulikt hvordan man skaper relasjoner til den enkelte. Fordi at relasjoner alltid er i endring, kreves det også at de jobbes kontinuerlig med. Dette er lærerens hovedansvar, og det er læreren som skal sørge for at relasjonen

med hver enkelt elev blir så god den kan bli. (Drugli, 2012, s. 37) Den ene læreren i undersøkelsen sier at hen alltid har relasjonsarbeid i bakhodet og stadig jobber med det. Videre hevder læreren at hver gang hen møter en elev, jobber hen med å ivareta relasjonen. Spurkeland & Lysebo (2021) sier at blant annet med å by på seg selv, vise interesse og oppmerksomhet til elevene, bygger en tillit i relasjonen. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 26)

6.2 Digital teknologi og et inkluderende læringsmiljø

Overgangen til et heldigitalt klasserom og ivareta relasjoner over nettet, mente lærerne i vår undersøkelse gikk nokså bra. De mente derimot at det hadde vært verre dersom nedstengningen hadde skjedd ved skolestart, slik at de ikke hadde rukket å bli kjent med elevene i forkant.

I dette tilfelle var alle godt kjent med elevene sine, og hadde derfor allerede opparbeidet gode relasjoner. Elevene sier mye av det samme. De kjente godt både klassen og lærerne, dermed følte det naturlig. Dessuten vektlegger flere av elevene at de hadde mye kontakt over sosiale medier ellers, og på denne måten var vant til å ha kontakt via digitale plattformer. Elev 1.3 understrekte det ved å si at:

“Mange snakket sikkert på facetime og snap fra før da. Så vi kjente jo alle som var der.”

Samtidig peker den ene læreren i vår undersøkelse på at elevene var mer tilbaketrukket i starten. Dette til tross for at unge i dag er hyppige brukere av ulike kommunikasjonstjenester over nett. Læreren opplyste at hen brukte en del tid på å ufarliggjøre situasjonen og trygge elevene. Det kunne for eksempel være å utnytte muligheten i forkant av undervisningen til å småprate med elevene, bry seg og spørre om hvordan de hadde det. Samme lærer la også mulighetene til rette for at elevene i etterkant av undervisningen kunne bli igjen for å samtale med hverandre. Noe av det samme trekkes frem i Helleve, et al. som la vekt på at man trenger en god kombinasjon av kommunikasjon på nett og i fysisk form. På den måten kan digital teknologi brukes til å ivareta relasjoner. (Helleve, et al., 2016, s. 121) Dette samsvarer med både det elevene og lærerne forteller. Et sitat fra lærer 2.3 summerer det fint opp:

“(...) jeg kjente dem jo godt. (...) og hadde allerede gode relasjoner til dem. (...) For jeg tror det hadde vært veldig vanskelig å bygge relasjoner fra start.”

Elever 1.1 fortalte noe av det samme:

“alle hadde en god relasjon til hverandre. (...) det hadde vært vanskeligere med elever fra andre klasser”.

Veilederen som ble utgitt våren 2020 av Utdanningsdirektoratet (nå utgått) som skulle hjelpe skoler og lærere med å drive skole, påpekte blant annet at alle elevene skulle få oppfølging og undervisning selv om læreren var hjemme. De digitale plattformene skulle også benyttes for å sikre miljøet mellom elevene og lærere. (Utdanningsdirektoratet, 2021a) Som nevnt tidligere i dette kapittelet, hadde ikke alle skoler de digitale plattformene klare ved nedstengningen. De fikk likevel noen verdifulle erfaringer fra den tiden. En av disse var en lærer (2.4) som opplevde at elevene i starten av hjemmeskolen filmet taket da de ble bedt om å ha på kamera, og etter hvert som digital undervisning ble en vane, endte de opp med kamera på seg selv.

“Også var det veldig koselig å se dem. I begynnelsen var det liksom bare taket på rommet du så, også ble det mer og mer av ansiktet etter hvert. Til slutt var de der.”

Den samme læreren fortalte videre at:

“Ja, for du er nokså sårbar når du sitter på rommet ditt. Der er du ikke lik alle andre.”

Dette ser vi i sammenheng med et sitat tidligere. Hvor det var en annen lærer som fortalte om de rollene man inntar i et klasserom, men på rommet i sitt eget hjem er man mer sitt naturlige “jag”. Spørsmålet videre blir da hvordan lærerne arbeidet for at elevene skulle føle seg trygge med hjemmeundervisning.



Figur 15: Elevene om de følte seg trygge, vist i prosent

I spørreundersøkelsen kom det frem at ca. 72% av elevene var helt eller litt enige i at de følte seg trygge med å ha skole på nett. Videre var det ca. 14% som svarte verken eller, og ca. 14% som svarte helt eller litt uenig. Elev 2.3 snakket om noe av det samme under intervjuet:

“Vi var jo egentlig ganske trygge, alle var ganske trygge på hverandre i klassen. Også var vi jo trygge på læreren. Men, ja, det var vel ingen av oss som frivillig tok på kamera”

Paragraf 9A sier at alle elever i grunnskolen skal ha et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. (Opplæringslova, 1997) I den midlertidige forskriften til koronaloven står det at opplæringsloven gjelder så langt det er mulig og forsvarlig å oppfylle under utbruddet av Covid-19. (Midl. forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og

videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-1, 2020) En måte elevene kan føle seg trygge, er gjennom tilknytningen til en lærer. (Drugli, 2012, s.22; Spurkeland & Lysebo, 2021, s.30) Det som da er interessant i vårt prosjekt er hvordan ulike elever beskriver hvordan det var å ta kontakt med lærere under hjemmeskole. Nedenfor ligger tre sitater fra to ulike elever som oppfattet kontakten svært forskjellig. Henholdsvis elev 1.6, 1.6 og 1.1.

“Det gikk greit, men du følte deg litt til bry. (...)”

“Har vært greit, men selvsagt er det bedre å ta det ansikt-til-ansikt. Hvis man først må sette på kamera og mikrofon, så er det lettere å sende melding”

“Det er lettere å si ting over skjermen til læreren, enn å stå å prate ansikt-til-ansikt med læreren, synes jeg da”

Dette kan henge sammen med tilknytningen til læreren, da det kan skape trygghet hos elevene. For enkelte opplevde de nok situasjonen som ny og annerledes, og at læreren kanskje var en konstant og trygg faktor i den ellers småkaotiske hverdagen. Mens for andre ble hele situasjonen fremmed, inkludert hjemmeskolen. Lærerne på sin side forklarer at de brukte mye tid på å prate med hver enkelt elev. Lærer 2.3 sa:

“Det var jo det positive med hjemmeskole. At jeg synes det fungerte mye bedre enn å ha ... altså teams er et møteverktøy, ikke et ment for undervisning ...”

