

***Sammen, men hver for seg: En studie
av relasjoner og undervisning i Covid-
19 pandemien.***

Aleksandra Czyz



MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

PED395

**UNIVERSITETET I BERGEN
DET PSYKOLOGISKE FAKULTET
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK**

VÅR 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet fjernundervisning som fant sted i begynnelsen av Covid-19 pandemien i 2020. I oppgaven utforsket jeg hvordan en gruppe informanter (som gikk på videregående skole med studiespesialisering i denne perioden) erfarte overgangen fra fysisk undervisning til fjernundervisning, med de mange dimensjonene av dette, som skolearbeidet, hvordan fjernundervisningen ble utformet og elev-lærer forholdet.

Problemstillingen for masteroppgaven er som følger: Hvordan har fjernundervisningen preget relasjoner i undervisningen? Denne problemstillingen blir utforsket ved hjelp av Zygmunt Bauman sin relasjonsteori med fokus på positive og negative relasjoner. I tillegg ble det brukt Anne-Lise Løvlie Schibbye sin dialektiske relasjonsteori (hovedsakelig begrepet anerkjennelse) som en konkretisering av Baumans teori. For å belyse problemstillingen om fjernundervisning ble det presentert eldre og nyere forskning rundt bruken av teknologi i undervisningssammenheng. Metoden som ble brukt var kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervjuer, og det ble til sammen intervjuet seks informanter. Informantene var førsteårsstudenter ved Universitetet i Bergen som nettopp hadde fullført videregående skole med studiespesialisering. Intervjuene ble transkribert og analysert gjennom bruken av tematisk analyse.

Funnene viser at i fjernundervisningen hadde en problemer med aktivitet i timene. En typisk time kunne bli beskrevet som at lærerne først snakker og elevene hører på, og deretter arbeider elevene individuelt. Samtidig opplevde noen informanter at fjernundervisning var ikke så annerledes fra fysisk, og/eller at de fikk mer tid til å fordype seg fagstoffet. Fjernundervisningen ble håndtert forskjellig fra skole til skole, fag til fag og lærer til lærer. Et vesentlig funn var at relasjonene i fjernundervisningen ble svekket, spesielt lærer-elev forholdet. Elevene følte seg mindre synlige og det individuelle arbeidet kunne oppleves ensomt og demotiverende. Gjennom dette blir det konkludert med blant annet at lærere er vesentlige for elevenes læring og at en bør engasjere elevene annerledes i fjernundervisning enn i fysisk undervisning. Dette åpner for diskusjon for hvordan bør en bruke teknologiske hjelpemidler i fjernundervisning slik at fjernundervisning kan bli så optimal som mulig.

Abstract

This master's thesis takes on the topic of distance teaching which took place in the beginning of the Covid-19 pandemic in 2020 limited to informants that attended upper secondary school with general studies during this period. In this thesis it was explored how the informants experienced the transition from physical teaching to distance teaching, the schoolwork, how a digital class looked like and the pupil-teacher relations.

The thesis statement is as follows: How did distance teaching affect the relations in class? This thesis statement was explored using Zygmunt Bauman's relational theory with a focus on the positive and negative relations. In addition, Anne- Lise Løvile Schibbye's dialectic relational theory (primarily the term recognition) as a support to Bauman's theory. To elucidate this thesis statement in the context of distance teaching, older and newer research around the usage of technology in relation to teaching was presented. The methodology which was used in this thesis was that of the qualitative method in the form of a semi-structured interview. A total of six informants were interviewed. These informants were all first-year students attending the University of Bergen, who just finished upper secondary school with general studies. The interviews were transcribed and analysed using thematic analysis.

In this thesis it was found that in distance teaching there were issues regarding lower levels of activity during digital class. A typical class for many informants could be summed up as the teacher speaking, the pupils listening followed by the teacher assigning individual tasks to the pupils. Simultaneously, some students did not experience the period of distance teaching to be that different from physical teaching and/or that they had more time to deepen their knowledge in their subjects. The way distance teaching was handled varied from school to school, subject to subject and teacher to teacher. The relations during distance teaching were weakened, especially the teacher-pupil relation. The pupils felt less visible, and the individual tasks could be experienced as lonely and demotivating. Through this it may be concluded that the teachers are important for the pupils learning and that one should engage the pupils differently in distance teaching than in physical teaching. This opens up for discussion about how one should utilise technological aids during distance teaching to optimise it as much as possible.

Takkeside

Aller først ønsker jeg å si tusen takk til veilederen min Gry Heggli som har vært forståelsesfull og tålmodig imot meg i denne prosessen. Jeg føler meg heldig å ha fått deg som veileder. Jeg ønsker å takke min lille studiegruppe med Jannicke, Oda og Sigrid, for at vi fant tid til utveksling av ideer, kaffe og prat i den tøffe mastertiden. Jeg ønsker også å takke familien min som har støttet meg i denne prosessen. Videre ønsker jeg å hjertelig takke min forlovede Daniel for at han har alltid hatt tro på meg og vist sin støtte i både gode og tunge dager. Til sist ønsker jeg å takke elevveilederne på min gamle videregående skole som jeg ønsket å motbevise, og vise at jeg faktisk er egnet til å klare meg på universitetet.

Aleksandra Czyz

Bergen, Mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Takkeside	iv
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Inspirasjon og bakgrunnen for prosjektet.....	1
1.2 Et lite virus fikk store konsekvenser	2
1.3 Begrepsavklaring: Digital undervisning og fjernundervisning	4
1.4 Forskning om covid-19 pandemien og utdanning	5
1.4.1 Kvalitativ forskning.....	5
1.4.2 Kvantitativ forskning	6
1.5 Leserguide	8
Kapittel 2: Forskning og teoretisk perspektiv	9
2.1 Teknologi og undervisning – Eldre forskning	9
2.2 Teknologi og undervisning- Nyere forskning	10
2.3 Fruktbart teoretisk perspektiv	13
2.3.1 Risikosamfunn og individualitet.....	14
2.3.2 Relasjoner og fellesskap.....	15
2.3.3 Positive og negative relasjoner	15
2.3.4 Dialektisk relasjonsteori	17
2.3.5 Anerkjennelse.....	17
2.3.6 Anerkjennelse i konteksten av undervisning	18
2.3.7 Anerkjennelse mellom lærer- elev.....	18
2.3.8 Manglende anerkjennelse mellom lærer-elev	19
Kapittel 3: Metode	20
3.1 Metodevalget	20
3.2 Utvalget	21
3.3 Intervjuguide	22
3.4 Rekruttering	22
3.5 Gjennomføring av intervjuene	23
3.6 Kunnskapsproduksjon.....	24
3.7 Transkribering	24
3.8 Tematisk analyse	25
3.9 Pålitelighet og gyldighet	27
3.10 Etikk.....	28
3.10.1 Etske utfordringer: Forholdet mellom informant og intervjuer	29
3.10.2 Refleksjon over utvalget	30

3.10.3 Intervju og transkribering	30
Kapittel 4: Resultater	32
4.1 Nedstenging.....	32
4.2 Fjernundervisning	34
4.2.1 Oppmøtet	34
4.2.2 Faglig arbeid.....	35
4.2.3 Individuelle oppgaver.....	37
4.2.4 Lærer-elev relasjon.....	38
4.3 Undervisningsrelasjoner.....	40
4.3.1 Negative relasjoner.....	40
4.3.2 Positive relasjoner	43
4.4 Oppmerksomhet i undervisningen.....	45
4.4.1 Anerkjennelse.....	46
4.4.2 Lengselen etter anerkjennelse.....	47
Kapittel 5: Diskusjon	50
5.1 Risikosamfunn og fellesskap.....	50
5.2 Svakere relasjoner i fjernundervisningen.....	51
5.3 Samhandling og teknologi.....	53
5.4 Å overlate elever til seg selv.....	56
5.5 Anerkjennelse og synlighet	58
Kapittel 6: Konklusjon	61
REFERANSER:	64
B.....	64
C.....	64
D.....	64
F.....	65
G.....	65
H.....	65
K.....	66
L.....	67
M.....	67
N.....	67
P.....	67
R.....	67
S.....	68
T.....	69
U.....	69

Vedlegg 1 Intervjuguide	70
Vedlegg 2 Informasjonsskriv	72
Vedlegg 3 RETTE signatur.....	Eget vedlegg

Kapittel 1: Innledning

1.1 Inspirasjon og bakgrunnen for prosjektet

Som student ved universitetet erfarte jeg Covid-19 pandemien og konsekvensene av denne for mine studier. Disse erfaringene gjorde meg interessert i å forstå bedre hva som hendte i utdanningsfeltet i denne spesielle perioden. Dette var en tid med mye usikkerhet og skifter i måten en kunne og måtte delta i undervisningen. Som pedagogikkstudent opplevde jeg ikke at Covid-19 pandemien påvirket min læring eller deltakelsen i undervisning betydelig, og dette er kanskje fordi at studentlivet allerede i stor grad preget var preget av individuelt arbeid. Forelesningene som ble organisert på nett lignet også de som er organisert fysisk, men samarbeid med andre studenter ble i større grad begrenset. Samtidig har forelesere vært flinke til å legge det opp for oss studenter slik at vi klarte å fortsatt ha gruppediskusjoner. Selv om min opplevelse av utdanningsforløpet fra denne tiden på mange måter er positiv, la jeg merke til at ikke alle studenter opplevde denne tiden som meg, de møtte på ulike hindringer og problemer.

I løpet av Covid-19 pandemien har det dukket opp mange nyhetsartikler på NRK som problematiserer pandemiens konsekvenser for utdanning: «Mener de må få slippe normal eksamen etter to unormale år på skolebenken» (Malmo, Andersen, Gjertsen, Pedersen, 2022) og rapporten *Utdanningspeilet 2020*. Ut ifra begge disse kildene får leseren med seg at elever på videregående med studiespesialisering har opplevd at læringskvaliteten gikk ned. Ifølge UDIR 2020 har elevene fått like gode karakterer, samtidig fremheves det i nyhetsartikkelen at elevene ikke ønsker å ta eksamen på grunn av at de ikke syntes at de har lært seg mye på denne tiden (Malmo, Andersen, Gjertsen, Pedersen, 2022). Dette gjorde meg nysgjerrig og jeg fikk et ønske om å forstå situasjonen bedre gjennom å fordype meg i denne tematikken. Masterprosjektet sitt første mål var å undersøke hvordan studenter fra videregående skole med studiespesialisering opplevde læring gjennom fjernundervisning. Dette gjaldt spesifikt perioden med nedstenging av skoler på grunn av Covid-19 pandemien i 2020.

Denne problemstillingen endret seg etter samtaler med informantene. Datamaterialet pekte i andre retninger enn forventet i prosjektplanen og jeg omformulerte etter hvert en ny problemstilling som lyder som følger: Hvordan har fjernundervisningen preget relasjoner i undervisningen? Problemstillingen utforsker blant annet lærer-elev forhold, hvordan informantene har opplevd de digitale timene og overgangen fra fysisk til fjernundervisning. Det blir også undersøkt hvordan informantene opplevde skolearbeidet på denne tiden. Dette blir belyst gjennom sosiologen Zygmunt Bauman og hans relasjonsteori i kombinasjon med Schibbye (2002) sitt anerkjennelsesbegrep. Disse perspektivene åpner opp for en diskusjon av bruken av teknologi i undervisningen og hvordan dette påvirker relasjoner.

Før jeg forsetter å gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet med denne studien er det nødvendig å beskrive noen sentrale trekk ved den spesielle perioden 2020-2021, da verden og Norge ble rammet av en pandemi. Dette er en viktig kontekst for forståelsen av informantenes opplevelser og erfaringer. Oppgaven min er avgrenset til det første året med Covid-19 pandemi, hovedsakelig våren 2020.

1.2 Et lite virus fikk store konsekvenser

Ifølge Store Norske Leksikon (Tjernshaugen, et al. 2023) rundt årsskiftet 2019/2020 ble det påvist et utbrudd i Kina av virussykdommen Covid-19 som viste seg å spre seg raskt og ukontrollerbart til resten av verden. Dette førte til at WHO i mars 2020 erklærte en global pandemi, noe som betydde strenge tiltak for å begrense spredningen av sykdommen. Dermed satte den Norske regjeringen i mars 2020 i gang tiltak for å forhindre spredningen av Covid-19 viruset. I begynnelsen betydde dette at alle institusjoner og arrangementer hvor mennesker skulle samhandle fysisk ble stengt og avlyst. Det ble innført reiserestriksjoner, besøksrestriksjoner, begrensning av sosial kontakt, karantene og regler for personer som mistenkte smitte eller var smittet (Tjernshaugen, et al. 2023).

Dette var noe som førte til nedstenging av utdanningsinstitusjoner og tvang skoler og elever inni en ny læringskontekst der digital teknologi stod sentralt (UDIR, 2020, s.26). Dette innebar at i begynnelsen av pandemien deltok elevene i skoletimene gjennom bruk av PC og derfor også digitale lærings- og

kommunikasjonsplattformer. Det var ikke mulig i begynnelsen å møte opp fysisk på skolen for elevene. I min masteroppgave fokuserer jeg hovedsakelig på de første månedene av pandemien.

Etter hvert ble det innført tiltak for å gjenåpne samfunnet igjen (Statsministerens kontor, 2020), men fjernundervisning forble et alternativ som en kunne alltid komme tilbake til hvis det ble nødvendig (Regjeringen, u.å.). Det ble blant annet introdusert en trafikklysmoell som fordelte nivåene av tiltakene i grønn, gul og rød (UDIR, 2020, s. 4). På grønt nivå var det tillatt å holde skolehverdagen for det meste som vanlig, på gult nivå ble det ført inn tiltak som skulle begrense smitte, mens på rødt nivå holdt institusjonene det fortsatt åpent samtidig som smittetiltakene var på høyeste nivå (UDIR, 2020, s. 4). Disse tiltakene ble justert lokalt og nasjonalt ut ifra graden av smittesituasjonen. Dette førte til at barn og ungdom kunne bli fordelt i større eller mindre grupper på skoler og i barnehager. Dette påvirket dermed undervisningssituasjonen sterkt, dette gjelder spesielt den sosiale interaksjonen.

I løpet av pandemien kunne en bli ofte forvirret over hva slags tiltak som gjaldt og når. Dette kan en finne spor etter i nyhetsartikler som: «Tiltakene har blitt endret minst 41 ganger i løpet av koronaåret» (Thommessen, Kalajdzic, Velsvik, Holm-Nilsen, 2021). Artikkelen forteller: «Siden nedstengingen 12. mars, har de nasjonale koronatiltakene blitt endret minst 41 ganger. Det viser en gjennomgang NRK har gjort.» (Thommessen, Kalajdzic, Velsvik, Holm-Nilsen, 2021). Dette er noe som en kan få innblikk i gjennom nettsiden for Regjeringen: «Tidslinje: Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen» (Regjeringen, u.å.). Skoler, barnehager, universiteter og resten av samfunnet måtte tilpasse seg tiltakene selv om det oppsto forvirring og usikkerhet.

Dette er noe som en må ta i betraktning når en samler inn data som omhandler denne perioden. I min oppgave har jeg brukt studenter som kilde til deres tid i studiespesialiserende programmer i videregående skoler i nedstengingstiden. Informantenes erfaringer kan gi bedre forståelse for hvordan pandemiltakene påvirket undervisningen. Gjennom dette kan oppgaven min være et lite bidrag til mer nyansert innblikk i hvordan denne spesielle situasjonen utspilte seg på videregående skolenivå i Norge.

1.3 Begrepsavklaring: Digital undervisning og fjernundervisning

Det finnes forskjellige måter å referere til digital undervisning. I følge SNL er digital undervisning en type undervisning som er koblet hovedsakelig til høyere utdanning (Lackner, 2022). Undervisningen, veiledning og vurdering skjer digitalt og læringmaterialet er tilgjengelig på nett slik at det er mulig for eksempel å se en forelesning om igjen eller finne pensum på nett (Lackner, 2022). UDIR og SNL bruker begrepet fjernundervisning for å referere til en undervisningsform «(...) hvor lærer og elev er atskilt i rom og/eller tid, og hvor tekniske hjelpemidler brukes for å formidle lærestoff» (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Teknologiske hjelpemidler blir brukt «(...) avhengig av hvilke emner som skal behandles, og hvilke målgrupper som nås.» (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Fjernundervisning blir dermed beskrevet som en fleksibel måte å lære på gjennom bruken av teknologi. Det blir brukt også ikke-teknologiske hjelpemidler som for eksempel fagbøker, arbeidsoppgaver og oppgavehefter (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Det er mulig å jobbe «(...) individuelt, i grupper eller som kombinert undervisning.» (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Ifølge artikkelen til UDIR blir hybrid undervisning definert som en undervisningsform som kombinerer undervisning på skolen og fjernundervisning (UDIR, 2021).