Læreren fortalte at hen før pandemien ikke følte de hadde god nok tid på å en-til-en samtaler med elevene, men at pandemien skapte større mulighet til det. Samtidig kommer det frem i rapporten “Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser” at 25% av elevene som svarte på elevundersøkelsen er helt eller litt uenige i at de snakket med en eller flere lærere hver dag. (Caspersen, et al., 2021, s.86) I artikkelen til Bubb og Jones (2020, s. 218) trekkes det blant annet frem et uforutsett funn, der enkelte lærere rapporterte en reduksjon i arbeidsmengde på enkelte områder. Dette ga lærerne tid til å gi mer oppmerksomhet til hver enkelt elev, som førte til en jevnere fordeling av lærerens tid mellom hver elev og bedre tilbakemeldinger. Dette er i likhet med lærer 2.1 i denne undersøkelsen, som fortalte:

“Du fikk tid til å planlegge og følge opp undervisningsopplegg. Og gi dem mye mer tilbakemeldinger på jobben de har gjort. Mye mindre tid på konfliktløsning og telefoner hjem.”

Selv om hjemmeskole kan ha gitt lærerne tid til å gi oppfølging til hver elev, betyr ikke det at alle lærerne tok den muligheten. I vår spørreundersøkelse blant elevene oppgir kun ca. 3% at de er litt uenige at de snakket med lærerne daglig. Det kan dermed se ut til at lærerne har brukt den

muligheten de digitale plattformene legger til rette for, som i stor grad handler om kommunikasjon. Lærer 2.3 fortalte:

“(…) Men det er klart at du i noen grad hadde hatt mer en-til-en samtaler. Jeg brukte i alle fall det mye når de var hjemme. (…) De ble mer individer enn gruppe.”

Det at elevene ble mer individer enn gruppe, kom også delvis frem i spørreundersøkelsen. På påstandene om lærerne mente de fikk en bedre relasjon til enkelte elever eller klassen i løpet av hjemmeskolen var det generelt sett mot litt uenig og verken eller. Dette tolker vi som at de fleste merket ikke en stor endring, men enkelte lærere opplevde hjemmeskole som litt negativt mot lærer-elev relasjonen.

Svar fordelt på prosent	1	2	3	4	5
Jeg følte jeg hadde en positiv relasjon til elevene mine før pandemien *	0 %	0 %	0 %	25 %	75 %
Jeg følte at elevene mine var trygge på meg *	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Jeg mener jeg fikk en bedre relasjon til enkelte elever under perioden med hjemmeskole *	0 %	25 %	50 %	0 %	25 %
Jeg mener jeg fikk en generelt sett bedre relasjon til elevene under perioden med hjemmeskolen *	0 %	25 %	75 %	0 %	0 %

Figur 9: Lærerne angående relasjon med elevene, vist i prosent

Et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner til sine elever, ifølge lærerne i vår undersøkelse, er å vise interesse for hver enkelt elev. Ved å sammenligne tre av fire lærere kan vi se at alle, uoppfordret, snakket om hvor sentralt det er å etablere relasjoner til elevene ved bruk av for eksempel interesser. Som den ene læreren (1.1) får frem, er ikke interesser det eneste som kan brukes for å skape en relasjon, men å finne noe man har til felles.

“For det er jo ikke alle du har like god kjemi med. Det er ikke alle du klaffer like godt med interesser av elevene heller. Så noen må du på en måte gjøre litt mer grunnarbeid for å treffe.”

En annen lærer (2.4) forklarer det videre:

“Lurt å ha noen felles ting som man alltid kan prate om”

På denne måten har en alltid noe å gå tilbake til dersom en opplever at det står stille, hevder den ene læreren. Cornelius-White har samme teori, med at det er viktig å vise interesse for elevene som personer. Han vektlegger samtidig at lærere som fokuserer på elever som personer og ikke alltid på læring, fremmer læringsprosessen til elevene i større grad. (Cornelius-White, 2007, sitert i Drugli, 2019, s. 69) Elev 1.7 bekrefter denne teorien da hen i forbindelse med lærer-elev-relasjon sa at:

«Hvis du prater med læreren din, at man føler man kan prate om andre ting enn bare fag da.»

Til syvende sist er det aller viktigste for en lærer å ha en genuin interesse for sine elever. Som Spurkeland og Lysebo (2021) skriver om, det å inneha en genuin menneskeinteresse er et viktig grunnlag for å kunne bygge gode relasjoner med elevene. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 22)

Tidligere nevnte vi tilknytningsteorien fra boken til Drugli (2012). Blant annet så vi på at det var vanlig å knytte seg ekstra til en lærer mer enn andre, kalt “favoritttilknytningsperson”. Dette kan vi relatere til elevintervjuene da det ble nevnt at det i enkelte situasjoner og timer var enklere å føle på deltakelse og tilhørighet. Dette skyldtes at eleven følte en sterkere tilknytning til den aktuelle læreren, slik Drugli skriver ikke er uvanlig. Selv om vi ikke vet om enkelte av elevene hadde sin “favoritttilknytningsperson” blant utvalget lærere vi intervjuet, ser vi tydelig hvordan enkelte elever fremmer ulike lærere. Som for eksempel ved elev 1.6:

*“For eksempel med (lærer) da, så kunne hen stå å prate litt først, spørre om noen ville ha på kamera. Midt inne i timen kunne hen begynne å prate om noe annet. Også plutselig spørre en elev om hva hen hadde gjort. **Og da var det på en måte enklere å være med. For da kunne du bli en del av samtalen**”*

Her ser vi igjen tett sammenheng med teorien om menneskeinteresse. Denne læreren som eleven snakker om, velger bevisst å snakke utenom fag for å bli bedre kjent med elevene sine. Drugli trekker frem at lærere som fokuserer på elever som personer, og ikke alltid læring, fremmer elevens læringsprosesser i større grad enn lærere som ikke hadde den samme strategien. (Drugli, 2012, s. 68-69) Det blir også trukket frem at det er viktig at læreren viser at hen bryr seg om hver enkelt elev, får de til å føle seg trygge og få elevene til å forstå hverandre. (Drugli, 2012, s. 69) En måte læreren har lagt opp til at elevene skal omgås hverandre, er ved gruppearbeid. Ved å bruke tid sammen, lærer man å forstå hverandre. Lærer 2.4 fortalte:

“Men det elevene var veldig flinke på, selv om vi også oppfordret til det, var at de møttes i nye chattegrupper etter de hadde fått en del arbeidsgrupper. Men vi så etter hvert at alle ikke ble inkludert. Så da laget jeg nye chattegrupper, og seinere breakout rooms når vi fikk den muligheten.”