Fjernundervisning kan være synkron og asynkron. I synkron undervisning er læreren og eleven tilgjengelig samtidig, det er en forbindelse hvor elev og læreren klarer å kommunisere direkte med hverandre (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). En kan lytte til hverandre og stille spørsmål (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Med asynkron undervisning menes det at læreren eller eleven trenger ikke å være direkte tilgjengelig for hverandre (Saxe Huseby & Henriksen, 2020). Dette betyr at eleven kan for eksempel gjøre planlagte oppgaver på egen hånd og sender læreren melding om nødvendig eller lurer på noe.

I min masteroppgave velger jeg å bruke begrepet fjernundervisning fordi definisjonen av begrepet dekker flere karakteristiske trekk som ble nevnt over ved den undervisningen som er i sentrum av prosjektet mitt, blant annet både synkron, asynkron og hybrid undervisning.

1.4 Forskning om covid-19 pandemien og utdanning

Det har blitt gjennomført og publisert en del forskning om undervisning i løpet av Covid-19 pandemi, ikke bare i Norge, men også på tvers av landegrensene. Disse kan være i form av rapporter eller fagfellevurderte artikler som har brukt både kvalitative og kvantitative metoder eller en kombinasjon. Det var under pandemien en bekymring på globalt nivå for hvordan det skulle gå med utdanningen av elever og studenter. Forholdet mellom utdanning, pandemi og bruken av teknologi er derfor fremdeles aktuelle temaer fordi mye er fortsatt uklart når det gjelder forløpet og konsekvensene av pandemien.

1.4.1 Kvalitativ forskning

Den kvalitativt baserte forskningen har vært mest opptatt av hvordan elever og studenter opplevde skiftet til undervisning på nettet og hvordan læring har forandret seg for dem i den nye situasjonen. Eksempler på slik type forskning kan være artikkelen: «Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19 pandemien» (Bern, Lorentzen, Nordanger, 2021) som tar opp spørsmål om synlighet og tid i sin studie om mulighetsrom for læring gjennom deltakelse i perioden med nettundervisning (Bern, Lorentzen, Nordanger, 2021, s.249). Et annet eksempel kan være: «The Covid-19 shutdown: when studying turns digital, students want more structure» (Gjerde, Grey, Holst, Kolstø, 2021). Her rettes oppmerksomheten mot hvordan læring i løpet av undervisningen ble påvirket av skiftet til fjernundervisning. Gjennom studiet ble det funnet ut for eksempel at studentene savnet bedre struktur på undervisningen, ønsket å føle seg mindre eksponert i de digitale timene og derfor likte bedre å jobbe i mindre grupper.

Min masteroppgave kan sammenlignes med slike kvalitative studier. Jeg var også motivert av spørsmålet om hvordan elevene opplevde læring i denne unntakstilstanden. Det er klare paralleller til Bern, Lorentzen, Nordanger (2021) sin artikkel. Samtidig har jeg fått inntrykk av at det finnes flere intervju med studenter i høyere utdanning enn elever fra videregående skoler. Jeg klarte ikke å finne forskning hvor elever i videregående skole i Norge var intervjuet, derimot fant jeg slik forskning fra Sverige og Serbia. «A leap to the digital era- what are lower and upper

secondary school students` experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia?» (Cerović, Mičić, Vračar, 2022) er en studie fra Serbia med formålet om å finne ut hvordan elever fra ungdomsskole og videregående opplevde utdanning gjennom fjernundervisning om våren 2020 (Cerović, Mičić, Vračar, 2022). Ifølge studien mente elevene at dette var en utfordrende tid med mange nye og uvanlige krav i skifte til den nye undervisningsmåten. Elevene mente at dette var følelsesmessig tungt tid og var opptatte av lærernes kompetanse og formidlingsevne. Studien konkluderer med at i slike situasjoner trengtes det blant annet at en engasjerer elevene mer i læringsituasjoner.

«We have our lessons in Teams` - Strategies chosen in Swedish schools during the COVID-19 pandemic and consequences for students in upper secondary education» (Kreitz- Sandberg, Ringer, Fredriksson, 2022) er en studie fra Sverige og formålet med studien var å utforske strategier som ble brukt i svenske skoler med fokus på konsekvensene for elever i videregående skole. Dette blir utforsket gjennom elevenes perspektiv på skiftet til læring gjennom fjernundervisning. Elevene syntes at skiftet til teknologi var uproblematisk, men at selvregulering og individuell læring var utfordrende. Studien understreker også viktigheten av elevenes kontakt med lærer og medelever.

1.4.2 Kvantitativ forskning

Kvantitativ forskning rundt Covid-19 pandemien og utdanning har vært opptatt av på å få et overblikk over situasjonen. Dette skjedde i form av årlige rapporter (for eksempel UDIR, 2020), rapporter fra ulike institutter som NIFU (Rederici & Solbue, 2020) og utdanningsinstitusjoner som NTNU (Sandvik, L.V, et al. 2020). Rapportene fokuserer som oftest på lærerne, skoleledelsen og organiseringen av undervisning og skolehverdagen. Et eksempel på data som ble innsamlet er kvantitative fremstillinger av hvor mange lærere som tenkte at fjernundervisningen hadde vært en hindring for å gjennomføre undervisning. Flertallet av lærere svarte at det var i liten grad et hinder for undervisningen (UDIR, 2020, s. 30). I NIFU- rapporten (Rederici & Solbue, 2020) finner en data om for eksempel hvor mange lærere som hadde erfaring med fjernundervisning før koronapandemien startet. Resultatet viste at mindretallet av lærere hadde hatt erfaring med slik type fjernundervisning fra før av (Rederici & Solbue, 2020, s. 29). I rapporten oppgis det også for eksempel informasjon om at 23

% av lærerne klarte å følge opp sårbare elever i begynnelsen av pandemien (Rederici & Solbue, 2020, s.42). Gjennom rapportene får en derfor god generell oversikt over hvordan nedstengingen og den digitale undervisningen ble håndtert.

Ifølge NIFU var mange lærere uforberedt på denne situasjonen og de hadde lite erfaring med digital hjemmeundervisning (Rederici & Solbue, 2020). *Utdanningspeilet* (2020) rapporten kan være et eksempel på første inntrykk av nedstengingen. Rapporten oppsummerer situasjonen for fjernundervisning som at det var en utfordrende periode, men at det ble håndtert greit (UDIR, 2020). Samtidig understrekes det at en fortsatt vet lite om situasjonen, og trenger mer forskning på dette og at mer kommer i året 2021. Når *Utdanningspeilet* 2021 kom ut har en fått bedre oversikt og en fokuserer dermed mer på hva som gikk galt. Ifølge rapporten har en prioritert de yngste barna når det gjelder fysisk undervisning (barnehager og barneskoler) i tillegg til videregående skoler med yrkesopplæring (UDIR, 2021, s.148), mens elever på ungdomsskole og videregående med studiespesialisering har opplevd mest hjemmeskole (UDIR, 2021, s.146). Ifølge *Utdanningspeilet* 2021 hadde mange elever ikke fått nok undervisning i alle fag og undervisningen ble ikke gjennomført optimalt for alle elever (UDIR, 2021, s.135). En har også mindre kunnskap om stenging og smitteverntiltak på videregående skoler på grunn av få datainnsamlinger (UDIR, 2021, s.148). Nedstenging og smittesituasjonen har gått utover elevenes motivasjon, lærer-elevkontakt og læringsutbytte (UDIR, 2021, s.150). Det var mindre muntlig aktivitet og diskusjoner, samt et problem med svarte skjermer (UDIR, 2021, s.150). Det ble også merket en forskjell mellom fag. Ifølge rapporten har det vært vanskeligere å undervise i matematikk i kontrast til norsk (UDIR, 2021, s.150). Jeg vil i min egen studie forholde meg til Utdanningsdirektoratets resultater.

Mitt ønske for denne masteroppgaven er at den kan bli ett av flere viktige bidrag til å forstå den krevende situasjonen som pandemien satte elever og lærere i. Oppgaven kan potensielt hjelpe å åpne for en diskusjon om hvordan en velger å sette opp fjernundervisning og hva som bidrar til at elever får mest ut av det.

1.5 Leserguide

Videre i oppgaven finner leseren kapittel 2, et teorikapittel der jeg presenterer eldre og nyere forskning innom utdanning og teknologi for å plassere undersøkelsen min i forhold til tidligere forskning. Deretter presenteres sosiologen Zygmunt Baumans perspektiv på forholdet mellom individ og samfunn, et perspektiv som omfavner begrepene risikosamfunn, felleskap og individualitet. Bauman artikulere også en relasjonsteori som nyanseres i positive og negative relasjoner. Etter dette presenterer jeg også Schibbye (2002) sin dialektiske relasjonsteori hvor begrepet anerkjennelse står sentralt. Kapittel 3 er metodekapitlet som gir begrunnelse for den kvalitative fremgangsmåten. Her presenterer jeg utvalget og beskriver organisering og gjennomføringen av intervju, transkripsjon, tematisk analyse og etiske overveielser. I resultatkapitlet (4) presenterer jeg mine tolkninger av intervjumaterialet. Dette kapitlet er strukturert rundt tre hovedkategorier: Fjernundervisning, Undervisningsrelasjoner og Oppmerksomhet i undervisningen. Videre blir det i diskusjonskapitlet (5) en drøfting som tar utgangspunkt i funn og teori presentert i oppgaven.

Kapittel 2: Forskning og teoretisk perspektiv

En studie av undervisning i et nedstengt samfunn er også en studie av teknologi. Det er takket være teknologiske verktøy at en klarte å holde undervisningen gående i denne perioden. Fjernundervisning kan altså ikke løsrives fra teknologibruken i undervisningssituasjonen. Etter først å ha presentert synet på teknologi og undervisning skal jeg presentere perspektiver inspirert av sosiologen Zygmunt Bauman og psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye som tematiserer betydningen av relasjoner i det sen moderne samfunnet.

2.1 Teknologi og undervisning – Eldre forskning

Forskning om teknologi og utdanning går langt tilbake, ifølge prof. Jim Greenlaw (2015) var det på 60-tallet en tanke om at elevene kommer til å lære fra TV og at læreryrket dermed kom til å bli utdatert (Greenlaw, 2015, s. 897). Kilder fra rundt år 2000 formidler en positiv innstilling til bruken av teknologi i utdanning. Den rådende ideen var at teknologi kunne fremme læring lettere ved å gjøre læreprosessen bedre og mer personalisert. Et eksempel på en slik holdning kan en finne hos Rune Johan Knudsen (2003) som beskriver disse mulighetene for å skape nærhet i virtuell virkelighet: «(...) nærhet og tilstedeværelse er mindre avhengig av de tekniske faktorene enn faktorer knyttet til dramaturgi og fortellerteknikk. En erfart opplevelse av nærhet, tilstedeværelse og innlevelse kan bli produsert ved hjelp av relativ enkel teknikk.» (Knudsen, 2003, s. 183). Teknologi er dermed ikke sett på som et problem, tvert imot, det skaper muligheter. Gjennom påvirkning av sansene, den enkeltes forutsetninger og en god fortellerteknikk kan en skape nærhet og gi en følelse av tilstedeværelse (Knudsen, 2003, s. 185-190).

I sin bok *The Tools for Successful Online Teaching* tar Lisa Dawley (2007) opp spørsmålet om engasjement. Hun argumenterer for at en må engasjere elevene på en eller annen måte i undervisningen for at den skal være suksessfull (Dawley, 2007, s.4) Læreren må klare å gi slipp på den tradisjonelle læringsmetoden og « (...) give up some control in the virtual classroom in order to encourage a learning community that empowers the learner (...)» (Dawley, 2007, s.5). En kan forstå dette som at hvis en gir kontrollen til dem som lærer, klarer de å finne seg selv i teknologien og dermed lære mer. Teknologi skulle gi mulighet til å lære på nye måter, og skulle gjøre elevene mindre passive (Dawley, 2007, s.5).

Neil Selwyn (2010) kan representerte et nyere og mer kritisk perspektiv i kontrast til Dawley. Selwyn mener en bør være forsiktig med å være for positiv og stiller seg derfor mer kritisk til ubegrenset tilgang til teknologi (Selwyn, 2010, s.90-94). Det vil ikke være mulig at alle har samme muligheter for tilgang til teknologi og internett, derfor er det nødvendig å ta i betraktning sosiale ulikheter (Selwyn, 2010, s.94). Selwyn mener også at teknologioptimistene tar for gitt at en er tilkoblet til enhver tid og mener at vi må ta i betraktning hva som skjer hvis mennesker ikke er tilkoblet internett (Selwyn, 2010, s.95). Undervisningen som skjer er ikke digitalt uavhengig av omgivelsene og den fysiske verden. En kan heller ikke ta for gitt at internett er et fullstendig grunnlag i seg selv for læring og sosialisering fordi en samhandler annerledes digitalt enn i en fysisk virkelighet (Selwyn, 2010, s.93). Den teknologioptimistiske holdningen kan også kritiseres for å fremstille læring som evnen til å klare å finne frem informasjon istedenfor å konstruere sin egen viten på grunnlag av kunnskap som man allerede har (Selwyn, 2010, s.92).

2.2 Teknologi og undervisning- Nyere forskning

Den mer kritiske holdningen holder stand og blir forsterket. Nyere forskning som omhandler teknologi og undervisning kjennetegnes av et mer kritisk blick på teknologibruk i læringsituasjoner. Slik innstilling kan en finne for eksempel hos Greenlaw (2015). Greenlaw påpeker på at Kompetanser for det 21 århundret («21st Century skills») oppmuntrer til økt bruk av teknologi i utdanningen på grunn av at ferdigheten etterspørres hos fremtidens arbeidsgivere (Greenlaw, 2015, s.895- 896). Greenlaws mer kritiske blick (2015) står i kontrast til Dawley (2007) som mente at

læreren skulle gi opp kontroll og gi det over til elevene. Greenlaw (2015) mener at læreren må være en formidler i prosessen med å hjelpe elevene forstå informasjonen som finnes på nettet og lære dem kritisk tenkning gjennom direkte interaksjon: «Teaching is not simply a matter of turning on a computer or an iPad and setting students loose to solve a problem or to do a project.» (Greenlaw, 2015, s.897). Direkte instruksjon er viktig for å utvikle elevenes forståelse av hvordan kunnskapen som er tilgjengelig på nett kan brukes slik at de kan stille seg kritisk til de forskjellige ressursene (Greenlaw, 2015, s. 897).

Selv om teknologi åpner for nye måter å lære på, bør en ikke nedvurdere læring gjennom direkte interaksjon med lærer og medelever ifølge Greenlaw (2015) : “It is the structure of the lesson and the feedback from the teacher and the students’ peers that will determine the depth of understanding that is attained, not whether the student accessed the information from five websites with an iPhone or shared their assignment with fellow students in another country online” (Greenlaw, 2015, s. 901). Med dette menes at klasseromsundervisning kan og bør skape dypere forståelse av fagstoffet.

Dette kan videre knyttes til temaer om individualisering og teknologibruk i undervisning, et tema som Blikstad- Balas, Kornhall og Nilsson (2020) er opptatt av. Disse forskerne argumenterer mot ideen som kan bli funnet i forskning preget av teknologioptimisme, spesifikt ideen om personalisering av undervisning og læringsopplegget til hver enkel elevs behov og interesser skal føre til mer læring (Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.119). De mener i likhet med Greenlaw (2015) at det er ikke en god ide å overlate elevene helt til seg selv med sin egen læring: «(...) det er vanskelig å være interessert i ting som man ikke vet finnes. (...) Det er faktisk anstrengende å lære - det er ikke alltid lystfylt (...)» (Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.119). Tanken om individualisering og personalisering av undervisning er noe som de mener står i motsetning til ideen om enhetsskolen, et trygt fellesskap som skal holde samfunnet sammen og være inkluderende (Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.170). Hvis en forstår læring som et sosialt spill, er fellesskapet på skolen sentralt og læreren en aktiv og støttende part i denne prosessen (Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.171).