Elev 1.7 fortalte noe av det samme fra elevperspektivet:

“Mye av det var individuelt, men vi hadde også litt samarbeid. Da ble vi plassert i grupper, det var greit for da fikk vi pratet med andre”

Kommunikasjon, kanskje spesielt samtaler, blir ofte trukket frem som en måte å etablere gode relasjoner. (Drugli, 2012, s. 67) Dette gjelder alle type relasjoner, inkludert lærer-elev og elev-elev. Ved at elevene arbeider i gruppe, får de en god mulighet til å kommunisere med hverandre. Når læreren plasserer de i grupper, skaper det en arena til å prate med andre enn de nærmeste vennene de vanligvis prater med. Likevel endres kommunikasjonsmønstre når de foregår over nett. Teknologien skaper muligheter som ikke tidligere var der, og det er hjemmeskolen et tydelig tegn på. Det skaper nye utfordringer som ikke er til stede i klasserommet. Blant annet vil skriftlig kommunikasjon mangle den umiddelbare reaksjonen man får ansikt-til-ansikt. Muligheten til å lese kroppsspråk og holde øyekontakt, øker graden av sårbarhet og eksponering overfor den andre. (Helleve, et al., 2016, s. 137) Noe av det samme finner man ved videokommunikasjon. En lærer fortalte:

“Nei, det er jo litt vanskeligere da. For det er mye som går tapt over nett.”

Det kan aldri erstatte kommunikasjon i et fysisk klasserom. Det kan derimot fungere som en erstatning, slik vi tidligere har nevnt, dersom det allerede er en fysisk kjennskap som ligger til grunn eller som man kan kombinere med. (Helleve, et al., 2016, s. 121)

Trygghet og tillitt bygget på relasjoner, er det Helleve, et al. Trekker frem som grunnlaget for samarbeidsaktiviteter, digitalt eller ikke. (Helleve, et al., 2016, s. 137) Det ser vi at lærer 2.4 har tatt hensyn til når hen fortalte:

«På skolen har vi kanskje grupper på tvers av vennegrupper, men på nett var det nok en større grad av «komfortabelgrupper». På nett er det såpass mye man er ukomfortabel med fra før.»

Her har læreren bygget grupper hvor hen har tatt hensyn til hvilke elever de føler seg trygge med. Dette valget ble tatt fordi læreren opplevde at de var ukomfortable med undervisning over nett, og ønsket ikke å tilføre noe mer stress i situasjonen de befant seg i. Lærer 2.1 fortalte at de også tok noen hensyn med tanke på den ukjente situasjonen hjemmeskole førte til.

“For noen var det så utfordrende å ha hjemmeskole at alle, både hjemme og vi, var glade for at eleven kom seg igjennom “må” (nivå på arbeidsplanen inndelt i må, bør og kan)”

Dette viser hvordan lærerne har jobbet med å skape trygghet og forutsigbarhet, i en ellers uforutsigbar situasjon. Det å være trygg er en forutsetning for at elevene skal lære, og en måte å skape den tryggheten på er ved god tilknytning til læreren. Det frigir energi til læringsaktiviteter og samarbeid. (Drugli, 2012, s. 22; Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 30) Det var ikke bare skolene som stengte, men også alle andre fritidsaktiviteter. Barn og unge måtte holde seg inne, følge “meteren”

og andre strenge restriksjoner som ble innført for å unngå nærkontakt. Det var det sosiale og det å møte hverandre, elevene i vår undersøkelse savnet mest i denne perioden. Selv om de møttes digitalt til hjemmeskole, var det ikke det samme som å treffes fysisk. Savnet til både fritidsaktiviteter og andre sosiale treffpunkt var gjennomgående blant alle elevene. Elev 1.4 fortalte:

“eneste måten å være sosial på var over skjerm, men det er ikke det samme”

Noe av det elevene trekker frem som mest positivt ved hjemmeskole var selvstendigheten de opplevde. Elev 1.5 fortalte hva hen likte best:

“Sove lenge og kanskje ha litt mer ..., å kunne være mer selvstendig da. Hvis jeg ikke ville gjøre oppgaven akkurat der og da, så kunne jeg velge å gjøre det seinere. At jeg kunne bestemmer mer over min egen hverdag kanskje.”

På samme side trekker lærer 1.1 frem at:

“De (elevene) tok mye ansvar selv, og fikk mye god støtte av fra foreldrene.”

Dette kan ses i sammenheng med hva som skjer i et klasserom når teknologitettheten øker. Lekang og Olsen viste til hvordan læreren ikke lengre blir den med det beste eller mest riktige svaret. Det kan elevene finne på internett. (Lekang & Olsen, 2019, s. 108) Selv om ikke denne undersøkelsen handler om teknologitetthet i klasserommet, finnes det enkelte fellestrekk. Elevene har hver sin enhet, sitter alene foran en skjerm og læreren er den som medierer en del av samspillet mellom elevene hjemme. I likhet med det elevene i denne undersøkelsen oppgir, fant også Caspersen et al. at elever tok initiativ til å bruke digitale verktøy og ressurser som hjelp til å gjennomføre skolearbeidet på egenhånd. (Caspersen, et al., 2021, s.74) Lekang og Olsen trekker samtidig frem at lærernes rolle ikke blir mindre viktig selv om alle elevene har sin egen enhet og kan finne informasjon selv. Det blir lærerens oppgave å sørge for at teknologien er tilpasset deres nivå. (Lekang & Olsen, 2019, s. 19-20) Slik det kommer frem i overordnet del, er det lærerens jobb å skape trygghet og veilede elever gjennom hele skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18), blant annet gjennom positive relasjoner med og mellom elevene – uavhengig om skoledagen er fysisk eller digital.

7 Avslutning og konklusjon

Målet med vår masteravhandling var å undersøke problemstillingen: *“Hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien”* Vi benyttet oss av to forskerspørsmål for hjelpe oss med å belyse dette. Disse handlet om hvordan lærerne benyttet seg av digital teknologi for å ivareta den faglige og sosiale kommunikasjonen, samt å ivareta et inkluderende læringsmiljø. I forskerspørsmålene er det litt ulikt fokus, men begge er nært knyttet opp mot relasjon. Dermed var det gjennom oppgaven vanskelig å skille de fra hverandre, og kan ses i diskusjon hvor temaene kan overlape. Vi valgte disse forskerspørsmålene da digital teknologi var helt essensielt i relasjonsarbeidet under pandemien. Skolene benyttet seg av plattformer som ga lærere og elever muligheten til å kommunisere i et nedstengt samfunn.

Lærerne i vår undersøkelse trekker alle frem at man må tilbringe tid for å bli kjent med elevene. En forutsetning for at læreren skaper gode relasjoner, er å ha genuin menneskeinteresse. (Spurkeland & Lysebo, 2021, s.22) Til tross for at vi tenker på dagens unge som hyppige mediebrukere, kan det se ut til at overgangen til et heldigitalt klasserom likevel var stor. Det ble viktig for lærerne å bruke mye tid på å trygge elevene i den nye og ukjente situasjonen pandemien førte med seg. En av de viktigste faktorene for trygghet blant elevene, er tilknytning til læreren. (Drugli, 2012, s.22; Spurkeland & Lysebo, 2021, s.30) Kommunikasjon over nett kan aldri erstatte samtaler ansikt-til-ansikt. En kombinasjon av et godt kjennskap til elevene og plattformer egnet for kommunikasjon, førte til at lærerne opplevde det som uproblematisk å ivareta relasjonen med elevene. Dette løste de blant annet ved gruppearbeid, både i samsvar og på tvers av vennekretser. Andre løste det ved å legge til rette for uformelle samtaler før, under og etter undervisning. Kommunikasjonsmønstrene endrer seg mye når det foregår over nett. For å kunne tolke hverandre, både skriftlig og ved video, trekkes det frem at man må kjenne hverandre for å forstå innholdet riktig. (Helleve, et al., 2016, s. 137 og 168)

Alle elementene som blir trukket frem er med på å besvare forskningsspørsmålene: *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta den faglige og sosiale kommunikasjonen med elevene? Og Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta et inkluderende læringsmiljø?* For å videre besvare problemstillingen, er vi nødt til å se på summen av hvordan lærerne gjennom perioden med hjemmeskole har anvendt teknologi. Den faglige og sosiale kommunikasjonen ble ivaretatt ved at lærerne la til rette for samhandling mellom lærere og elever, både formell og uformell. De tok i bruk de plattformene som var tilgjengelig, både fra skolen sitt system og sosiale medier. Elevene opplevde i stor grad mye individuelt arbeid, men det kan også se ut til at de fikk god veiledning fra læreren. De følte samtidig at de kunne samarbeide med andre om

de ønsket. Graden av selvstendighet økte, som også kommer til syne blant annet med at flere elever ved en av skolene i vår undersøkelse ble raskere lesere i løpet av første nedstengning. Vårt inntrykk er at det har i større grad vært krevende å sørge for et inkluderende læringsmiljø for fellesskapet. Det positive, mener vi, har vært at lærerne under hjemmeskolen har hatt bedre tid til å veilede hver enkelt elev. Slik ble elevene sett mer som et enkelt individ, enn som en del av en stor gruppe. Lærerens anvendelse av digital teknologi for å ivareta det inkluderende læringsmiljøet var først og fremst preget av at elevene skulle omgås hverandre over nett. Her ser vi, som Lekang & Olsen presiserer, viktigheten av at teknologien er lett tilgjengelig og brukbarheten er hensiktsmessig. (Lekang & Olsen, 2019, s. 141) Det var av stor betydning at elevene skulle oppleve trygghet og forutsigbarhet i en ukjent situasjon, og dermed føle seg sett og inkludert. Lærer-elev-relasjoner og forutsigbarhet er to av de viktigste faktorene for elevenes og klassens læringsmiljø. (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 110; Olsen & Mikkelsen, 2019, s. 51)

Vår konklusjon på problemstillingen *“Hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien”* Bli: Lærerne ivaretok relasjonen med elevene ved å fortsette arbeidet de hadde opparbeidet i klasserommet. Relasjoner mellom mennesker er alltid i endring (Drugli, 2012, s. 15), samt avhengig av gjensidig god kommunikasjon. Det som blir tydelig i denne studien, og som samsvarer med forskningsrapporter, er at skole over nett kan fungere. Forutsetningen for dette er at det finnes tilrettelagte plattformer og eksisterende rammer (Caspersen, et al., 2021), og ikke minst at man retter et fokus på lærer-elev-relasjonen. Dessuten ser vi at lærernes digitale kompetanse må handle om mer enn bare teknisk kunnskap. De må være i stand til å legge til rette for de mulighetene som teknologi skaper, og samtidig være reflektert over de utfordringene som følger med. Generelt sett står det bra til med norsk ungdom tross pandemien, men det største savnet var fritidsaktiviteter og det sosiale (Bakken, 2021, s.2) La oss avslutte med en elev 1.4 som summerer det godt opp:

“eneste måten å være sosial på var over skjerm, men det er ikke det samme”

7.1 For videre forskning

Selv om samfunnet nå er tilbake slik vi kjenner det, sett bort fra håndsprit i alle butikker, kan erfaringene og refleksjonene fra denne perioden gi oss god kunnskap om muligheter som ligger innenfor digital teknologi. Vi tror ikke at dette er en situasjon vi kommer til å oppleve på samme måte en gang til, slik vi erfarte våren 2020, på bakgrunn av det vi har lært om hvordan alt kan tilpasses på nett.

Dersom vi skulle gått videre med dette forskningsprosjektet, ville det vært svært interessant og utvide utvalgene. De to skolene denne undersøkelsen er basert på er i samme område, til tross for at de befinner seg i to kommuner. En mulighet kunne vært å plukke ut skoler fra andre områder i Norge, for å få innblikk om det finnes større geografiske forskjeller. På den måten kunne vi undersøkt om lærernes opplevelser, slik vi har trukket frem, enten samsvarer eller ikke med andres. Til tross for at det ikke har vært store forskjeller mellom lærernes strategier for å etablere gode relasjoner med elevene i denne studien, kan det finnes forskjeller dersom vi hadde inkludert flere. De erfaringene som skolene gjorde seg under pandemien kan i første omgang gi god lærdom rundt organiseringen av skolehverdagen, og ikke minst bruken av digital teknologi. Hvor mange av disse erfaringene de har tatt med seg nå som skolen er tilbake til normalt, kunne også vært et svært interessant forskningsprosjekt. Dessuten ville et prosjekt som fokuserte på hvilken type undervisningsopplegg som egnet seg mer enn andre å gjennomføre digitalt. Også hvordan lærere kan utnytte det potensialet som ligger innebygd i plattformene med deling, samarbeid og produksjon av medieinnhold. Den siste spesielt rettet mot forskningen som sier at elever beveger seg fra å være passive mottakere til å bli produsenter, og hvordan skolen kan legge til rette for denne utviklingen.

Et annet mulig prosjekt kunne vært å undersøke hvordan kommunikasjonsmønstrene faktisk endrer seg over nett. I denne studien har vi pekt på hvordan mangelen av dynamikk og mimikk fører til at man kommuniserer på en annen måte. Det ville vært interessant å observere hvordan en eller flere undervisningstimer ville endret seg dersom de foregikk over nett versus i klasserommet.

Mulighetene er mange med digital teknologi, og viktigheten blir stadig større. Dermed blir også forskning på digital teknologi i det fysiske klasserommet og hjemme, viktigere. Hovedspørsmålet videre er hvordan skolen best kan fortsette med å utdanne barn og unge mot fremtiden, som alltid vil forbli usikker.