Rune Krumsvik (2023) har forsket på temaene klasseledelse og digital undervisning. Han påpeker at klasseledelse er i endring på grunn av de digitale klasserommene, dermed er også samspillet mellom lærer og elev i endring (Krumsvik, 2023, s.11-16). Krumsvik refererer til Hattie (2009), som mener at gode lærer- elev relasjoner er viktige for effektiv klasseledelse (Hattie, 2009 i Krumsvik, 2023, s.59). Krumsvik mener at god klasseledelse fører til at elevene klarer å opprettholde oppmerksomhet i timen og aktiv deltakelse (Krumsvik, 2023, s.57). På grunn av at den sosiale tilstedeværelsen i fjernundervisningen har forandret seg og læreren kan ikke være like umiddelbart tilgjengelig for elevene, kan dette føre til at en kan ikke etablere fysisk gjensidighet og tillit slik en kan i fysiske klasserom (Krumsvik, 2023, s.15). Krumsvik tar også opp temaene inkluderende bruk av teknologi, skapningen av nærhet, lærerens oversikt over elevenes faglige egenskaper og opprettholdelsen av god klasseledelse i digital undervisning (Krumsvik, 2023).

I forskning om teknologi og undervisning er en også opptatt av distraksjon. Dette er et tema som en kan finne både hos Krumsvik (2023) og Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson (2020). Når mer og mer teknologi brukes i undervisningen kan det være mer utfordrende å opprettholde ro i klasserommet slik at læring kan være i sentrum (Krumsvik, 2023, s.19-20). Dette kan gjøre klasseledelsen mer utfordrende for lærere. Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, (2020) nevner også at distraksjonene øker jo mer teknologi som brukes i undervisningen, og at det å føre inn mer og mer teknologi derfor trenger ikke å føre til mer læring (Blikstad- Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.155). Krumsvik (2023) etterspør mer forskning om dette temaet.

Utdanningspeilet fokuserer på digital infrastruktur i både 2020 og 2021. Rapportene presenterer en oversikt over blant annet om skoler, lærere og elever har eller hadde god nok tilgang til digitale verktøy i pandemi tiden. *Utdanningspeilet* (2021) tar også opp kvaliteten av digital kompetanse for lærere og elever. NIFU (2020) sin rapport viser også interesse for tilgang til teknologi samt lærerens evne til å gjennomføre fjernundervisning. Samtidig tas det også opp hvordan teknologien ble brukt (Rederici & Solbue, 2020, s.62). Likevel, temaet er hovedsakelig avgrenset til fremstillingen av hvilke digitale verktøy ble brukt for å kommunisere (for eksempel: e-post, SMS, itsLearning) (Rederici & Solbue, 2020, s.62-67).

Denne dagsaktuelle forskningen viser at det foregår diskusjoner rundt effektiviteten av bruken av teknologi i både digital og fysisk undervisning. En er mye

mer bevisst på utfordringene knyttet til det digitale enn i begynnelsen av århundreskiftet, men samtidig er det fortsatt rom for mer forskning. Spørsmålene er knyttet til individuell læring og den mer tradisjonelle ideen om fellesundervisning på skolen. Forskere stiller seg også spørsmålet om teknologi bidrar til mer læring eller tvert imot og en kan lure på hvordan lærerens relasjon til elevene forandrer seg i konteksten av fjernundervisning. Dette er ikke enkelt å finne svar på, og videre i oppgaven kan en lese om hvor forskjellig informantene kunne oppleve fjernundervisning og relasjon til sine lærere.

2.3 Fruktbart teoretisk perspektiv

I den opprinnelige prosjektplanen planla jeg å bruke Bakhtins dialogiske perspektiv for å utforske hvordan elever fra videregående med studiespesialisering erfarte læring i de digitale timene. Materialet fra intervjusamtalene viste seg å inneholde mange rike beskrivelser av undervisningspraksisen som krevde noe annet enn dialogisitet, og jeg brukte litt tid på å finne en ny teoretisk inngang som kunne omfavne det rike datamaterialet.

Jeg fant et inspirerende perspektiv i sosiologen Zygmunt Baumans relasjonsteori. Bauman var en professor i sosiologi interessert i forholdet mellom mennesket og samfunnet hovedsakelig i moderniteten og postmoderniteten (Harkestad Olsen, 2016, s.14-15). Antologien *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (Harkestad Olsen, 2016) bruker Baumans begreper positive og negative relasjoner i kombinasjon med psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye sin dialektiske relasjonsteori, hovedsakelig begrepet: anerkjennelse. Schibbye har skrevet boken *En dialektisk relasjonsforståelse* (2002), og denne er basert på hennes erfaring med psykoterapeutisk dialog. Disse to teoriene tenkte jeg var relevante også for intervjumaterialet mitt. Grunnen til dette valget var at Baumans tenkning egner seg til å belyse datamaterialet som må forstås i konteksten av Covid-19-pandemien. Schibbye sitt begrep anerkjennelse passer også sammen med Bauman sin relasjonsteori på grunn av at det åpner for å utforske relasjoner dypere.

2.3.1 Risikosamfunn og individualitet

Ifølge sosiologen Bauman er modernitet og postmodernitet en betegnelse på tidsperioder hvor samfunnet preges av å være ustabil og uforutsigbart (Nilsen, 2016, s. 28). Postmodernitet blir sett på som en forsterket versjon av modernitet. Dette er blant annet på grunn av endringer på arbeidsmarkedet, som økt markeds konkurranse, individualisering og løsrivelse fra det tradisjonelle (Nilsen, 2016, s. 28-31). Dette bringer med seg nye ideer om individualitet: «(...) collectivist traditions weaken and individualist values intensify.» (Furlong & Cartmel, 2006, s.2-3).

Individualisering som idé i samfunnet kan bli sett på som et paradoks på grunn av at dette ikke betyr at individet har mer frihet til å gjøre som en vil, men at det er individet som nå får ansvar for ting som skjer rundt seg (Lauder et.al, 2006, s.22). Det kan se ut som om alle veier ligger åpne, men i realiteten eksisterer det strukturelle hindringer, særlig knyttet til sosio-økonomisk klasse (Furlong & Cartmel, 2006). Dette kan være for eksempel at arbeidsmarkedet eller det økonomiske markedet forandrer seg (Bjørn, 2016, s. 157). Individet er blitt ansvarlig for egen humankapital, og dette betyr at hvis et individ ikke klarer å være attraktiv på arbeidsmarkedet, skyldes det først og fremst individet selv (Lauder et.al, 2006, s.25). Individet må derfor ta i betraktning konsekvensene av egne handlinger (Lauder et.al, 2006, s.21). Mennesker må på grunn av dette være individuelt klare for risiko samtidig som mennesker forblir avhengige av hverandre fordi en er ikke fri fra alle forventninger og forpliktelser i samfunnet (Lauder et.al, 2006, s.22). Denne individualiteten kan oppleves frigjørende for noen, men for andre kan den virke hemmende fordi en kan bli overveldet med mengden alternativer og forventningen om at individet «skal mestre alt alene» (Bjørn, 2016, s.157).

En annen sosiolog som har vært særlig opptatt av å forstå hvordan usikkerhet håndteres er Ulrich Beck (1992) som beskriver risiko slik: «These risks include those stemming from the threat of nuclear war or environmental disasters, as well as other risks which have to be negotiated in day-to-day life.» (Beck (1992) i Furlong & Cartmel 2006 s.3). «Den sosiale strukturen i samfunnet preges derfor av usikkerhet og risiko (...)» (Bauman 2000a: 126 i Bjørn, 2016, s.157). I lys av dette kan det argumenteres for at modernisering utgjør en form for kaos som en ønsker å få

kontroll over (Nilsen, 2016, s.22). Dette skjer ifølge Bauman ved å skape regler og normer basert på naturvitenskapelig klassifikasjon for å få kontroll over naturen og samfunnet (Nielsen, 2016, s.22-23). Svekkelsen av den gamle samfunnsordenen fører til et større mangfold: «Patterns of behaviour and individual life changes have lost their predictability and post-modern involves a new and much more diverse set of lifestyles»(Furlong & Cartmel, 2006, s.1).

2.3.2 Relasjoner og fellesskap

En konsekvens av dette er at relasjoner i det postmoderne samfunnet har forandret seg og slik Bauman og andre sosiologer argumenterer for, har de fått mindre betydning (Nilsen, 2016, s.39). Dette kan også relateres til fellesskap innom utdanningsinstitusjoner. Fellesskap forstår Bauman som et trygt sted: «(..) en arena der vi møter omsorg og får hjelp, for vi kan regne med å møte velvilje hos hverandre, (...)» (Bauman i Bjøru, 2016, s.159). Fellesskapet på skolen skapes av relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene selv (Bjøru, 2016, s. 159). Relasjoner forstås ut ifra konteksten som mennesker samhandler i (Harkestad Olsen, 2016, s.16). Dette betyr at en tar i betraktning omgivelsene og personer en samhandler med. Videre blir relasjonen mellom lærer og elev sett på som en av viktigste faktorene for læring (Hattie, Nordenbo mfl. 2008 i Harkestad Olsen, 2016, s.16). Denne relasjonen er hovedsakelig initiert av lærere og påvirker relasjoner mellom elevene og mellom elevene og lærere (Harkestad Olsen, 2016, s.16). Gode relasjoner på skolen blir sett på som viktige på grunn av at de bidrar til et godt læringsmiljø (Olsen, 2016, s.16-17).

2.3.3 Positive og negative relasjoner

For å oppnå gode relasjoner i et fellesskap må man fostre positive relasjoner. Gjennom positive relasjoner kan en ifølge Bauman danne perfekte fellesskap (Bjøru, 2016, s.158-159). Slike fellesskap kjennetegnes av «(...) nærhet, åpenhet, omsorg, støtte og respekt (...)» (Bjøru, 2016, s.159). I konteksten av utdanning betyr dette at det gjennom positive relasjoner skapes trygghet, rom for diskusjon og en vilje til å hjelpe hverandre i klasserommet (Bjøru, 2016, s.159). Samtidig er det ikke alltid mulig å opprettholde et slik ideal ifølge Bauman (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2016,

s. 171-172). Slike fellesskap er avhengige av lærernes kompetanse og også at det kan være vanskelig å ha gode relasjoner til alle elevene til enhver tid (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2016, s.171-172).

I læringsmiljøet på skolen blir lærer-elev relasjonen sentral: «Elever som har positiv relasjon til lærer, vil ofte ha større trygghet til å utforske skolen og aktivitetene der (...)» (Bjørn, 2016, s.159). Dette gir mer rom for læring. Læreren fungerer derfor som en rollemodell for elevene, og lærerens klasseledelse påvirker elev-elev relasjonene. Samtidig skal dette være et gjensidig forhold. Elevenes autonomi er derfor begrenset, noe som henger sammen med spenningen mellom forventninger om individualitet og deltakelse i skolens fellesskap (Bjørn, 2016, s.160). Derfor må elevene tilpasse seg fellesskapet og sette individuelle ønsker til side for ikke å utfordre fellesskapet (Bjørn, 2016, s.159-160).

Tryggheten i et fellesskap kan bli truet av individuell autonomi, derfor blir lærerens utfordring «(...) å finne egnede måter å arbeide frem mot idealet om å skape trygghet og samtidig gi mulighet til frihet.» (Buli-Holmberg og Moen, 2016, s.173). I et velfungerende fellesskap i den postmoderne verden får elever oppleve en trygghet som kan gi «(...) stabilitet, anerkjennelse og forutsigbarhet (...)» (Nilsen, 2016, s.39). Hvis en åpner for mye opp for individualisering som verdi kan det ifølge Bauman skape følelsen av utrygghet (Bjørn, 2016, s.160).

Hvis det blir for stor avstand mellom lærer og elev på grunn av økt individualisering kan begge parter bli usikre på hverandre, og relasjonen kan karakteriseres som negativ. Negative relasjoner kan føre til mer konflikt på grunn av at de preges av «(...) sinne, kritikk, mistillit, engstelse (...) eller sterk avhengighet mellom elev og lærer.» (Drugli og Nordahl, 2010 i Bjørn, 2016, s.159). Eksempler på dette kan være hvis en elev unngår kontakt med læreren eller en lærer som er sterkt autoritativ og legger for mye vekt på overvåkning av elevene. Læreren kan være redd for å la klassen sin være alene i 10 minutter. Det kan være lite plass for diskusjon og dermed gjensidighet i lærer-elev relasjonen. Dårlig lærer-elev relasjon kan videre føre til en svekkelse av relasjonen mellom skoleelevene. Slike relasjoner kjennetegnes ikke av trygghet og gjensidig tillit.

2.3.4 Dialektisk relasjonsteori

Utdanningsforskere inspirert av Zygmunt Baumans perspektiver har videreutviklet ideene for å gjøre dem mer anvendbare for problemstillinger knyttet til undervisning, og et eksempel er dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 2002). Teorien legger vekt på relasjoners dialektikk som innebærer å se mennesket i en større sammenheng hvor individet ikke er løsrevet fra omgivelsene og mennesker påvirker hverandre gjensidig (Schibbye, 2002, s.36-37). Dermed er individet i konstant dialog med omgivelsene, påvirker det og er del av det. Relasjoner er derfor viktige for å forstå individet, samtidig må man ikke miste individualitet av synet (Schibbye, 2002, s.38). Dette skjer gjennom anerkjennelse. I Schibbye sin teori legges det vekt på synlighet i relasjonen, som vil si at aktørene er gjensidig involvert. Begrepet anerkjennelse baserer Schibbye på Hegel og Kirkegaard sin forståelse av begrepet, samtidig utvikler hun og presenterer sin egen forståelse. Denne blir beskrevet under.

2.3.5 Anerkjennelse

Ifølge Schibbye er anerkjennelse en del av menneskelig samhandling (Schibbye, 2002, s.247) og forstått som en konstant prosess. Schibbye bruker Hegel for å forklare begrepet anerkjennelse. Ifølge Hegel handler anerkjennelse om å klare å ta andres perspektiv: «Gjensidig anerkjennelse innebærer at de to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stand til å «forlate» sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres.» (Hegel i Schibbye, 2002, s.41). Schibbye inspireres også av Kirkegaard sitt synspunkt om at anerkjennelse handler om å klare å være bevisst på seg selv, noe som gjør deg selv bevisst på den andre (Kirkegaard i Schibbye, 2002, s. 247). Schibbye forstår gjennom dette at «Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse (...)» (Schibbye, 2002, s.122). En kan anerkjenne hvordan den andre tenker og føler uten å ta det som universell sannhet (Schibbye, 2002, s.248). Gjennom dette kan partene oppleve likeverdighet.

Ifølge Schibbye kan mennesker føle anerkjennelse gjennom å være i relasjon til hverandre, samtidig kan det relasjonelle sin betydning bli for dominerende. Derfor må en også ta i betraktning individualitet slik at selvet ikke forsvinner (Schibbye, 2002, s.38). Hun peker dermed på et paradoks: «(...) for å få den anerkjennelse vi trenger for å føle oss som selvstendige subjekter, må vi bli uselvstendige. Med det

mener jeg at vi blir avhengige av den andre, fordi han kan gi oss anerkjennelsen.» (Schibbye, 2002, s.38). Dette kan sees som en parallell til spenningen Bauman peker på mellom individ og fellesskap. Schibbye sin forståelse av anerkjennelse kaster lys på det å se det andre mennesket.

2.3.6 Anerkjennelse i konteksten av undervisning

Dette kan overføres til skolekonteksten, spesifikt til relasjonen mellom lærer-elev. Som nevnt, en god relasjon mellom lærer-elev bidrar til mer engasjement og læring (Bjørnu, 2016, s.159). Gjennom slike relasjoner klarer læreren å bli bedre kjent med elevene og deres behov, dermed anerkjenne deres evner, noe som videre påvirker elevenes motivasjon og læring (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2016, s.173-174). Dette kan føre til et tryggere skolemiljø og bedre tilpasset undervisning (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2016, s.173). På denne måten får en bedre balanse mellom lærer og elev: «En anerkjennende grunnholdning baserer seg på likeverd og gjensidighet. Det vil alltid være en asymmetrisk maktbalanse. Gjennom lærerens respekt for eleven, gjennom tillit og verdsetting, kan noe av asymmetrien jevnes ut.» (Harkestad Olsen, 2016, s.17). Gjennom dette blir elevene mer synlige for læreren. Dette kan derfor også gi rom for at elevene føler seg trygge nok til å uttrykke seg i klasserommet selv om de kan ha forskjellige tanker og verdier. Dette vil ifølge Bauman skape følelsen av likeverdighet og anerkjennelse (Buli-Holmberg & Holen Moen, 2016, s.173)

2.3.7 Anerkjennelse mellom lærer- elev

Et eksempel på en skolesituasjon karakterisert av anerkjennelse kan være når læreren anerkjenner elevens evnenivå. Harkestad Olsen (2016) bruker et eksempel med elev med ADHD som fikk skiftet læreren sin til en **som så** eleven. Den nye læreren skiftet fokuset til hva eleven mestret og prøvde å utnytte det (Harkestad Olsen, 2016, s.88-89). Eleven ble tatt vare på ut ifra sin individualitet og opplevde derfor å bli tatt på alvor (Harkestad Olsen, 2016, s.88-89). Slik trygghet kan bli skapt gjennom positive relasjoner og anerkjennelse. Videre i eksemplet blir det fortalt at dette kan føre til større engasjement hos elevene (Harkestad Olsen, 2016, s.88-89). I

følge Schibbye kan anerkjennelse bidra til gjensidig utvikling (Schibbye, 2002, s. 51). Dette betyr at både læreren og eleven kan lære noe, læreren kan lære å tilpasse undervisning og eleven får utvikle sine faglige kunnskaper.

2.3.8 Manglende anerkjennelse mellom lærer-elev

For å skape kontrast til eksemplet; en ikke-anerkjennende lærer ville ikke tatt i betraktning elevens evnenivå og ville derfor kunne stille høyere krav enn det er mulig for eleven å forholde seg til. Dette kan karakteriseres som en negativ relasjon på grunn av at en slik situasjon kunne føre til konflikt mellom læreren og eleven. Eleven vil for eksempel kunne føle seg overveldet av skolearbeidet og dermed oppleve frustrasjon, noe som kommer til uttrykk i form av dårlig klasseromsoppførsel. Dette kan bli tolket av læreren som for eksempel en egenskap ved eleven.

Schibbye og Baumans teori utfyller hverandre. Schibbye sitt begrep om anerkjennelse åpner opp Baumans teori om positive relasjoner. Dette kan hjelpe å utforske nærmere hvordan en god relasjon mellom lærer-elev kan se ut i konteksten av fjernundervisning. Disse perspektivene kommer derfor til å bli brukt til å utforske relasjonene på videregående skole nivå med studiespesialisering i løpet av fjernundervisning i funnkapitlet. Men før dette skjer, skal leseren bli kjent med hvilke metodiske overveielser og valg som ble gjort i denne studien.

Kapittel 3: Metode

I utgangspunktet hadde jeg ifølge min prosjektplan planlagt å skrive masteroppgaven min om læring gjennom dialog i konteksten av fjernundervisning. Da det viste seg at jeg fikk et materiale som rommet mye mer enn problemstillinger knyttet til dialog, tvang det seg fram et skifte i teoretiske perspektivet, da det jeg hadde planlagt ikke lenger strakk til. Dette skapte likevel ikke utfordringer for det metodiske, for kvalitative metoder er fleksible og dermed har arbeidet med prosjektet vært en dynamisk prosess hvor en samtidig følger metodens rammer.

3.1 Metodevalget

Innsamlingsformålet mitt var knyttet til erfaringer og opplevelser rundt dialog, læring og fjernundervisning. Jeg var interessert i data i form av rike beskrivelser som kunne gi meg dypere innsikt i det informantene erfarte. Jeg ønsket også at informantene skulle få lov til å fortelle sine historier ut ifra det de selv syntes var mest relevant for dem. På bakgrunn av dette var kvalitative tilnærminger mest passende for mitt prosjekt. I kvalitative metoder samler en informasjon om virkelighet i form av for eksempel tekst og observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s.89). Dette tillater forskeren å samle inn data som kan gi dypere innsikt i hvordan deltakere oppfatter virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.92). Samtaler står sentralt i kvalitativ datainnsamling, og jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre intervjuer fordi det gir mulighet for tett samspill mellom forskeren og informanten. Intervjuer ville kunne gi meg nyanserte beskrivelser for videre analyse. Jeg ønsket å legge til rette for at informantene kunne snakke fritt når de fortalte om og reflekterte over sine erfaringer. Slik ble kunnskapen produsert i spillet mellom forskeren og deltakeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s.91).

Jeg planla derfor å utføre semistrukturerte intervjuer, der tema og mulige spørsmål ble artikulert på forhånd, men disse trengte ikke å bli strengt fulgt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Et semistrukturert intervju bør ha preg av en naturlig samtale, fordi dette åpner for tema som forskeren ikke har planlagt på forhånd, men som likevel kan vise seg å være relevante (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Gjennom dette blir det rom for utforskning av problemstillingen fra flere

vinkler. I slike intervju blir det viktig at språket tilpasses tema og situasjon slik at intervjueren og informanten kan forstå hverandre og ha en samtale hvor begge personene kan naturlig delta (Kvale & Brinkman, 2015, s.42).

Spørsmålene var derfor en viktig del av intervjuet og deres utforming bestemte hvordan samtalen kom til å utvikle seg. Spørsmålene i et semistrukturert intervju skal oppmuntre deltakeren til utdypning av temaene i intervjuet, erfaringer og opplevelser (Hatch, 2002, s.43). En viktig spørsmålstype i denne typen intervju blir derfor åpne spørsmål. Eksempler på spørsmål som ble stilt kan være: Kan du beskrive forløpet til en digital time? Hva synes du skiller mest den digitale timen fra fysisk undervisning? Slike spørsmål ble som regel etterfulgt med oppfølgingsspørsmål som for eksempel: Kan du forklare hvorfor? Dette er slik at informantene kunne få sjansen til å utdype og forklare sine meninger, tanker og opplevelser.

Denne tilnærmingen gjør hvert intervju unikt og individuelt, og gir mulighet for å bli kjent med informantens situasjon og erfaringer ut ifra deres eget ståsted (Galletta, 2013, s.48) Samtidig samler man informasjon relevant for studien ved å stille spørsmål og holde samtalen innom relevante tema (Galletta, 2013, s.48). En godt gjennomarbeidet intervjuguide ble brukt som støtte i denne prosessen.

3.2 Utvalget

Før intervjuguiden ble utformet måtte jeg bestemme meg for hvem de utvalgte informantene skulle være. Målgruppen for prosjektet mitt var første års studenter på Universitetet i Bergen som ble ferdig med videregående skole med studiespesialisering våren 2022, og som derfor opplevde fjernundervisning i løpet av Covid-19 pandemien. Det planlagte utvalget kan derfor karakteriseres som "Criterion samples" (Hatch, 2002, s.99), individer som passer innenfor gitte kriterier (Hatch, 2002, s.99). Utvalget kan også bli kalt homogent, fordi de har felles egenskaper (Hatch, 2002, s.98). Det var et kriterium at videregående skole var fullført slik at informantene hadde fått litt distanse til den videregående skolen sin. Dette gjorde at informantene kunne uttale seg fritt om sine tidligere erfaringer og undervisning, og samtidig ha erfaringene friskt i minnet.

3.3 Intervjuguide

Arbeidet med intervjuguiden syntes jeg var krevende. Særlig med tanke på at spørsmålene skulle være åpne, men samtidig presise nok til å være relevante for prosjektets problemstilling. Intervjuguiden begynte med «throw away questions» (Hatch, 2002, s. 103) med målsetting om å skape en trygg atmosfære for samtalen. Deretter formulerte jeg spørsmål som kan karakteriseres som deskriptive spørsmål, hvor man er ute etter beskrivelser av hendelser og situasjoner (Hatch, 2002, s.104). I mitt tilfelle ønsket jeg å få blant annet oversikt over informantenes individuelle kontekst. Jeg utformet også noen strukturelle spørsmål, som handlet om å forstå tankegangen til informantene, hovedsakelig deres meninger, der jeg brukte teknikker som kontrastering og sammenligning (Hatch, 2002, s.105). Det ble også formulert spørsmål som handlet om opplevelser og erfaringer med undervisning og læreprosesser. Disse ble utformet slik at deltakere fikk rom til å utdype mer deskriptive spørsmål.

Jeg syntes at intervjuguiden fungerte godt som støtte til de første intervjuene. Etter hvert merket jeg at noen av spørsmålene trengte justering, og jeg utvidet derfor intervjuguiden underveis. Dette har jeg gjort ved å ta vekk spørsmål som visste seg ikke å være relevante eller forandre på måten de ble stilt. For å se det endelige intervjuguiden se vedlegg 1.

3.4 Rekruttering

Jeg startet rekrutteringen av frivillige deltakere via ulike studieprogram ved Det psykologiske fakultetet som jeg selv studerer ved. Selv om studentene kommer fra samme utdanningsinstitusjon, har de gått på forskjellige videregående skoler, noe som ga en ønsket variasjon. Etter at jeg utførte intervju med de første to informantene, tok jeg utgangspunkt i dem for å rekruttere de neste deltakerne. Dette betyr at jeg har spurt de frivillige deltakere som meldte seg først om de kjente noen som kunne være aktuelle. Informantene viste meg da til nye personer. Potensielle deltakere ble kontaktet av meg slik at jeg kunne informere dem om prosjektet og spørre dem om de ønsket å være med frivillig. Dette gjorde det mulig for meg å rekruttere flere deltakere med samme kriterier for prosjektet mitt. Dermed har jeg fått informanter til prosjektet som også var fra andre fakulteter ved UiB. Til sammen har jeg utført seks intervju og hvert intervju varte mellom førti og seksti minutter.

Jeg laget rekrutteringsdokumenter som inkluderte en kort selvpresentasjon, hva prosjektet gikk ut på, informasjon om målgruppen som jeg var ute etter og metoden som ble brukt i prosjektet. Jeg jobbet samtidig med å lage et litt fyldigere informasjonsskriv for personer som ønsker å delta. Malen er hentet fra NSD sine sider og modifisert til å passe prosjektet mitt. Denne kan bli funnet i vedlegg 2. Skrivet ble brukt til å få samtykke fra informantene som melder seg på intervju. I informasjonsskrivet fikk deltakere også informasjon om UiB sine rutiner for behandling av personopplysninger og RETTE- ansvarlige¹ slik at de kunne ta kontakt hvis de opplevde at dette ble nødvendig.

Informanter som ønsket å være med fikk både rekrutteringsarket og informasjonsskrivet tilsendt på e-post før intervjuene startet. Dialogen om de praktiske sidene av intervjuene skjedde dermed hovedsakelig via studentenes e-post. Informantene fikk også tid til å lese gjennom informasjonsskrivet før intervjuet startet hvis de ikke var kjent med det før møtet.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg møtte studentene til samtale i kollokvierom ved UiB. Det var da enkelt for oss å møtes i rolige omgivelser. Jeg brukte en lydopptaker og det ble beregnet ca. seksti minutter for hvert intervju. Intervjuene begynte med introduksjon av hverandre og en kort samtale som hadde som formål å gjøre informanten komfortabel før selve intervjuet. Denne samtalen varierte fra informant til informant ut ifra hva informanten var komfortabel med. Deretter fikk informanten informasjon om igjen om prosjektet via informasjonsskrivet og jeg ba dem om skriftlig samtykke. Jeg brukte intervjuguiden som støtte for hukommelsen og stilte egendefinerte spørsmål i løpet av intervju samtalen. Dette var mer utfordrende i begynnelsen av datainnsamlingen og ble for hvert intervju enklere for meg. I begynnelsen brukte jeg intervjuguiden oftere, men etter noen intervjuer klarte jeg å styre en samtale som samtidig var

¹ RETTE (Risiko og ETTErlevelse i forskningsprosjekter) er et system hos Universitetet i Bergen som kontrollerer behandling av personopplysninger i studentprosjekter, blant annet Masteroppgaver. Systemet skal kvalitetssikre slike prosjekter for at de skal foregå på en forsvarlig måte. Hentet fra (28.05.2023): (<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt#kan-prosjektet-registreres-direkte-i-rette->)

relevant uten å være for avhengig av intervjuguiden. Som en avrundning av samtalen spurte jeg informantene om hvordan de opplevde intervjusituasjonen

3.6 Kunnskapsproduksjon

Konstruksjonen av kunnskap startet allerede med utviklingen av prosjektplanen, og fortsatte gjennom intervjufasen, videre inn i analyseprosessen der innholdet i intervjuene møtte teoretiske begreper. Slik var jeg som forsker aktiv i kunnskapsproduksjonen fra starten av. I dette og neste avsnittet vil jeg reflektere over hvordan kunnskap blir til i møte med deltakere (intervjuprosessen). I mitt prosjekt blir det skapt kvalitativ kunnskap, og som ledd i denne prosessen skaper jeg «(...) nyanserte beskrivelser av intervjuedes livsverden gjennom ord (...)» sammen med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). Intervjuene i prosjektet mitt handlet om erfaringer og opplevelser knyttet spesifikt til perioden med koronapandemi og fjernundervisning. Dette gir mulighet til å få innsikt i informantenes opplevelser som ellers ville kanskje ikke ha dukket opp gjennom for eksempel et spørreskjema og andre sekundære kilder (Galletta, 2013, s. 29).

Kunnskapen om informantenes erfaringer blir til i intervjusamtalen, det vil si i interaksjonen mellom intervjueren og informanten (Kvale & Brinkman, 2015, s. 36). Intervjueren leder samtalen og har en spesifikk målsetting, samtidig er det også rom for at informantene kan ta opp det som oppleves som aktuelt og relevant. På denne måten egnet semistrukturerte intervjuer seg godt for felles kunnskapsproduksjon. Det er for eksempel rom for at informanten kan stille intervjueren spørsmål slik at diskusjoner kan oppstå. Dette fører til «en virkelighet konstruert av intervjueren og intervjupersonen» (Rapley, 2001, s.304 i Kvale & Brinkman, 2015, s.66). Denne metoden støtter synet på at kunnskap hviler på menneskelig erfaring (Galletta, 2013, s.93).

3.7 Transkribering

Transkripsjonen av intervjuene var en tidskrevende prosess. Jeg begynte med å skrive ut intervjuene umiddelbart etter at det første intervjuet var ferdig. Denne arbeidsdelingen mellom rekruttering, intervjuer og transkripsjon holdt jeg på med gjennom hele denne fasen av arbeidet. Jeg ble gjennom transkriberingen av de

første intervjuene tidlig bevisst på hva slags spørsmål jeg stilte og hvordan informantene responderte på dem, noe som gjorde det mulig for meg å aktivt jobbe med forbedringer av intervjurunden og egne intervjuferdigheter. Jeg merket meg også tilbakevendende tema, så slik kan en argumentere for at analysen av intervjuene startet allerede da. Det var interessant å legge merke til at transkripsjonsprosessen avdekket tema som jeg ikke la merke til i løpet av selve intervjuene. Det å føre meningsinnholdet fra tale til skrift skapte både en nærhet og distanse til det som ble sagt og en kunne derfor utvikle en ny forståelse av innsamlet materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205).

På grunn av at mitt prosjekt setter søkelys på erfaringer og opplevelser har jeg lagt vekt på selve innholdet av det informantene har sagt i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206), og talemålet er skrevet ut på standardisert bokmål. Elementer som tonefall, pauser som informantene tok imens de snakket og pauselyder som «Emm», «Mhm» ble ikke tatt med i transkripsjonen. Noen unntak ble gjort hvis slike pauser eller utsagn hadde betydelig lengde. Noen «ja»-utsagn ble også ekskludert. Dette ble gjort på steder hvor det følte som om de ikke bidro med noe nytt til samtalen og var der som en bekreftelse for at en hører på hverandre. Når jeg tolket at informantene siterte andre ble dette markert av meg i transkripsjonene med anførselstegn (« »).

Navn på steder og skoler ble tatt vekk for å anonymisere deltakere, institusjoner og tredjepersoner. Lærernes kjønn ble også anonymisert, ved at «hun» «han» ord ble erstattet med ord «læreren» eller «han/hun», siden det er lærerrollen som er i fokus, ikke lærernes individuelle identitet.

3.8 Tematisk analyse

Jeg har valgt å anvende tematisk analyse i tolkningen av de semistrukturerte intervjuene fordi denne analysemåten er godt egnet til en datainnsamling med store mengder kvalitativt materiale (Giles, 2017, s. 206). Tematisk analyse anvendt i denne oppgaven er basert på Braun og Clarke sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» (2008). Tematisk analyse blir beskrevet som : «... independent of theory and epistemology, and can be applied *across* a range of theoretical and epistemological approaches.» (Braun, Clarke, 2008, s.78). Denne fleksibiliteten betyr

at analysen passet for min studie, siden jeg ikke hadde bestemt meg for å bruke denne formen for tematisk analyse fra starten av.

Ifølge Braun & Clarke (2008) trenger heller ikke tematisk analyse å bli fulgt strengt steg for steg (Braun & Clarke, 2008, s.82). Det viktigste prinsippet i metoden blir å vurdere og reflektere over hvert skritt en tar. Derfor blir det i dette tilfellet viktig å begrunne valgene en tok i denne prosessen. Min rolle som forsker og valgene jeg tok ble dermed sentrale i denne analysemetoden.