8 Litteraturliste

Bakken, A. (2021) Ungdata 2021: Nasjonale resultater. Nova og OsloMet

<https://hdl.handle.net/11250/2767874>

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2019) Digital teknologi i klasserommet: noen sentrale utfordringer. I Wølner, et al., *101 digitale grep: en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. (1.utgave, s. 51-64) Fagbokforlaget

Bjørndal, K. & Bergan, V. (red) (2020) *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget

Bubb, S. og Jones, M. (2020) Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, vol. 23(3) 209-222.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1365480220958797>

Caspersen, J., Hermstad, I.H., Hybertsen, I.D., Lynnebakke, B., Vika, K.S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. og Federici, R.A. (2021, 12. mars) *Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser*. NTNU samfunnsforskning og NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733034/Rapport_korona%20gsk_Samforsk_NIFU_11032021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Clark, T. et al. (2021) *Bryman's social research methods*. (6. utgave) Oxford university press

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utgave). Pearson

Creswell, J. W. (2013) *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (3. utgave) SAGE publications

Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. og Roe, A. (2022) Hjemmeskole under korona: individuelle oppgaver og høye krav til selvregulert læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052.

Decuir-Ganby, J.T & Shutz, P.A. (2017) *Developing a Mixed Methods Proposal: A Practical Guide for Beginning Researchers*. SAGE Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483399980.n6>

Drugli, M.B. (2019) *Relasjon lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

Fjørtoft, S.O. (2020) Nær og fjern - lærernes erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. SINTEF Digital avd. Teknologiledelse. <https://hdl.handle.net/11250/2676094>

Forvaltningsloven (1967) Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. LOV -1967-02-10.
<https://lovdata.no/lov/1967-02-10>

Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020) Hjemmeskole under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*. 2020(3), 12-19.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>

Helleve, I., Almås, A.G. & Bjørkelo, B. (red) (2016) *Den digitale lærer-generasjonen: Utfordringer og muligheter*. Gyldendal Akademisk

Høgheim, S. (2020) *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget

Karlsen, A.V. (2020) Flere med i klassefelleskapet: Digitale læringsressurser som støtte. Universitetsforlaget

Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe A. (2017) Linking instructions and student achievement. A reasearch design for a new generation of classroom stuides. *Acta Didactia Norway* 11(3), s. 1-19

Krumsvik, R.J. (2019) Validitet i kvalitativ forskning. I R-J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode o lærarutdanninga*. (s. 191-204) Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnpoplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnpoplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju. (3. Utgave) Gyldendal akademisk

Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (red) (2016) Pedagogiske fenomener: en innføring. Gyldendal Damm Akademisk

Lekang, T & Olsen, M.H. (red) (2019) Teknologi og læringsmiljø. Universitetsforlaget

Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Merriam, S.B & Tisdell, E.J. (2015) Qualitative research: a guide to design and implementation. (4 utgave) Newark: Wiley

Midl. forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19 (2020) Midlertidig forskrift om tilpasningen i lovgivningen om grunnskoleopplæring og videregående opplæring som følge av utbrudd av Covid-19. FOR-2020-03-27-492. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-03-27-492>

NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021, 16. desember) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2015) Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. (1.utg) Gyldedal akademisk

Olsen, M. H. (red) (2016) Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier. Universitetsforlaget

Olsen, M. H. og Mikkelsen, R. (2019) Relasjonsledelse. Cappelen Damm AS.

Olsen, M. H. (2015, 5. januar) To søyler i en inkluderende skole. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Parr, G. H., Robstad, K.E., Krudtå, B., Olsen, S.H., Blikstad-Balas, M., Kjelaas, I., Olsen, H.M., Søbyskogen, M., Storheim, J.P., Veia, L., Østborg, K. og Barlien, J.S. (2021, 15. juni)

Skolen etter koronapandemien: Et løft for trivsel og læring.

https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring_raport_til_tak_a4_final.pdf

Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021) Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen.

Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. (5. utgave)

Fagbokforlaget

Universitetet i Oslo (2021, 20.aug.) Digital dekning i Norges 100 største kommuner.

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/digital-dekning-i-norges-100-storste-kommuner/>

Universitetet i Oslo (2010, 8. juni) Hva er Nettskjema. [https://www.uio.no/tjenester/it/adm-](https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/)

[app/nettskjema/mer-om/](https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/)

Universitetet i Oslo (2017, 26. sep.) Nettskjema diktafon-app. [https://www.uio.no/tjenester/it/adm-](https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html)

[app/nettskjema/hjelp/diktafon.html](https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html)

Utdanningsdirektoratet (2016a, 27. juni) Hva er et godt læringsmiljø? [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/)

[og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/)

Utdanningsdirektoratet (2016b, 24. juni). Lærer - elev – relasjonen. [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477)

[og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/#a146477)

Utdanningsdirektoratet (2017, 15. nov.) Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/#>

Utdanningsdirektoratet (2021a, 20. aug.) Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om Covid-19. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/>

Utdanningsdirektoratet (2021b, 12. mars) Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laeremidler/begrepsavklaring-skole/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 16. mars) Midlertidig regelverk for grunnopplæringen om Covid-19. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-grunnopplaringen-om-covid-19/>

Wølner, T.A., Kverndokken, K., Moe, M. og Siljan, H.H. (red) (2019) 101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse. Fagbokforlaget

9 Vedlegg

9.1 Vurdering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

01.03.2022

Referansenummer

280147

Prosjektittel

Lærer-elev-relasjonen under nedstengningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

01.03.2022

Type

Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss:

Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

9.2 Samtykkeskjema utvalg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærer - elev – relasjon under nedstengningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevene følte seg ivaretatt av lærerne under nedstengningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Universitetet i Sør-Øst-Norge, som i løpet av våren 2022 skal levere vår mastergradsavhandling. Da kan vi endelig kalle oss for ferdig utdannet lærere.

Formålet med prosjektet er å undersøke problemstillingen **“hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien?”** Vi håper at prosjektet kan gi oss innsikt i hvordan elevene opplevde en digitalisert skolehverdag. Samtidig ønsker vi også å se på hvordan lærerne har jobbet for å opprettholde relasjonen utenfor det fysiske klasserom. Vi ønsker å undersøke både lærere og elevers opplevelse av dette, for å få innsikt i to forskjellige perspektiv.

I tillegg til problemstillingen, så ønsker vi også å undersøke disse forskerspørsmålene:

- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta den faglige og sosiale dialogen med elevene?*
- *Hvordan arbeider lærere med å utvikle inkluderende læringsmiljø?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vært elev på mellomtrinnet eller ungdomsskolen under den første nedstigningen våren 2020.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i undersøkelsen, innebærer det at du fyller ut et anonymt spørreskjema. Den eneste personopplysningen vi ønsker at du svarer på er kjønn. Det vil ta deg ca. 15 minutter.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din erfaring med hjemmeskole og oppfølging under nedstengningen.

Etter gjennomføring av spørreundersøkelsen er det sannsynlig at noen av dere kan bli spurt til å delta på et gruppeintervju. Intervjuet skal anonymiseres, slik at det kommer ikke frem hvem som sier hva. Det er ønskelig med lydopptak, for å sikre at vi får med det som blir sagt. Dersom du ønsker at lyden ikke blir tatt opp, så løses det ved å notere.