Tematisk analyse hjalp meg å sortere datamaterialet ved å hjelpe å identifisere og analysere mønstre i data (Braun, Clarke, 2008, s. 79). Dette skjer ved at en identifiserer tema i datamaterialet som blir ansett som relevant for problemstillingen (Braun & Clarke, 2008, s. 82). Dette er noe som jeg har tatt i betraktning, men samtidig så la jeg i begynnelsen større vekt å være åpen for temaene som kom frem gjennomtranskripsjonsprosessen. Dette ble gjort gjennom å tolke avsnitt for avsnitt, noe som var utfordrende på grunn av at hvert avsnitt kunne inneholde flere forskjellige tema. Jeg så etter tema som repeterte seg, tema som opptrådte oftere og sjeldnere og sammenlignet dem. Dette førte til at jeg kom frem til midlertidige tema og tolkninger av funn i datamaterialet. Dermed har denne prosessen påvirket hvordan jeg forsto datamaterialet.

Samtidig, på grunn av at dette var en kontinuerlig prosess er det viktig å påpeke at det ikke ble trukket noen endelige konklusjoner, og at min forståelse av intervjumaterialet har forandret seg gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har jobbet med temaene og systematiseringen av dem frem til funn-kapitlet ble ferdigskrevet. Dette ble spesielt utfordrende for meg da jeg merket at det teoretiske perspektivet som jeg valgte i begynnelsen av prosjektet ikke ville ha vært i stand til å dekke store deler av det rike datamaterialet som jeg hadde samlet inn. Jeg måtte dermed revurdere både det teoretiske perspektivet og problemstillingen.

I første gjennomgang av datamaterialet har jeg lagt vekt på å lytte til det deltakerne fortalte og leste gjennom intervjuene flere ganger for å kunne identifisere så mange tema som mulig. Jeg har jobbet med dette for hånd, det vil si at jeg har hatt utskrifter av transkripsjonene og markert tema med farger direkte i dokumentet.

Deretter gikk jeg over til å sortere tema digitalt ved å sortere hvert intervju i ulike filer organisert ut fra tema som jeg fant på tvers av alle intervjuene. Jeg gikk gjennom det som Kvale og Brinkmann kaller for meningskondensering der mange tema og utsagn blir fortettet til færre (Kvale og Brinkmann, 2015, s.223). Tema ble skapt først ut ifra et nøytralt blikk på datamaterialet og ble etterpå forsøkt å plassere inn i et teoretisk perspektiv og problemstilling.

Jeg endte opp med syv midlertidige tema som kunne bli merket på tvers av intervjuene og stod frem mest tydelig: Fellesskap, Nedstenging, Fjernundervisning, Teknologi, Motivasjon, Vurdering og Beskrivelse av skole. Gjennom det videre arbeidet med analyse og tolkning førte meg til følgende struktur: Nedstenging og Fjernundervisning, hvor Fjernundervisning har følgende underkategorier: Oppmøtet, Faglig arbeid, Individuelle oppgaver og Lærer-elev relasjon. Den neste kategorien er Undervisningsrelasjoner som har følgende underkategorier: Negative relasjoner, Positive relasjoner. Den tredje kategorien har fått navnet Oppmerksomhet i undervisningen og har følgende underkategorier: Anerkjennelse og Savnet av anerkjennelse.

3.9 Pålitelighet og gyldighet

Validitet og reliabilitet blir i konteksten av kvalitativ forskning forstått som pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Kvale og Brinkmann kobler gyldighet til spørsmålet om objektivitet, og foreslår termen 'refleksiv objektivitet' som betyr å reflektere over sitt arbeid, «man streber etter objektivitet om subjektivitet.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.273). Forskeren må strebe etter bevissthet om informasjonen en får, kunnskapen en skaper og reflekterer over konsekvensene for resultatet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.273-274). Forskeren er bevisst at datamaterialet er farget av noe og bør noe om dette i sin forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s.273). En har innsikt og forståelse av det en samler inn og jobber med gjennom hele prosessen. Mer spesifikt vil dette for eksempel innebære at en også vurderer om metoden en bruker for prosjektet sitt passer formålet: «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.276). Også transkripsjonsprosessen har betydning for studiens resultater, og en refleksiv holdning innebærer at en kontinuerlig må vurdere hva som er mest relevant å ha med

i prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2015, s.212), og da også hva som skal være med i transkripsjonen og ikke.

Objektivitet kan innenfor rammene av kvalitative metoder forstås som dialogisk intersubjektivitet, og dette begrepet handler om at en i løpet av intervjuet kan avklare meninger som kommer frem og dermed kan informanten og intervjueren «rette på hverandre» for å unngå misforståelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s.273): «intervjuet er en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og hans eller hennes intervjupersoner» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.274). Dette vil også gi mer rom for informantene til å ta opp det de selv syntes var relevant. I mitt tilfelle har en slik innstilling ført til at jeg har oppdaget nye tema og synsvinkler som jeg ikke var ikke klar over i forkant av intervjuene.

Pålitelighet betyr noe annet i kvalitativ forskning enn reliabilitet i kvantitative studier der det handler om hvorvidt studien kan gjentas med samme resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223-224). Pålitelighet kan for eksempel knyttes til arbeidet med transkripsjon ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Dette arbeidet går ut på at en lytter til intervjuene flere ganger og går gjennom transkripsjonene derfor flere ganger for å sjekke om alt stemmer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.211). En annen måte å opprettholde pålitelighet på er bevissthet om bruken av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.201). Slike spørsmål kan påvirke informantens svar, men det trenger samtidig ikke å svekke påliteligheten, disse kan «bevisst stilles av utspørrenerne for å innhente informasjon som de mistenker blir holdt tilbake.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.201). Det var dermed viktig å ta i betraktning formuleringen av spørsmålene som stilles i et intervju.

3.10 Etikk

Før rekruttering og gjennomføring av intervjuene ble prosjektet registrert i UiB-systemet RETTE i samarbeid med veileder. Prosjektet følger dermed etikk og regler for registrering av personopplysninger etablert av RETTE og generell etikk innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning. For mer informasjon om dette se vedlegg 3.

Informantenes identitet beskyttes ved at det ikke ble samlet inn sensitive opplysninger (navn, alder, kjønn) hverken skriftlig eller i lydopptakene. Hvis deltakerne selv nevnte tredjepersoner, beskrev detaljert skolene eller seg selv ble dette utelatt fra transkripsjonene. Jeg har også anonymisert lærernes kjønn, i transkripsjonen blir kun ordene «lærer» eller hvis nødvendig «han/hun» brukt. Informantene ble rekruttert frivillig og det ble ikke arrangert noen form for belønning for deltakelsen. Informantene ble informert om prosjektet i rekrutteringsfasen og det var også tid til å snakke om prosjektet og informantenes rettigheter før selve intervjuene. Lydfilene ble overført fra lydopptakeren til en fil på min private datamaskin, og oppbevart der inntil de var transkribert. Datamaskinen er beskyttet med passord. Filene på PC som inneholdt transkripsjon og lydopptak ble navngitt Deltaker 1, Deltaker 2. osv. Intervjuene har blitt transkribert på standardisert bokmål slik at det ikke er mulig å identifisere hvor informantene kommer fra.

3.10.1 Etske utfordringer: Forholdet mellom informant og intervjuer

Den første etiske utfordringen møtte jeg på da intervjuene startet. I begynnelsen, i intervjusituasjonen, kunne jeg være usikker på hvordan jeg skulle opprettholde et profesjonelt forhold til informantene samtidig som jeg skulle gjennomføre et intervju i form av en samtale. Semi-strukturerte intervju tillater en mer uformell og strukturert samtale og informantenes beskrivelser opptrer i deres egne rammer. Samtidig er intervjusituasjoner karakterisert av asymmetriske maktforhold på grunn av at et intervju ikke er: «(...) en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51). Intervjueren kan bli sett på som et instrument som styrer samtalen, intervjueren kan derfor utvikle spørsmål, følge ideer og oppmuntre informanten, men også avbryte deltakernes respons (Galletta, 2013, s.104). Siden intervjuet er arrangert og kontekstualisert av intervjueren, har intervjueren mer innflytelse på selve situasjonen enn informanten (Kvale & Brinkman, 2015, s.52).

Jeg merket tydelig denne utfordringen etter de første to intervjuene og derfor ønsket jeg å minimalisere denne effekten. Jeg bestemte meg for å legge mer vekt på kvaliteten av «throw-away questions» (Hatch, 2002, s.103) som tidligere nevnt. Dette innebar at jeg startet intervjuet med spørsmål som inviterte til å bli mer kjent med meg som intervjuer. Dette viste seg å være en viktig del av intervjuet fordi kvaliteten på samtalens innledende runder også påvirket kvaliteten av selve intervjusituasjonen

videre. Dermed ble denne utfordringen løst gjennom kontinuerlig evaluering av eget arbeid og forhold til informantene.

3.10.2 Refleksjon over utvalget

Informantene var personer som jeg kunne relatere til på grunn av at jeg selv har opplevd Covid-19 pandemien og nedstenging. I likhet med informantene hadde også jeg deltatt i fjernundervisning selv om det i mitt tilfelle var på universitetsnivå. På grunn av at jeg er fortsatt student og ikke mye eldre enn informantene, kunne jeg relatere til en ny form for lærings situasjon hvor en deltok i fjernundervisning. En annen ting jeg har felles med informantene er at vi studerer ved UiB og går på lignende studieprogram (pedagogikk, historie og spesialpedagogikk). Til tross for dette var min posisjon mer autoritativ på grunn av at jeg er masterstudent og de var førsteårsstudenter som hadde nettopp begynt på universitetet. Disse parallellene og forskjellene er det viktig å ha et reflektert forhold til i både intervju situasjonen, analyse- og tolkningsprosessen.

En viktig egenskap ved utvalget mitt som jeg har blitt mer bevisst på underveis i prosessen, er at informantene representerer en gruppe studenter som har klart seg gjennom videregående skolegang i koronapandemitiden og har søkt seg til høyere utdanning. Dermed er et viktig kjennetegn ved utvalget mitt at informantene ikke representerer alle tidligere videregående skole elever med studiespesialisering, for eksempel de som ikke fullførte VGS eller ikke tok skrittet inn i høyere utdanning.

3.10.3 Intervju og transkribering

I løpet av transkriberingsprosessen har jeg følt på flere etiske dilemma. Siden jeg hørte gjennom de første intervjuene mens jeg rekrutterte neste deltakere kunne jeg ha oversikt over intervjuene som jeg hadde utført. Dermed kunne jeg justere intervjuguiden og mine ferdigheter som intervjuer etter erfaring med hver deltaker. Jeg tok i betraktning deltakerens reaksjoner på spørsmål da jeg merket at noen temaer kunne virke vanskelige, og endret intervjuguiden slik at intervjuet kunne oppleves mer behagelig. I de første intervjuene stilte jeg for eksempel spørsmål angående eksamen og vurdering. Dette er noe som jeg valgte å la være etter hvert som jeg merket at dette gjorde noen informanter ukomfortable.

Transkripsjonsprosessen gjorde meg mer oppmerksom på at alle informanter er forskjellige, dermed var det viktig å tilpasse intervjuene til hver deltaker og kjenne hvilke tema informantene var komfortable med og selv syntes var viktige. I begynnelsen var jeg som intervjuer innstilt på at alle informantene hadde opplevd korona nedstengning tungt i løpet av denne tiden, men dette visste seg å være feil. Dette er et eksempel på hvordan forskerrefleksivitet er viktig for å kunne tillate at uforventede erfaringer og opplevelser kommer frem i datamaterialet under intervjuet (Galletta 2013, s.105).

Det var mer krevende å intervju personer som var ordknappe, fordi da måtte jeg stille flere spørsmål, og disse kunne lett bli mer ledende. Dette er noe jeg ble oppmerksom på i løpet av transkriberingsprosessen. Dette skjedde delvis på grunn av manglende erfaring og på grunn av at intervjuene med informanter som snakker lite, ikke fulgte en rytme som følte behagelig for meg. Som intervjuer måtte jeg altså ta i betraktning uforutsigbarheten som semi-strukturerte intervjuer bærer med seg: «(...) unpredictability in interviewing, which can introduce ethical and methodological challenges that complicate the study» (Galletta, 2013, s.104). Dette er viktig på grunn av at jeg som forsker påvirket gyldighet og pålitelighet av data som jeg samlet inn, dermed var det å være kritisk mot meg selv og min metode en viktig del av dette. Profesjonell avstand var derfor viktig men utfordrende i begynnelsen.

Kapittel 4: Resultater

I dette kapitlet skal det bli presentert funn fra datainnsamlingen. Analysen av datamaterialet resulterte i tre kategorier: Fjernundervisning, Undervisningsrelasjoner og Oppmerksomhet i undervisningen. Kategoriene skiller seg fra hverandre ved at den første er mer empirisk orientert, mens de siste to ble skapt i møtet mellom intervjumaterialet og Bauman og Schibbye sine teoretiske begreper. Disse tre kategoriene er fordelt i underkategorier, noe som gir bedre oversikt over resultatene.

4.1 Nedstenging

I denne tema kategorien har jeg samlet opp de innledende beskrivelsene og opplevelsene av nedstengingen. Disse er nyttige for å forstå konteksten for undervisningssituasjonen som jeg er interessert i, i dette prosjektet. Samtalen om den konkrete nedstengingen våren 2020 ga meg også innsikt i hvordan informantene opplevde og reflekterte over situasjonen og dermed ga meg som intervjuer bedre forståelse for deres synspunkt som kom videre i intervjuene.

Det som alle de seks informantene har til felles, er at de opplevde nedstengingen som et plutselig skifte i skolehverdagen med mye usikkerhet, økt bruk av teknologi og savn av fysisk kontakt. Samtidig varierer beskrivelsene av måten nedstengingen ble håndtert på sterkt mellom informantene fordi de gikk på forskjellige videregående skoler. Hver skole hadde satt i gang fjernundervisning i sitt eget tempo og på sin egen måte. Dette kan bli illustrert med to kontrasterende eksempler:

«D: Ja, det kom jo veldig plutselig. Fordi det var sånn at vi fikk jo, vi fikk jo meldingen at vi skal fortsette på, på PC hjemme, liksom om kvelden, også om morgenen måtte vi begynne. Og det var jo ikke lov for at alle skal komme på skolen for å hente bøkene sine.» (Informant 2)

«(...) Men jeg syntes egentlig i starten at det var ganske greit. Lærerne våre var jo ganske motiverende og var liksom veldig sånn, sier sånn: Å det er kjekt å se dere og såne ting og jeg gleder meg til vi kan møtes igjen på skolen og. Så de, jeg opplevde det i hvert fall veldig greit i starten.» (Informant 3)

Informant nummer 2 opplevde skiftet til fjernundervisning mest kaotisk grunnet mangel på bøker i begynnelsen av skiftet, mens informant 3 forteller om et mer problemfritt skifte grunnet god lærer-elev kontakt.

Etter hvert ble det funnet løsninger blant annet i form av veksling mellom fjern- og fysisk undervisning på skolen (Informant 1- 6). Dette kan knyttes til blant annet at Regjeringen lanserte «en nivåinndeling av tiltakene i en trafikklysmoell med grønt, gult, og rødt nivå» (UDIR, 2020, s.4). En slik moell skulle hjelpe å tilpasse «smitteverntiltakene til den lokale smittesituasjonen.» (UDIR, 2020, s.4). Hvordan dette skjedde varierte mellom skolene. Vekslingen mellom hvem skulle komme fysisk på skolen og hvem skulle bli hjemme resulterte i ulik fordeling i mengden fysisk undervisning mellom elevene. Informant 2 beskriver en fragmentert skolehverdag:

«(...) Da var det sånn at en klasse med tretti stykk ble delt på to, også på mandag skulle alle fra gruppe A komme til klassen, mens alle andre var hjemme også skulle jobbe alene. Også neste dag det var gruppe B som skulle komme til timen, og da var det sånn at jeg fikk jo en del av timene med meg, men den andre delen skulle jeg jobbe alene. (...)» (Informant 2)

Informant 4 og 6 opplevde vekslingen mellom hjem og skole mindre kaotisk. Informant 6 fortalte om at deres skole var opptatt av å få tilbake i gang fysisk undervisning for fullt, samtidig når skolen måtte veksle mellom fysisk og fjernundervisning syntes informanten at det var trist at man møttes fysisk på skolen kun for å ha prøver fordi da var det ikke mulighet til å snakke med medelevene. For informant 4 gikk vekslingen mellom fysisk og fjernundervisning utover opprettholdelsen av god døgnrytme.

Det ble brukt digitale plattformer for å delta i undervisningen og kommunisere med andre. De plattformene som oftest ble nevnt i datamaterialet og dermed brukt i undervisningen er Zoom, ItsLearning og GoogleMeet (Informant 1 til 6). Samtidig ble det også brukt blant annet Kahoot, Mentimeter, Facebook live og nettsider med tankekart (Informant 1,2,5). PowerPoint ble brukt av lærerne som et generelt format for å presentere fagstoffet (Informant 1 til 6). Det blir også nevnt digitale plattformer som informantene brukte bare for å snakke med sine medelever. Disse plattformene er for eksempel Instagram og Snapchat.

Disse funnene beskriver hvilken usikker tid det var for både de involverte elevene og ansatte. Det som overrasket mest, var hvor forskjellig informantene

opplevde sin nedstenging, det forteller noe om at skolene i samme pandemi-situasjon håndterte nedstengingen ulikt. Dette er et viktig trekk ved konteksten av selve fjernundervisningen.

4.2 Fjernundervisning

Fjernundervisning er en kategori som rommer informantenes beskrivelser av hvordan lærere organiserte fjernundervisningen og deres opplevelse av dette. De følgende delavsnittene Oppmøtet, Fagforskjeller, Individuelle oppgaver og Lærer-elev relasjon tar dette opp. Kategorien Fjernundervisning gir derfor innblikk i hvordan en digital time kunne være strukturert av læreren, hvordan lærere ledet undervisningen og hva slags oppgaver elevene fikk. Denne kategorien kommer dermed til å tydeliggjøre selve undervisningssituasjonen og hvordan den ble mottatt.

4.2.1 Oppmøtet

Selv om fjernundervisningen varierte mellom skoler og fag, er det mulig å skape et mer samlet bilde av slik undervisning ved å knytte sammen flere lignende beskrivelser på tvers (Informant 1 til 6). En digital time begynte ofte med at læreren sjekket hvem som møtte opp. Dette ble gjort ved å sjekke hvem som var koblet til videosamtalen eller ved å sjekke hvem skrev navnet sitt i chattefunksjonen (Informant 1 til 6). Oppmøtet ble opplevd som en problematisk og frustrerende utfordring for informantene og dette er noe som en kan observere i alle intervjuene (Informant 1 til 6). Disse kan bli best illustrert med Informant 5 og Informant 2:

«(...) Også fikk vi vite at alle må skrive navnet sitt i kommentarfeltet. Det var jo på en måte det første poenget alle måtte, alle måtte gjøre, også da læreren begynte liksom å si om, om vi vet om det er noen som har problemer å komme med. Så det var jo også en, en stor forskjell av det som skjedde på skolen fordi at de brukte jo la oss si ti minutter av timen bare for å sjekke om alle er her. (...)» (Informant 2).

«D: Altså, en typisk time vil da være for eksempel, Zoom call startet halv ni, til klokken er kvart på ni, så har det kanskje kommet inn ti stykk. Resten sover, sant? Også begynner folk å ringe hverandre, fordi læreren sier: Ok, kan dere begynne å ringe de? Så kommer det ti til, fordi de blir vekket, og så er det alltid sånn fem stykk som er vekke igjen. (...)» (Informant 5).

Informantene fortalte i intervjuene om at mange elever hadde vansker med å stå opp før timen begynte og dermed kom for seint til timen. Noen elever møtte ikke

opp i det hele tatt. Derfor kunne opprop og registrering av fraværene være noe som tok tid i begynnelsen av timen.

4.2.2 Faglig arbeid

Deretter fortsatte ofte timene med at læreren begynte å snakke og presentere fagstoffet, gjerne med hjelp av en PowerPoint-presentasjon (Informant 1 til 6). I løpet av dette, hvis chattefunksjonen på den digitale plattformen som ble brukt fungerte, kunne elevene skrive sine spørsmål, og eventuelt stoppe læreren imens han/hun snakket, noe som skjedde sjeldnere. Etter at fagstoffet ble presentert, ble timene ofte avsluttet og elevene fikk oppgaver (Informant 1 til 6). I noen tilfeller var læreren fortsatt tilgjengelig i den digitale samtalen/chatten slik at elevene kunne koble seg til og stille spørsmål hvis de trengte det:

«D: Ja, nei, det var enten itsLearning eller Meet. Fordi at da fikk du liksom, hadde vi kanskje en liten halv time med undervisning også sa læreren: Jeg blir igjen i rommet hvis noen har spørsmål, men dere andre kan liksom gå ut og gjøre oppgaver. Også hvis du ikke skjønnte den ene oppgaven så kunne du komme inn også kunne du si: Hei, kan du hjelpe meg med denne her?» (Informant 3).

Hvis læreren koblet av, sendte informantene og deres medelever individuelle meldinger til læreren (Informant 1-6). Det ble også avtalt tid for innlevering av oppgavene og/eller en felles samling for å gjennomgå oppgavene etter noen timer.

Noen lærere klarte å gjøre undervisningen mer interaktiv ved å engasjere elevene i for eksempel gruppearbeid og diskusjoner i de digitale timene:

«(...) Og de prøvde liksom å gi oss litt gruppearbeid, for vi, altså, en vanlig skoledag eller vanlig skoletime ville starte med Zoom eller Meet også kanskje en halv time, førti minutter med det. Også ville vi få oppgaver og da ville de ofte gi oss gruppeoppgaver da. (...).» (Informant 3).

Informant 4 opplevde for det meste gruppeoppgaver i norskfaget. Et interessant, men kanskje ikke helt overraskende funn er at det var stor forskjell på i hvor stor grad informantene fikk mulighet til det samme læringsopplegget på grunn av at noen lærere hadde mer interaktiv undervisning enn andre. Dette betyr at det kunne variere fra klasserom til klasserom hva slags muligheter elevene fikk til å lære felles, i form av for eksempel diskusjon og samarbeid med hverandre. Videre betyr

dette også at opplegget varierte sterkt mellom fag, noe som blir eksemplifisert mer under.

Forskjellen mellom realfag (for eksempel: naturfag, matte) og humanistiske fag (for eksempel: språkfag, historie) kommer frem på tvers av intervjuene.

Forskjellen blir merket både i undervisningsopplegget, bruken av digitale verktøy og forholdet mellom lærer og elev. Realfagslærere blir flere ganger beskrevet som demotiverende lærere (Informant 1,2,4,5). Dette kan bli tydelig eksemplifisert med Informant 4:

«D: Ja. Så, men jeg skjønner at matematikk er jo veldig praktisk fag, det er noe, ikke lett å forklare matematikk. Mens det samme er norsk, men norsk er også både praksis og alt mulig, men det var veldig stor forskjell både på organisering og struktur og alt. I norsken så ble vi veldig godt involvert, i matematikk så satt vi utenfor og så på læreren trykke på Excel. Ja.» (Informant 4)

Lærere i humanistiske fag blir oftere beskrevet som mer engasjerte og motiverende (Informant 1,2,4,6). En grunn til dette kan være at disse lærere har variert undervisningen sin oftere, og en finner oftere eksempler på bruk av teknologi på en engasjerende måte når det blir snakket om humanistiske fag:

«D: Læreren, samfunnsfaglærerne fra første videregående, de var veldig glade i både Kahoot, veldig basic Kahoot midt i en presentasjon, Mentimeter: dere får fem minutter eller fem til ti minutter på å lage et tankekart i en gruppe og presentere det i femten. (...)» (Informant 1).

I motsetning til humanistiske fag nevnte informantene at realfags lærere varierte lite, eller ikke i det hele tatt sin undervisning (Informant 1,2,4,5,6). Mangel på variasjon i undervisningen kommer frem i beskrivelsen av en mattetime hos informant 4:

«(...) Også sitter læreren der på Excel, trykker på alle mulige punkter også skal vi bare se på det han/hun gjør. Og da mister jo, mistet jeg motivasjon, da mister vi fokuset hvis vi bare ser på hva læreren gjør. Det var det ikke noen innleveringer, læreren skulle presentere Excel, og da skulle vi sitte og se på skjermen hva læreren trykker på og det ble litt kjedelig.» (Informant 4)

Informant 4 opplevde mattetimene som ekskluderende og monotone, og mattelæreren i denne timen har ikke brukt teknologien aktivt til å inkludere elevene i sin undervisning.

En må samtidig ta i betraktning at alle informantene (Informant 1 til 6) hadde større preferanse for humanistiske fag. Kanskje informantenes svar ville ha vært

annerledes om informantene ville ha tilhørt studier innom realfag? Dette funnet viser at det er rom for mer forskning innom fjernundervisning og for spørsmål om forskjellen i didaktikken mellom realfag og humanistiske fag.

4.2.3 Individuelle oppgaver

Bruken av individuelle oppgaver var en stor del av fjernundervisning, og informantene forteller at de som oftest fikk disse etter at læreren ble ferdig med å presentere fagstoffet. Individuelle oppgaver kan bli dermed brukt som et eksempel på endring i lærer-elev relasjonen.

Informantene opplevde at de individuelle oppgavene som de fikk i løpet av den digitale skolehverdagen var lite inkluderende (Informant 2,4,5). Informant 2 mente at hvis en lærer har gitt elevene oppgaver som allerede sto i bøkene, opplevde han/hun at læringen ikke var inkluderende på grunn av at læreren ikke lagde oppgavene selv. Når læreren lagde oppgavene selv, opplevde Informant 2 at læreren engasjerte seg i hans/hennes læring: «Men ellers så, ja, de fleste prøvde å lage sine egne spørsmål og det var jo ganske greit fordi at da så vi liksom at de var jo involvert i hele den timen. Det var ikke bare sånn at boken bestemmer alt.» (Informant 2). Informanten opplevde også at dette kunne skape avstand mellom lærere og undervisningen. Informant 4 fortalte om en episode i en mattetime hvor læreren hadde klargjort oppgavene og lot elevene jobbe med dem alene. «(...). Så læreren viser Excel, som sagt så sitter læreren der i en time trykker på Excel, og så sier læreren: Nå skal dere gjøre den og denne oppgaven. Så logger vi oss av, og da er det ingenting. (...)» (Informant 4). Informanten mente da at dette lukket muligheten for diskusjon som ellers kunne funnet sted i mattetimen i et fysisk klasserom.

For noen kunne de individuelle oppgavene bli opplevd på en positiv måte. Dette gjelder oppgaver og skolearbeid hvor informantene erfarte at de kunne fordype seg i fagstoffet (Informant 2,4,6). Gjennom slike oppgaver følte de seg engasjert i sin egen læring (Informant 2,4). Informant 4 fortalte at fordypningsoppgaver fungerte bra fordi dette ga muligheten til å fordype seg i fagstoffet på egen hånd: «(...) og med tanke på det med fordypningsoppgaver, så hjalp det, det nesten hjalp meg at jeg kunne være hjemme.» (Informant 4). Tilsvarende beskrev informant 2 hvordan det var mer mening i refleksjonsoppgaver:

«Ja. Men det var det jeg liksom, når vi skulle jo beskrive noe eller reflektere noe, så det var sånn at da kunne du bruke kreativiteten din, og da, da skulle du liksom skikkelig jobbe for å få det til, man kunne jo ikke skrive bare to setninger. (...)» (Informant 2).

Informant 5 uttrykte at det å kunne fordype seg i et fag virket spennende. Informantene (2,4,5,6) syntes også at de lærte mer av slike oppgaver. Hvilken form individuelt arbeid hadde, fikk altså betydning for i hvilken grad informantene opplevde seg inkludert i egen læring. Informantene uttrykte et ønske om å bli inkludert og føle inkludering i undervisningen (Informant 1-6).

Intervjumaterialet mitt viser en økning i individuelt arbeid hos elever fra videregående skole med studiespesialisering. Informantene og deres medelever ble derfor mer overlatt til seg selv med læring av fagstoffet. Forskning utført av Gilje, Thuen og Bolstad (2020) fant noe av det samme: «I digital hjemmeskole var det mer individuelt arbeid og mindre faglig dialog enn i fysiske klasserommet» (Gilje, Thuen og Bolstad, 2020, s.14). Nordahl (2020) skriver også at «Videre sier 29% av elevene at de aldri eller sjelden har deltatt i drøftinger på nett, og 40% av elevene har sjelden eller aldri arbeidet i grupper sammen med andre elever» (Nordahl, 2020).

4.2.4 Lærer-elev relasjon

Som nevnt over, økning i individuelt arbeid har ført til at informantene opplevde forandring i lærer-elev relasjonen. Dette kan belyses videre gjennom funn som kommer tydelig frem hos alle informanter. Alle informantene uttrykte at de savnet direkte fysisk kontakt med lærere og medelever i løpet av fjernundervisningen og mente at denne digitale konteksten påvirket relasjonene deres til både medelever og lærere. Den største forskjellen var likevel i lærer-elev relasjonen (Informant 1 til 6). Et eksempel av denne opplevelsen finner en hos informant 6:

«(...) Det er lettere når du har øyekontakt med læreren fordi ingen ville ha på kamera. Det var en ting som aldri, vår klasse greide aldri å få det til. Det følte veldig kleint ut for oss. Jeg ser jo at, du får ikke den samme på en måte båndet mellom lærer og elever og sånt. (...)» (Informant 6).

Dermed, selv om teknologien ga mulighet til å lære sammen, opplevde informantene at den også kunne begrense den sosiale kontakten ved at elevene for eksempel ikke hadde på kamera og dermed ble både læreren og medelever møtt med svarte skjermer. Informantene forteller også om at flere elever valgte å kontakte

læreren privat (Informant 1 til 6), noe som begrenset direkte relasjon og diskusjon mellom lærer-elev. Tekniske utfordringer med mikrofon og lyd kvalitet kunne også noen ganger være et problem. (Informant 1,2,3). Dette påvirket dermed elevenes og lærerens aktivitet og engasjement i de digitale timene:

«I: Brukte dere mye chattefunksjonen eller var det mer sånn at dere snakket med hverandre?

D: Nei, altså, det var jo mange som ikke brukte mikrofonen da, så de bare skrev i chatten. Men når lærerne har på en måte presentasjoner, så ser de ikke meldingene før de kommer tilbake inn på Meet. Så derfor hvis det var folk som hadde spørsmål under presentasjonen så var det å, så kunne det selvfølgelig bli litt dumt hvis ikke læreren så meldingen deres før etter de var ferdig å presentere og snakke.» (informant 3)

I kontrast til lærer-elev relasjonen beskriver informantene kommunikasjonen med medelevene som enklere å utføre. Slik kommunikasjon kunne skje enten gjennom gruppearbeid som ble gitt av læreren i den digitale timen (Informant 1 til 6), eller gjennom bruk av sosiale medier som for eksempel Snapchat og Instagram (Informant 1,3,5). Så, selv om informantene savnet å være sosiale i og rundt det fysiske klasserommet, opplevde mange av informantene at de var i stand til å opprettholde god kontakt med sine medelever:

«(...). Men samtidig så begynte jo vi bare og, liksom, ringe til hverandre når vi var på Teams og. Så da ble jo det, det etterlignet litt den samme følelsen som å snakke med den du sitter ved siden av. (...)» (Informant 6).

Informantene (1,2,4,5,6) mente også at fysisk undervisning, i kontrast til fjernundervisning, var mer variert og dermed mer spennende og inkluderende. Nordahl (2020) beskriver et tilsvarende funn «(...) hjemmeskolen har hatt relativt lite variasjon og det har vært mye individualisert arbeid.» (Nordahl, 2020). Økt mengde individuelt arbeid førte til at fjernundervisning ble opplevd som kjedelig og lite motiverende (Informant 1,2,4,5,6). Informantene savnet en form for nærvær som tillot dem å ta opp det de lurte på med læreren direkte på skolen.

Funnene viser at klasseromsfellesskapet ble betydelig påvirket av det digitale klasserommet. På grunn av nedstengingen var kommunikasjonen med lærere og medelever avhengig av teknologiske verktøy og digitale plattformer. Dette førte til at konteksten for å lære sammen forandret seg sterkt på grunn av at kommunikasjon var mulig hovedsakelig gjennom aktivt bruk av teknologi.

4.3 Undervisningsrelasjoner

For å utforske funnene mer i dybden vil jeg belyse dem med hjelp av de teoretiske begrepene: positive og negative relasjoner. Dette inkluderer lærer-elev relasjoner, men også elevenes relasjon til hverandre. Dette blir knyttet til opplevelsen av fellesskap hvor elever lærer samtidig som de opplever seg inkludert i fjernundervisningen. Disse funnene blir sett i lyset av teorien til Bauman om relasjoner som ble beskrevet i teorikapitlet. Relasjon i denne sammenhengen blir forstått som et situert samspill mellom mennesker som påvirker kvaliteten av læring og læringsmiljø (Harkestad Olsen, 2016, s.13-16). Ifølge Bauman skal relasjon ideelt sett representere trygghet og stabilitet (Nilsen, 2016, s.39). Jeg begynner med negative relasjoner.