Foreldre/foresatte har mulighet til å se spørreskjema og intervjuguide på forhånd. Hvis du/dere som foreldre/foresatte ønsker tilgang til det, vennligst ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad, samt vår veileder Petter Kongsgården, som vil ha tilgang til opplysningene dine.

Det er kun dette samtykkeskjema som vil inneholde ditt navn, og det vil oppbevares i en egen perm i et innelåst rom. Etter endt prosjekt vil disse makuleres. Vi kommer ikke til å spørre om navn eller annen personinformasjon på spørreskjema, eller i et eventuelt intervju. Lydopptaket blir behandlet i henhold til retningslinjene ved Universitetet i Sør-Øst-Norge. Dette innebærer at opptaket blir lagret på en egen minnepenn, og oppbevart i en safe og vil bli slettet så snart transkribering (skrive ned intervjuet) er gjort.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle dataene og samtykkeskjemaer blir slettet/destruert etter at masteroppgaven er godkjent. Det vil etter planen skje innen 1. september 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst- Norge ved veileder Petter Kongsgården, og studentene Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad. Eller vårt personombud

Veileder Petter Kongsgården Mail: petter.kongsgarden@usn.no Telefonnummer: 97119307	Student Martine Sandum Jeilen Mail: m_s_j1994@hotmail.com Telefonnummer: 41461871
Student Vilde Tallakstad Mail: vildeta@hotmail.com Telefonnummer: 91542784	Personvernombud Paal Are Solberg Mail: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Studentene)

Samtykkeerklæring

FOR ELEVER

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lærer - elev - relasjonen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i spørreskjema
- Å delta i intervju, hvis det blir aktuelt
- At det blir tatt lydopptak ved eventuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

FOR FORESATTE/ FORELDRE

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet lærer - elev - relasjonen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn _____ (navn) kan:

- Delta i spørreskjema
- Delta i intervju, hvis det blir aktuelt
- At det blir tatt lydopptak ved eventuelt intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt/ forelder, dato)

9.3 Samtykkeskjema utvalg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Lærer-elev-relasjonen under nedstengningen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærer-elev-relasjonen ble ivaretatt, eventuelt endret seg under nedstengningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge, som i løpet våren 2022 skal levere vår mastergradsavhandling. Når den er levert, er vi ferdig utdannet lektorer.

Formålet med prosjektet er å undersøke problemstillingen **“Hvordan ivaretok lærerne relasjonen til elevene når skolen ble stengt ned under pandemien?”**. Vi håper at prosjektet kan gi oss innsikt i hvordan elevene opplevde en digitalisert skolehverdag. Samtidig ønsker vi også å se på hvordan lærerne har jobbet for å opprettholde relasjonen utenfor det fysiske klasserom. Vi ønsker å undersøke både lærere og elevers opplevelse av dette, for å få innsikt i to forskjellige perspektiver.

I tillegg til problemstillingen, så ønsker vi også å undersøke disse forskerspørsmålene:

- *Hvordan bidro lærerens bruk av digital teknologi til å ivareta den faglige og sosiale dialogen med elevene?*
- *Hvordan arbeider lærere med å utvikle inkluderende læringsmiljø?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av at du har jobbet som lærer på mellomtrinnet eller ungdomsskolen under den første nedstengningen våren 2020. Det er to klasser, og tilhørende kontaktlærere som får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i undersøkelsen, innebærer at du skal svare på et anonymt spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din relasjon til elevgruppen, hvordan du arbeidet med relasjon utenfor det fysiske klasserom og hvordan du brukte teknologi for å følge opp elevene. Spørreskjemaet vil bli gjennomført elektronisk.

Etter gjennomføring av spørreundersøkelsen, ønsker vi å gjennomføre et intervju. Det er frivillig å delta, og det vil bli anonymisert. Det er ønskelig å ta lydopptak av intervjuene, for å ta vare på alt som blir sagt. Dersom du ikke ønsker at det skal bli tatt lydopptak, så løser vi det ved å notere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi behandler dataene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til dataene og svarene fra deg, er:

- Studentene Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad
- Veileder Petter Kongsgården

Navn og kontaktopplysninger vil ikke bli skrevet ned eller lagret i forbindelse med dette prosjektet.

Lyddopptak blir behandlet i henhold til retningslinjene ved Universitetet i Sørøst-Norge. Dette innebærer at opptaket vil bli lagret på en egen minnepenn, låst inn i en safe, og vil bli slettet så snart masteroppgaven er godkjent. Det skal etter planen skje innen 1. September 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst- Norge ved veileder Petter Kongsgården, og studentene Martine Sandum Jeilen og Vilde Tallakstad. Eller vårt personombud

Veileder Petter Kongsgården Mail: petter.kongsgarden@usn.no Telefonnummer: 97119307	Student Martine Sandum Jeilen Mail: m_s_j1994@hotmail.com Telefonnummer: 41461871
Student Vilde Tallakstad Mail: vildeta@hotmail.com Telefonnummer: 91542784	Personvernombud Paal Are Solberg Mail: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

.....
(Studentene)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Lærer-elev-relasjonen under nedstengningen", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i spørreskjema
- Å delta i et intervju
- At det blir tatt lydopptak av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

.....
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4 Spørreskjema utvalg 1

Hei!

Først og fremst vil vi gjerne si takk for at du ønsker å svare på spørreundersøkelsen vår. Det setter vi stor pris på :)

Vi ønsker at du skal tenke tilbake på den første perioden med hjemmeskole, den perioden som kom etter 13.Mars 2020.

Spørreskjemaet er helt anonymt, og derfor ønsker vi at du ikke gir noe informasjon som kan identifisere deg der du kan svare med tekst.

På de fleste spørsmålene blir du bedt om å ta stilling til noe, det betyr at du skal velge alternativet som passer deg best.

Eksempel:

"Gleder du deg til sommerferien?"

Her kan du krysse av en verdi mellom 1 og 5.

1 betyr at du er helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

Spørsmål 1

Hvilket trinn går du på nå?

Alternativer:

- 7.trinn
- 8.trinn
- 9.trinn
- 10.trinn
- 1.vgs

Spørsmål 2

Hvilken digital plattform brukte du under hjemmeskole? Med digitale plattformer mener vi hvilke apper, nettsider og tjenester på nett. Du kan velge flere.

Alternativer:

- Teams

- Showbie
- Fronter
- It`s learning
- Zoom
- Skype
- Annet?

Spørsmål 3

Dersom du svarte annet ovenfor, hvilke plattformer brukte du?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 4 – Relasjon

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig. Med relasjon til lærerne dine mener vi kontakten du har med dem. Hvis du trives med lærerne dine, så kan det være et tegn på at dere har en grei relasjon.