4.3.1 Negative relasjoner

Negative relasjoner kjennetegnes av ugunstige interaksjoner mellom lærer-elev. Disse kan komme til syne i form av: «(...) sinne, kritikk, mistillit, engstelse (...) eller sterk avhengighet mellom elev lærer.» (Drugli og Nordahl, 2010 i Bjøru, s.159). Slike relasjoner kan føre til at elevene fungerer dårlig faglig og sosialt på skolen (Drugli og Nordahl, 2010 i Bjøru, s.159). Dette blir sett nærmere på gjennom funn fra datamaterialet. En kan observere at elevaktiviteten i de digitale timene var svakere enn i fysisk undervisning på tvers av intervjuene (Informant 1 til 6). Informantene forteller om problemet med svarte skjermer og få felles diskusjoner i felles digitale rom. Informant 2 forteller: «(...) men det var ingen som ville ta på kamera, det var ingen som ville snakke.» (Informant 2).

Informant 4 fortalte om at selv hadde ikke han/hun problem med å være aktiv i timen og spørre læreren direkte, men at det var mange medelever som vegret seg. En lignende uttalelse finner man hos informant 3. Informant 1, 5 og 6 syntes at det var vanskelig å stille spørsmål direkte i timene på grunn av det digitale miljøet. I *Utdanningspeilet* 2020 nevnes det at mange lærere syntes at det var vanskelig å få til diskusjoner i fjernundervisning og at den spontane kommunikasjonen var redusert (UDIR, 2020, s.36). Dette knyttes spesielt til diskusjoner i det felles digitale klasserommet hvor alle er til stede (inkludert læreren). Dette kan knyttes videre til

funn hvor informantene fortalte om at fjernundervisningen kunne oppleves som skummelt og stressende å delta i:

«I: Ja. Hvorfor tenker du at folk ville ikke snakke i en time?

D: Jeg tror det var stress, ja det tror jeg, også det var jo flere som ikke ville delta fordi at de sov for eksempel tidlig om morgenen, sant? (...)» (Informant 2).

Informant 3 og 4 reflekterer over grunnen til at noen medelever ikke var aktive i timen. En mulig årsak tenkte de kunne være at elevene kunne føle seg flau fordi de ikke klarte å gjøre seg helt klar til de digitale timene. Informant 6 nevner at medelever kunne være engstelige for å snakke i timen på grunn av at læreren var streng og en kan være redd for kritikk. En kan tenke da at noen informanter og deres medelever ikke nødvendigvis følte seg helt trygge med å vise frem seg selv i konteksten av fjernundervisning. Informantene og deres medelever klarte ikke å finne seg helt i den nye situasjonen. Det er rom for mer forskning om hva som førte til svarte skjermer og lav aktivitet i timene.

Som det ble nevnt før kan mistillit også være et tegn på negative relasjoner. De tydeligste eksemplene på dette kan en finne i samtalen med informant 2, der det knyttet til juksing:

«I: Ja, føler du at lærerne stolte på dere eller var de ...?

D: «Ikke i det hele tatt, ikke i det hele tatt. Men det var jo også noen som, som gjorde det at de ikke kunne stole på oss. Fordi at de sendte jo oppgaver som var helt like, med de andre elevene, sant? (...)» (Informant 2)

Informant 5 forteller også om hvordan fjernundervisningen ga mer rom for juksing i prøvene på grunn av at læreren ikke kunne kontrollere om elevene jukset. Det samme mente informant 6 som fortalte om at det ofte ble arrangert fysiske prøver på skolen grunnet juksing. Informant 2 forteller om kamerapåbud fordi læreren ikke hadde tillit til elevene. Det var for eksempel påbudt å ha på kamera i løpet av en prøve og at kamera måtte være innstilt på en spesifikk måte. Informant 2 fortalte også om at noen lærere prøvde å tvinge elevene til å ha på kamera i de digitale timene, noe som endte med at elevene kontaktet rektor og det ble bestemt at det skal ikke skulle være kameratvang. En av grunnene til at lærerne ønsket at elevene skulle

ha på kamera var at noen elever kunne være på for eksempel et shoppingssenter under timen (Informant 2).

Negative relasjoner kjennetegnes av høy avhengighet, i dette tilfellet mellom lærer og elev. Lærerne var avhengige av at elevene ikke jukset og kunne gjøre seg klare til undervisning og møte opp i god tid slik at undervisningen kunne begynne. Dette kunne føre til frustrasjon: «(...) da blir de (lærerne) sint fordi de sier liksom: Nå skulle du vært på skolen. Men jeg er ikke på skolen, jeg er hjemme. Så hvorfor skal jeg liksom se ut som at jeg er på skolen. (...)» (Informant 2). Læreren var også avhengig av at elevene gjorde sitt skolearbeid. Ifølge *Utdanningspeilet 2020* var det vanskelig for lærere å følge opp elevenes skolearbeid og hvorvidt de gjorde oppgaver som blir gitt dem (UDIR, 2020, s.34). Informant 5 sier det på denne måten: «(...) men da bare logger jeg meg inn og så fortsetter jeg å spille med gutter. Fordi det er liksom, hvem skal sjekke at jeg, at jeg er faktisk der. (...)».

Fjernundervisningen utfordrer dermed elevenes følelse av synlighet i undervisningssituasjonen. En kan stille spørsmål om det er slik at elevenes motivasjon til å fullføre oppgavene sine minsker hvis læreren ikke ser elevene. Hvis elevene ikke føler lærerens nærvær og ikke føler seg sett slik som i fysisk undervisning føler elevene kanskje seg ikke like forpliktet til skolearbeidet?

Noen av informantene kunne føle seg avhengige av læreren for å lære seg fagstoffet. De utrykte et ønske om å få konkrete beskjeder for å føle at læreren har oversikt over deres læring fordi de ikke klarte å overvåke det selv (Informant 1,2,5). Informantene (Informant 1,2,6) kunne også fortelle at de var avhengige av den undervisningen de ble tilbudt og klarte ikke alltid å skape eget læringsmiljø i elev-elev relasjon. Informant 6 uttrykket frustrasjon over at hans/hennes medelever har ikke forberedt seg på forhånd slik at en kunne diskutere fagstoffet tidligere: «(...) Så derfor kunne ingen folk faktisk snakke med meg om det fordi ingen hadde lest, (...)» (Informant 6).

Samtidig var lærerne avhengige av at elevene sa ifra: «Nei, altså, det var jo mange som ikke brukte mikrofonen da, så de bare skrev i chatten. Men når lærerne har på en måte presentasjoner, så ser de ikke meldingene før de kommer tilbake inn på Meet. (...)» (Informant 3). Dette kan tolkes som en mangel på gjensidig forhold mellom lærere og elever.

En må ta i betraktning at det på denne tiden var spesielt vanskelig for elevene og lærere å ikke være avhengige av hverandre. Fordi undervisningen var avhengig av digitale plattformer, var elevene avhengige av at lærere var tilgjengelige online og lærere avhengige av at elevene gjorde skolearbeid og ikke jukset selv om læringsvilkårene forandret seg. En kan tenke seg at det i denne konteksten ville ha vært ekstra viktig å ta vare på relasjoner og samspill mellom lærere og elever. Det kan virke som om begge sider hadde uklare forventninger til hverandre, noe som dermed kunne forsterke avstand mellom lærere og elever. Elevene visste ikke hvordan de burde forberede seg til de digitale timene og lærere var usikre på hvordan de skulle formidle fagstoffet.

4.3.2 Positive relasjoner

Positive relasjoner kan bli sett på som kontrast til negative relasjoner. Positive relasjoner (i et fellesskap) er karakterisert av følelsen av trygghet, på grunn av at en i slike fellesskap får hjelp og omsorg, og der er det rom for dialog og trygg utveksling av meninger (Bjørn, 2016, s.159). Andre kvaliteter som blir nevnt er «(..) nærhet, åpenhet, omsorg, støtte og respekt, (...)» (Bjørn, 2016, s.159). I slik fellesskap tør elevene være mer og er mer aktive i timene. Det kobles til et godt samspill mellom lærer og elev og i elev-elev relasjon. Slik fellesskap bidrar til læring for elevene (Bjørn, 2016, s. 159).

Informantene fortalte om episoder hvor de fikk diskutere læringsstoffet. Dette skjedde gjennom gruppearbeid hvor elevene fikk jobbe i separate digitale rom med andre elever. Noen informanter fikk altså oppleve mer felles diskusjoner enn andre avhengig av hvorvidt læreren ga elevene mulighet til å jobbe i grupper. Elev-elev diskusjoner blir ofte nevnt av informantene som et godt alternativ, inkluderende og enkelt å utføre for å diskutere fagstoffet (Informant 1,2,3). Informant 3 opplevde oftest digitalt gruppearbeid, og han/hun er også den som beskrev skiftet fra fysisk til fjernundervisning som minst utfordrende. Informant 2 forteller om at gruppediskusjoner fungerte bra:

«Altså de prøvde først at alle skal være med og at alle skal diskutere. Men det var ingen som ville snakke, så vi ble delt i grupper. Og da var det sånn at læreren hadde tilgang til alle de klassene, så læreren bare gikk inn og så, og så hørte hva vi diskuterer, og da var det mye bedre fordi at det var jo, det var ikke sånn kaos, sant? Alle hadde jo lov for å si noe,

men når vi var alle sammen i en klasse så var det sånn at ingen ville jo, ingen ville si noe. (...)» (Informant 2).

Informant 2 beskriver hvordan læreren gikk inn og ut av gruppene, og at dette fungerte godt. Lærerens didaktiske valg er tydeligvis svært viktige for at læringsfellesskapene skal fungere konstruktivt. Læreren la opp undervisningen slik at elevene fikk mulighet til å jobbe og diskutere sammen i de digitale timene, og skapte trygge rammer i den digitale konteksten. Dette førte til at elevene våget å diskutere fagstoffet sammen.

Noen lærere klarte å få til felles diskusjoner i klassen. Informant 5 fortalte om felles diskusjoner i historiefaget som ble opplevd som inkluderende og interessante. Dette var ifølge informanten på grunn av lærerens evne til å formidle fagstoffet:

«Altså for det første så er det en slags connection, det, han/hun snakket med omtrent alle (...) Tur etter tur, bare hørte personlig med folk, det er en. Jeg tror det har noe med sånn personkarisma, sant? Også sånn, noen er mer egnet når det gjelder sånn, personkontakt. (...)» (Informant 5).

Informant 5 fortalte om at historielæreren viste interesse for sine elever ved å inkludere dem i fellesaktiviteter som å lage et felles tankekart på nettet, og inkludere dem i vurderings-situasjoner gjennom muntlige prøver.

Teknologien i form av kommunikasjonsplattformer (Google Meet, Teams), nettbaserte tankekart og applikasjoner kunne dermed legge til rette for å skape fellesskap i det digitale klasserommet slik at elever kunne være mer interaktive. Gode relasjoner mellom elevene og lærere kunne dermed bli opprettholdt gjennom aktiv bruk av teknologi. Læreren kunne ta større plass i undervisningen ved å introdusere felles aktiviteter og slik skape variasjon og inkludering i undervisningen gjennom å benytte seg av de teknologiske mulighetene som var tilgjengelige (Informant 1,3,4,5). Dette skapte gjensidighet i relasjonen, hvor læreren aktivt introduserte elevene for felles aktiviteter som kunne føre til felles diskusjon og dialog der både lærerne og elevene kunne bidra.

Informant 6 forteller også om en lærer som la vekt på inkludering og god atmosfære gjennom å bygge positive relasjoner:

«(...) Men det var mye mer engasjerende, så læreren, læreren brukte språket på mye mer inkluderende måter da. Og det var jo sånn, det var jo kjekt, men alle fikk dårlige karakterer i spansk fordi ingen kunne spansk. (...)» (Informant 6).

Dette eksemplet kan brukes som kontrast til Baumans perspektiv på positive relasjoner som ser disse som svært viktige for læring og mestring (Bjørn, 2016, s.159). I dette tilfellet kan en se at positive relasjoner trenger ikke å bety at en lærer mer, men at det heller bidrar hovedsakelig til god atmosfære i klassen. Dette blir utdypet mer i de neste avsnittene gjennom å sette to av Informant 6 sine spansk lærere i kontrast til hverandre.

Informant 6 har erfart to forskjellige spansk lærere. Den ene ble beskrevet av informanten som streng og den andre ble beskrevet som veldig trivelig. Den strenge læreren var veldig involvert i elevenes læring og tok ansvar for elevenes faglige kompetanse. Ifølge Informant 6 har den strenge læreren på slutten av skoletimen alltid holdt en oppsummering. Dette fikk informanten til å føle at timen hadde en fast struktur. Informanten syntes at dette kunne gjøre læreren litt skummel på grunn av at hun/han var usikker på lærerens reaksjoner hvis en for eksempel ikke hadde gjort seg klar til timen eller fulgt pliktene. Samtidig syntes informanten at slik undervisning kunne oppleves inkluderende på grunn av at elevene følte seg behandlet likt: «Så jeg tror på en rar måte at det var inkluderende fordi hun/han satte lik standard for alle.» (Informant 6).

I kontrast var den andre spansk læreren mye mindre opptatt av det faglige utbyttet til elevene. Hun/han var derimot opptatt av å skape gode relasjoner mellom elevene og seg selv. Dette førte ifølge informanten til at læringsutbyttet i spansk ble lavere: «Å ja dette er en veldig hyggelig lærer, men vi har ikke lest så mye i det siste. Og jeg har ikke lært så mye i det siste (...)» (Informant 6). Dette eksemplet kan vise til at den positive relasjonen mellom lærer og elev kan finne sted i situasjoner hvor læreren klarer ikke å finne balansen mellom positive relasjoner og formidling av fagstoffet. Hvis det ene tar over den andre kan det føre til at elevene kan bli utrygge på læreren eller føre til mindre læring hos elevene.

4.4 Oppmerksomhet i undervisningen

Baumans begrep positive relasjoner blir utdypet gjennom Schibbye (2002) sin dialektiske relasjonsteori i Harkestad Olsen (2016), en teori jeg ble inspirert av og som førte til kategorien Oppmerksomhet i undervisningen. Dermed går jeg dypere inn i temaet om synlighet. I Schibbye (2002) sin teori er begrepet anerkjennelse sentral.

Teorien vektlegger gjensidighet i forhold, som betyr å se hverandre og anerkjenne hverandre: «Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse (...)» (Schibbye, 2002, s.122). Å bli anerkjent betyr at en som person er i relasjon til andre (Schibbye, 2002, s.40). Gjennom dette kan eleven oppleve respekt for hans/hennes meninger, noe som kan bidra til at eleven aktivt deltar i undervisningen (Harkestad Olsen, 2016, s.88-89). Informantenes fortellinger rommer mange opplevelser av anerkjennelse.

4.4.1 Anerkjennelse

Informant 3 fortalte om at lærere var veldig tilgjengelige og dermed kunne elevene alltid stille spørsmål og få raskt svar. Dette gjorde fjernundervisningen mer lik klasseundervisning på skolen slik informanten så det. Informanten fortalte også om at lærere spurte elevene i løpet av en digital time om hvordan de hadde det og om de klarte å følge med:

«Men, ja, læreren var som sagt ganske lett tilgjengelig så hadde man spørsmål så kunne man sende en melding også fikk man svar i løpet av et par minutter liksom.» (Informant 3)

«I: (...) var det mulig å stille spørsmål under presentasjonen som lærere har holdt?

D: Ja, de fleste stoppet underveis og sa sånn: Ja, følger alle med? Og hører dere meg? og. Så de var liksom, de var ganske opptatt av at alle skulle, skulle kunne følge med og alle hang etter eller ingen hang etter mener jeg. Ja, så de var liksom, de var interessert i å høre at vi klarte å følge med og sånne ting.» (Informant 3)

Informant 3 var den eneste av alle informantene som mente at klasseromsundervisning og fjernundervisning var veldig lik. Informanten var også den eneste som syntes at kommunikasjonen mellom lærer-elev i stor grad var uproblematisk. Informanten uttrykket at hun/han følte seg godt tatt vare på av lærere:

«I: Ja. Er det noe som sitter spesifikt igjen med deg etter slik undervisning?

(...)

D: Jeg er takknemlig for at de var, de var der for oss, og kjenner det var, det var ganske glad for at det ikke varte lenger enn det det gjorde.» (Informant 3)

I dette eksemplet kan en se at lærere var anerkjennende gjennom å være tilgjengelige. Lærere viste også interesse for om elevene fulgte med i de digitale timene eller ikke. Dette førte til at informant 3 følte seg sett og inkludert.