- Jeg synes jeg hadde en god relasjon til lærerne mine før pandemien
- Jeg følte meg trygg på lærerne
- Jeg respekterte lærerne mine
- Jeg opplevde tillitt
- Jeg pratet med lærerne daglig

Spørsmål 5 – Motivasjon

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg følte at lærerne motiverte meg
- Jeg var motivert til å gjøre det bra
- Jeg fikk bekreftelse på at det jeg gjorde var bra nok
- Jeg trenger bekreftelse på at det jeg gjør er bra nok
- Jeg opplevde at lærerne satt krav til arbeidet vi gjorde hjemme

Spørsmål 6 – Sosialt

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg savnet å være på skolen
- Jeg savnet lærerne mine
- Jeg savnet å se klassekameratene mine

Spørsmål 7 – Relasjon

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg synes relasjonen til lærerne mine ble bedre med hjemmeskole
- Jeg trives bedre med lærerne mine etter perioden med hjemmeskole

Spørsmål 8 – Relasjon

Hva synes du er en god lærer?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 9 – Skolearbeid

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg likte hjemmeskole
- Jeg brukte mer tid på skolearbeidet
- Jeg brukte mindre tid på skolearbeidet
- Jeg lærte like mye på hjemmeskole, som når jeg er på skolen
- Jeg arbeidet bedre med hjemmeskolen enn på skolen
- Jeg arbeidet bedre på skolen, enn med hjemmeskole

Spørsmål 10 – Variasjon

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Vi hadde mulighet til å være med på å bestemme hvordan skoledagen skulle være
- Jeg synes lærerne varierte skoledagene
- Jeg gjorde det samme hver dag

Spørsmål 11 – Deltakelse

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

Med undervisning mener vi timer på nett, som om dere skulle vært i klasserommet på skolen

- Vi hadde undervisning med lærerne på nett
- Jeg hadde alltid kameraet mitt på
- Jeg tok ordet når vi hadde undervisning
- Jeg tok ordet når vi hadde gruppearbeid
- Jeg skrev i chat
- Jeg følte jeg fikk god oppfølging av lærerne
- Jeg gruet meg mer til å snakke over nett, enn i klasserommet

Spørsmål 12 – Sosialt

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg opplevde at lærerne ga meg tilbakemeldinger
- Jeg følte meg sett av lærerne
- Jeg følte meg motivert til skolearbeid før hjemmeskolen
- Jeg samarbeidet med venner om skolearbeidet
- Jeg hadde fast læringspartner før pandemien
- Jeg hadde fast læringspartner under hjemmeskolen
- Jeg jobbet med faste grupper under hjemmeskolen
- Jeg følte meg trygg med å ha skole på nett

Spørsmål 13 – Samarbeid

Nedenfor er det ulike påstander du skal ta stilling til. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr at du er helt enig.

- Jeg jobbet mye med skolearbeid
- Jeg samarbeidet med faste klassekamerater
- Vi hadde mye gruppearbeid
- Jeg hadde et godt samarbeid med klassekameratene
- Jeg følte meg ensom
- Jeg snakket mye med klassekamerater om ting som ikke handlet om skole
- Jeg sa ifra om ting jeg ikke synes var greit

Spørsmål 14

Hva mener du var det verste med hjemmeskole?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 15

Hva mener du var det beste med hjemmeskole?

(Åpent spørsmål)

9.5 Spørreskjema utvalg 2

Hei!

Først og fremst vil vi gjerne si takk for at du ønsker å svare på spørreundersøkelsen vår. Det setter vi stor pris på :)

Vi ønsker at du skal tenke tilbake på den første perioden med hjemmeskole, den perioden som kom etter 13.Mars 2020.

Spørreskjemaet er helt anonymt, og derfor ønsker vi at du ikke gir noe informasjon som kan identifisere deg der du kan svare med tekst.

Vi har valgt å bruke den samme definisjonen på relasjon hos dere, som vi bruker hos elevene. Det er derfor en forenklet definisjon.

I alle spørsmålene hvor du skal ta stilling til noe, så skal du svare med en verdi mellom 1-5. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

Spørsmål 1

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 2

Hvilke digitale plattformer brukte du eller som du hadde kjennskap til fra før? Nevn gjerne flere

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 3

Hvilke digitale plattformer brukte du under den første perioden med hjemmeskole? Nevn gjerne flere

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 4 – Relasjon

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

Med relasjon til elevene dine mener vi hvordan kontakten du har med dem er.

- Jeg følte jeg hadde en positiv relasjon med elevene mine før pandemien
- Jeg følte at elevene mine var trygge på med
- Jeg mener jeg fikk en bedre relasjon til enkelte elever under perioden med hjemmeskole
- Jeg mener jeg fikk en generelt sett bedre relasjon til elevene under perioden med hjemmeskole

Spørsmål 5 – Relasjon

Hva mener du er en god lærer-elev relasjon?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 6 – Motivasjon

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg opplevde respekt fra elevene over nett
- Jeg følte jeg hadde nok tillitt til at elevene gjorde det de skulle
- Jeg opplevde at jeg klarte å motivere elevene
- Jeg følte jeg satte tydelige krav
- Jeg synes jeg ga god og tydelig informasjon om oppgaver de skulle gjennomføre

Spørsmål 7 – Undervisning

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg la til rette for at elevene kunne delta med lyd og bilde i undervisning
- Jeg ble raskt trygg på undervisning over nett
- Jeg prøvde nye metoder ved hjelp av digital teknologi
- Jeg tenkte nytt for å prøve å heve læringsutbyttet til elevene
- Jeg hadde undervisning i sanntid over nett

Spørsmål 8 – Dialog

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg hadde daglig kontakt med de fleste av elevene
- Jeg la opp til at alle elevene skulle møte til fast tid hver morgen
- Jeg opplevde at de ikke var redd for å ta kontakt
- Jeg synes det var enklere å veilede elever over nett enn på skolen

Spørsmål 9 – Arbeidsmetoder

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg brukte de samme metodene og arbeidsmåtene som jeg ville brukt på skolen
- Jeg endret mye i måten jeg arbeidet på
- Jeg utviklet egne læringsvideoer
- Jeg brukte flere ulike digitale ressurser enn før
- Jeg brukte mer tid på planlegging av undervisning
- Jeg brukte mer tid på undervisning enn før
- Jeg opplevde at jeg brukte mindre tid på planlegging
- Jeg opplevde at brukte mindre tid på undervisning
- Jeg brukte mer tid på skole-hjem kontakt enn før

Spørsmål 10 – Undervisning

Hvordan var undervisning din ved hjemmeskolen sammenlignet med undervisning i det fysiske klasserommet?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 11 – Arbeidsmetoder

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg la til rette for gruppearbeid
- Jeg la til rette for at elevene kunne samarbeide
- Jeg la opp til mye selvstendig arbeid
- Jeg synes det var utfordrerne å legge til rette for inkluderende læringsmiljø på nett

Spørsmål 11

Hva mener du er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø over nett?

(Åpent spørsmål)

Spørsmål 12 – Deltakelse

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg synes det er ubehagelig å være foran kameraet
- Jeg synes det var ubehagelig i starten, men kom raskt inn i en god rutine
- Jeg var trygg på at teknologien fungerte som den skulle
- Jeg oppfordret elevene til å delta aktivt
- Jeg oppfordret elevene til å ha på kamera

Spørsmål 13 – Samarbeid og deling

Ta stilling til påstandene nedenfor. 1 betyr helt uenig, og 5 betyr helt enig.

- Jeg opplevde å få veiledning fra ledelsen om hvordan vi skulle tilrettelegge for hjemmeskole
- Jeg fikk gode råd fra ledelsen om tilrettelegging
- Jeg samarbeide med mine kollegaer for å legge til rette for gode undervisningsøkter
- Jeg følte meg alene med arbeidet
- Jeg følte jeg gjorde mer enn stillingsbeskrivelsen min
- Jeg jobbet over min arbeidstid
- Jeg delte undervisningsopplegg med mine kollegaer
- Mine kollegaer delte undervisningsopplegg med meg
- Ledelsen oppfordret oss til å dele undervisningsopplegg

Spørsmål 14

Helt til slutt, er det noe annet du vil dele med oss? (Erfaringer, hva du synes var best/verst med hjemmeskole, hva du har lært og opplevd osv.)

(Åpent spørsmål)

9.6 Intervjuguide utvalg 1

Intervjuguide – Utvalg 1

Oppstart

Introdusere Vilde

Fortelle litt om hva vi studerer, hvordan vi studerer og at vi skriver om perioden med hjemmeskole.
Si problemstilling.

Anonymt

Unngå å si navn under opptaket

Kan når som helst si at de ikke ønsker å være med

Opptak

Vi tar opptak på 2 ulike enheter for å ha en back-up.

Spørsmål før vi starter?

Dette er ingen test eller prøve, så vi sitter ikke og tenker at det dere svarer er riktig eller feil. Vi ønsker kun å vite hva dere mener, føler og det dere har erfart.

> Starte opptak

Relasjon

Hva tenker dere når dere hører ordet relasjon?

Hva mener du er en god og en dårlig relasjon?

Nå har vi snakket noe om relasjon og hva dere mener det er. Hvordan var relasjonen til lærerne under hjemmeskole?

Evt. Merket dere forskjeller i relasjonene under og etter?

Hva mener dere er den viktigste jobben til en lærer?

Hvordan ble dette ivaretatt under pandemien?

I spørreundersøkelsen sier mange at de ikke gruet seg til å snakke i mikrofon og ha på kamera.
Hvorfor tror dere det var slik?

Inkluderende læringsmiljø

Kan dere beskrive hvordan dere opplevde hjemmeskole?

Hva savnet dere mest når dere hadde hjemmeskole?

Hvilken type oppgaver fikk dere? (gruppearbeid, mye aleine)

Når dere møtte lærer og klassen på nett, hva var dere opptatt av, hva diskuterte dere?

Kan dere beskrive hvordan det var å møtes på nett med kamera og mikrofon?

Om dere hadde samtala en-og-en med lærer, var det enklere å ta opp personlige ting med læreren?

Eventuelt sammenlignet med ansikt-til-ansikt

Hvordan var det å delta med kamera og mikrofon i full klasse over nett?

Hvordan tok dere kontakt med lærer om dere lurte på noe?

Hvordan opplevde dere å ta kontakt med lærer når dere ikke kunne møtes?

Digital hjemmeskole

Kan dere beskrive hvordan en skoledag var med hjemmeskole? Rutiner

Hvordan var hjemmearbeidet? Med tanke på mengde med arbeid og tidsbruk.

Fikk dere være med å påvirke hvordan skoledagen skulle være?

For eksempel ved å bestemme arbeidsoppgaver og hvor lang tid dere skulle bruke på skolearbeid, eller hvem dere skulle samarbeide med.

Når dere møttes i full klasse på hjemmeskole, hvordan hadde læreren undervisning?

Hvorfor tror dere noen jobbet mer med hjemmeskole enn de ville gjort på skolen, og motsatt?

Hvorfor tror dere noen jobber kortere og dårligere med hjemmeskole?

Hva var best, og hva var verst med hjemmeskole?

9.7 Intervjuguide utvalg 2

Intervjuguide - utvalg 2

Oppstart

Introdusere Vilde

Fortelle litt om hvem vi er og hvordan vi studerer, relevant i forhold til valg av master

Anonymt

- unngå å si navn under opptaket
 - kan når som helst si at de ikke ønsker å være med

Opptak

- Vi tar opptak på to enheter for å ha en i back-up om en ikke fungerer

Påminnelse om taushetsplikt

- Godkjent prosjekt hos NSD, men viktig at taushetsplikten overholdes.

Spørsmål før vi starter?

> Starte opptak

Relasjon

Hva mener du er din viktigste jobb som lærer?

Hvordan vil dere/du beskrive hva en relasjon er?

Hva mener du kjennetegner en god relasjon? Evt. Dårlig.

Hvordan arbeider du for å skape en positiv relasjon til dine elever?

Oppfølging - Hvordan jobbet du med det samme over nett?

Hvordan vil du beskrive din relasjon til klassen under hjemmeskolen?

Oppfølging - Merker du forskjell før og etter pandemien?

Hvordan vil du beskrive din relasjon til enkeltelever under hjemmeskolen?

Oppfølging - Merker du forskjell før og etter pandemien?

Inkluderende læringsmiljø

Hvordan opplevde du/dere hjemmeskole?

Hvordan arbeidet dere?

med tanke på planlegging, samarbeid mellom kolleger, skole-hjem samarbeid, om ledelsen la til rette for team- og fellestid

La du til rette for at elevene kunne ha samtaler utenom fag?

I så fall, hvordan gjorde du det?

Hvordan var overgangen fra det fysiske til det digitale klasserommet?

Oppfølging - Hvordan var overgangen tilbake igjen?

Hvordan arbeidet du for å skape trygghet for elevene over nett?

Med tanke på bruk av kamera, mikrofon. Både i par, med lærer, med klassen og i grupper

Hvordan kan man legge til rette for et inkluderende læringsmiljø over nett?

Digital hjemmeskole

Kan du/dere beskrive en typisk dag med hjemmeskole?

Hvordan brukte du/dere digital teknologi til å ivareta faglig og sosial dialog med og mellom elevene?

På hvilken måte tok elevene kontakt?

- Oppfølging - var det i "tide og utide"

Skjedde det ofte? I den forstand at det kan bli "mas"

På hvilken måte endret dere de oppgavene dere ga elevene på nett, i motsetning til de dere ville gitt i klasserommet.

Var det repetisjon, refleksjon, var det nye temaer etc.

Dersom dere opplevde at elever ble fort ferdig, hvordan løste dere eventuelt dette?

Flere oppgaver?

Hvordan opplevde dere å gi veiledning til elever over nett?