Informant 6 forteller også om anerkjennelse i undervisningen. Han/hun var fornøyd med oppgavetyperen en fikk i kroppsøving Informanten beskrev at en sto mer fritt til å velge sine egne gym-aktiviteter til forskjell fra hans/hennes venner fra andre skoler: «Og utenfor der jeg bor så kunne man stå på skøyter (...) Og det var liksom supert (...), det var ikke sånn, du følte ikke at det var sånn: Å ja, men du har ikke hatt styrketrening eller noe sånt. (...) Og det var jo, på den tiden var det veldig satt pris på.» (Informant 6). Informanten opplevde at lærerne tok i betraktning elevenes situasjon:

«(...) Også lærerne våre innså jo og at det var mange som kanskje hadde familier som alle sammen var hjemme. (...) Men det var veldig mye tilpasning og åpenhet om at hvis du ikke greier det eller hvis det er tungt eller hvis det er familie ting så er det forståelig, sånt sett.» (Informant 6).

Undervisningen ble tilpasset situasjonen og elevene. Elevene kunne da styre sin asynkrone gymtime ved å tilpasse den til det som var praktisk mulig for dem. På denne måten opplevde elevene også variasjon i undervisningen.

Et eksempel på gjensidighet i lærer-elev relasjonen kan en finne hos informant 5. Informant 5 erfarte muntlige historieprøver i fjernundervisning. De foregikk slik: historielæreren trillet en terning og utfallet skulle da vise til et kunnskapsmål som informanten skulle svare på muntlig:

«Og er du heldig så triller du noe du vet mye om, er det du litt mindre heldig så triller du noe du kan mindre om, (...) Så, av og til hvis læreren var snill så trillet vi igjen for eksempel, (...): Ja ok det du sa nå, det er sånn en treer. Men hvis vi triller en gang til så kan vi se om du jobber deg opp til en 4 eller 5, sant?» (Informant 5).

Dette eksemplifiserer en gjensidig kommunikasjon i vurderingssituasjonen. Læreren og eleven var begge aktive og engasjerte i vurderingen. På denne måten kunne læreren tilpasse vurderingen direkte, samtidig som informanten var involvert. Dette er et eksempel på hvordan læreren og eleven skaper undervisning sammen.

4.4.2 Lengselen etter anerkjennelse

Samtidig har informantene også savnet anerkjennelse. Informant 1 fortalte at noen lærere viste lite interesse i elevenes faglige arbeid og om de følger med i undervisningen. Informanten mente derfor at det er viktig å føle seg sett i undervisningen og at læreren viser interesse for om alle følger med:

«(...) Så læreren løp jo bare gjennom temaet, det var ikke noe tid for spørsmål (...)» (Informant 1).

«I: ... hvordan følte du når, de lærerne som viste ikke like mye interesse i om dere gjorde lekser eller oppgaver, hvordan fikk det deg til å føle?»

D: Jeg følte meg litt, lite sett da, fordi at, joda selv om lærerne brukte halvannen time på å spørre hvordan det gikk med oss så var det sånn, det var mer på privaten istedenfor faglig. (...)» (Informant 1).

Slike situasjoner fikk informanten til å føle seg demotivert til å delta i timene. Informanten uttrykte håpløshet og derfor søkte ikke informanten aktiv hjelp fra læreren i fagene som hun/han slet i (hvis læreren viste lite interesse fra før av). Informanter (1,4,5,6) fortalte på tvers av intervjuene at de følte seg mer motiverte til å følge mer i de digitale timene hvis de opplevde seg inkludert og engasjert.

«(...) Så hvis jeg hadde lærere som var veldig sånn: ok jeg løper gjennom temaet også er vi ferdig. Så var det sånn, da var det nesten bedre å gjøre noe hjemme, som jeg vet ikke, rydde i skapet, (...)» (Informant 1).

Informantene mistet lettere motivasjonen hvis de opplevde at læreren ikke bryr seg om hvordan faget blir undervist eller hvis de opplevde at deres tilstedeværelse ikke hadde like stor betydning som i klasseromundervisningen. Dette kan videre eksemplifiseres med informant 5. Informant 5 mente at fordi det var lagt lite vekt på å sjekke det faktiske oppmøtet i de digitale timene (for eksempel ved å se eller høre eleven direkte), følte informanten seg ikke motivert til å delta i timene:

«I: Ja, folk var demotiverte til å delta i undervisningen tenker du?»

D: De var jo det, fordi (...) mange så mangelen på konsekvens. Når du er fysisk på skolen, og du er vekke, så kan man fysisk se at du er vekke, sant? Og da får du fravær (...). Men hvis du, alt du trenger å gjøre er det å logge deg inn på chatten (...) Så da var det bare sånn: Aight, men da bare logger jeg meg inn og så fortsetter jeg å spille med gutter.» (Informant 5).

Det å føle at man har lærerens oppmerksomhet var viktig for informantene, for slik kunne lærerne anerkjenne elevens tilstedeværelse. Dermed påvirket dette informantenes motivasjon. Følelsen av motivasjon og anerkjennelse kan i dette tilfellet kobles sammen. Alle informantene (1 til 6) satt pris på lærere som viste interesse for dem og deres arbeid. Mange informanter (1,4,5,6) knyttet dermed sin egen aktivitet og motivasjon til hvordan læreren i hvert fag forholdt seg til dem. Informantene satt pris på lærere som anerkjente den spesielle situasjonen som alle var i: «Jeg personlig likte det bedre når lærere innrømte at dette er liksom tungt og

liksom: Vi vet ikke hva vi gjør sånn sett fordi det er så mye endringer. Enn de lærere som ikke snakket om det, (...)» (Informant 6).

Ifølge Schibbye (2002) kan anerkjennelse skje gjennom bruken av for eksempel kroppsspråk. Dette er noe som var veldig vanskelig i fjernundervisningen. Informant 2 savnet den fysiske kontakten: «(...) når man ser at læreren smiler til deg så man får jo på en måte lyst for å, for å delta i timen.» (Informant 2). Dette er noe som var bortimot umulig digitalt. Informant 2 savnet at læreren kunne vise direkte at han/hun bryr seg om at informanten forstår fagstoffet:

«Når vi var på skolen så var det sånn at læreren kom til oss og var sånn: Forstår dere det? (...) Så satt læreren seg ned også begynte å forklare det en gang til med lettere ord (...) Så det var jo, det var jo mye lettere når vi var på fysisk skolen enn der inne da.» (Informant 2).

Lignende utsagn finner en hos informant 1: «Men jeg savnet den fysiske kontakten, at noen faktisk kunne sette seg ned og bruke litt tid på meg og faktisk forklare meg på penn og papir, ikke bare sånn muntlig fort, (...)» (Informant 1). Den fysiske nærheten de savnet ga større mulighet for anerkjennelse av informantenes faglige evner på en mer direkte og kroppslig måte. Læreren kunne vise gjennom fysisk nærhet at han/hun er villig til å hjelpe eleven for å oppnå faglige mål. Dette tillot også læreren å tilpasse bedre undervisningen til sine elever.

Gjennom informantenes erfaringer kan en se hvordan teknologien i form av kommunikasjonsplattformer (Google Meet, Teams, itsLearning) kunne hemme potensielle situasjoner hvor en kunne oppleve anerkjennelse direkte. Samtidig var det ikke umulig å oppleve anerkjennelse i fjernundervisning. Dette kan synes å være hovedsakelig avhengig av hvordan lærerne løste utfordringen. Noen lærere klarte på tross av fjernundervisning å vise og opprettholde sin tilgjengelighet for elevene sine. De klarte å tilpasse oppgaver og læringsopplegget slik at elevene kunne oppleve variasjon og at undervisningen ble tilpasset den spesielle situasjonen. I kontrast beskrives lærere som ikke klarte dette, som uinteresserte i elevenes arbeid og deltakelse. Det er med andre ord en sammenheng mellom lærere og bruken av de teknologiske midlene i form av kommunikasjonsplattformer, nettsteder og apper. Dette kunne virke på informantenes motivasjon, opplevelsen av anerkjennelse og kvaliteten på lærer-elev relasjonen.

Kapittel 5: Diskusjon

5.1 Risikosamfunn og fellesskap

Covid-19 pandemien var en uventet hendelse som utgjorde en stor risiko for samfunnet og førte til mye usikkerhet. Koronapandemien må forstås innenfor rammene av et postmoderne samfunn. En slik unntakstilstand kan forsterke allerede eksisterende trekk ved det postmoderne samfunnet som kjennetegnes av konstante skifter, uro og økning i individualitet som møtes med behov for å etablere trygge rammer (Nielsen, 2016, s.22). I pandemiperioden var en opptatt av å få kontroll over smittespredning hovedsakelig gjennom bruken av smittetiltak. Fjernundervisning kan i lys av dette perspektivet bli sett som et forsøk på å skape orden i en uoversiktlig situasjon, hvor en ønsket å beskytte samfunnsmedlemmenes helse ved å begrense sosial kontakt. Samtidig var dette et forsøk på å opprettholde det allerede etablerte skolefellesskapet.

Zygmunt Baumans perspektiv på fellesskap fremhever fellesskapets evne til å skape trygghet i et risikofylt samfunn, noe som ble utfordret av Covid-19 pandemien. Norske myndigheter regulerte samvær i større grupper strengt fordi det ble ansett som nødvendig å holde fysisk avstand, og en konsekvens av dette var at fysisk klasseromsundervisning ble erstattet av fjernundervisning slik at individene kunne opprettholde avstand til hverandre. De fleste elever savnet det fysiske fellesskapet på skolen. De savnet å ha pauser med vennene i og rundt skolen, og å samhandle direkte med lærere. Klasseromsundervisningen og skolemiljøet er noe informantene kjenner godt til, og i den uventede og uforutsigbare pandemisituasjonen ble dette endret brått, og elevene gir uttrykk for at de ble oppmerksomme på hva de hadde mistet. De savnet gleden og tryggheten et slikt fellesskap kunne gi. Dermed forsterket pandemien ønsket om å delta i og opprettholde skolesamholdet.

Den fysiske undervisningen på skolen blir sett på av elevene som det normale. Relasjonene i den fysiske undervisningen kan derfor forstås som et trygt grunnlag for gode lærer-elev relasjoner, på grunn av at både informanter og deres lærere kjenner til hvordan en opprettholder gode relasjoner der. Fjernundervisningen som var noe nytt og uforutsigbart, skapte usikkerhet om hvordan en skal opprettholde gode

relasjoner. Den fysiske undervisningen ble derfor en standard som informantene opplevde fjernundervisning i forhold til. Det er interessant å stille seg spørsmålet om informantene ville ha opplevd dette plutselige skiftet på samme måte hvis de hadde hatt mer erfaring med fjernundervisning fra før. Erfaringene med fjernundervisning under koronapandemien må derfor tolkes i sin kontekst.

5.2 Svakere relasjoner i fjernundervisningen

Den store variasjonen i måtene en underviste på kan tolkes som usikkerhet og forskjellige synspunkt på hvordan fjernundervisningen skulle gjennomføres. Ansvar for dette lå hovedsakelig hos lærere og når det trygge skolefellesskapet ble borte ble en nødt til å finne løsninger på ukjent grunn. Denne uforutsigbarheten i måter en underviste på førte til usikkerhet hos elevene. Elevene måtte tilpasse seg de varierende forventningene som ble stilt i forskjellige fag, og de fikk større ansvar for sin egen læring og eget læringsforløp. På grunn av den økte bruken av individuelle oppgaver, måtte elevene også ofte jobbe med fagstoffet alene. Dette er noe som svekket båndet mellom lærer-elev på grunn av at elevene ikke lenger kunne samhandle med sine lærere på samme måte som i fysisk undervisning.

Elevene kunne være usikre på hva slags forpliktelser og forhold de skal ha til lærerne sine. Et eksempel på dette kan bli belyst ved hjelp av oppmøtet i fjernundervisning. Mange elever fortalte om at det kunne være problematisk å gjøre seg helt klar til fjernundervisning (for eksempel å stå opp fra sengen og kle på seg). Disse elevene tolket den fysiske konteksten slik at de ikke måtte oppfylle samme krav som om de skulle delta i fysisk undervisning. Det å overføre «skolesjangeren» fra en fysisk setting til en digital viste seg å være vanskelig for mange av elevene. Lærere og skoleledelse var ikke tilstrekkelig forberedt på at elevene kunne slite med selvregulering i konteksten av fjernundervisning.

Det er derfor rimelig å argumentere for at en deltar på en annen måte i nettbasert undervisning enn i fysisk klasseromsundervisning. Dette er noe som blir påpekt blant annet i en av de eldre tekstene om teknologi og undervisning (Burbules 2003). Burbules (2003) beskriver hvordan interaksjon på nettet er ikke lik den i den fysiske verden. Nettbasert interaksjon skaper hovedsakelig følelsen av «som om» en ville ha vært til stede, men dette blir ikke skapt kun av teknologien alene (Burbules,

2003, s.20-21). 'Immersion' det å bli oppslukt, blir skapt av måten en blir involvert på i de digitale aktivitetene (Burbules, 2003, s.20-21). Med dette menes det at mennesker bryr seg om det de opplever (direkte) gjennom bruken av teknologi, det som fanger ens oppmerksomhet (Burbules, 2003, s.21). Opplevelsen kan derfor være interaktiv hvis personen får lov til å *delta* i det som skjer digitalt (Burbules, 2003, s.21-22). Dette er noe som varierte for elevene ut ifra hvordan de digitale timene og aktivitetene var arrangert i fjernundervisningen. I en slik tankegang kan en derfor tenke seg at hvis elevene ville ha fått lov til å delta i aktivitetene i den digitale timen, ville de ha fått følelsen av «som om» de var der.

Elevene responderte positivt på de digitale timene når læreren tok i bruk for eksempel Kahoot eller nettsider med tankekart hvor elever kunne engasjere seg sammen med andre medelever og læreren direkte på den digitale plattformen. Dette styrket elevenes opplevelse av «som om» en var i timen. Hvorvidt dette skjer, henger sammen med lærernes valg og evner til å utføre fjernundervisning (og ikke bare teknologisk innovasjon). Dette kan kobles til det sen moderne paradokset om at individualitet kan oppleves frigjørende, men også hemmende på grunn av mengden av alternativer og forventningen om at en «skal mestre alt alene» (Bjørn, 2016, s.157). Den store mengden av digitale hjelpemidler kunne virke overveldende for noen av lærerne i en allerede uforutsigbar situasjon som krevde rask tilpasning. Hvis en ble hemmet av mengden valgmuligheter kunne dette oppleves som individuelle mangler hos lærerne.

Knudsen (2003) argumenterer for at det ikke behøver å være vanskelig å få til følelsen av nærhet i digitale kontekster fordi dette er ikke påvirket av teknologiske faktorer, men hovedsakelig avhengig av fortellerteknikken (Knudsen, 2003, s.183). Dette kan knyttes til funn hvor elever har fortalt at det var spennende å høre på en lærer som viste interesse og entusiasme for faget sitt. Ut fra en slik tankegang kan en tro at fjernundervisning kan fange elevenes oppmerksomhet hvis læreren forteller fagstoffet på en spennende måte.

Samtidig viser elevenes erfaringer at fjernundervisning som oftest ble opplevd som kjedelig og demotiverende når læreren snakket og de selv kunne bare høre på og se på PowerPoint-presentasjoner. I Blikstad-Balas, Kornhall og Nilson (2020) sin studie, forteller de at teknologi kan være med på å forsterke tradisjonell undervisning: «Lærere bruker teknologi stort sett bare for å vise frem digitale presentasjoner i

PowerPoint (...)» (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilson, 2020, s. 159). Slik fremstilling av fagstoffet fører til en undervisning hvor det er læreren som hovedsakelig snakker mens elevene hører på. Å lytte til læreren presentere fagstoffet virket ofte passiviserende for elevene. Elever fortalte også at selv om de var innlogget i en digital time betydde ikke det nødvendigvis at de fulgte med, spesielt hvis kamera ikke var på. Noen kunne velge å gå på shoppingsenter eller spille spill mens timen pågikk. Dette fikk dermed negative konsekvenser for lærer-elev relasjonen i undervisningen.

Krumsvik (2023) kan bli trukket inn her som et eksempel på nyere forskning for å forstå hvorfor enkelte av elevene ikke fulgte alltid med. Ifølge Krumsvik blir lærer-elev relasjonene forandret i det en starter å bruke digitale verktøy. Dermed forandres de også i konteksten av fjernundervisning, hovedsakelig ved at nærværet som en får gjennom fysisk tilstedeværelse og samhandling i timene svekkes (Krumsvik, 2023, s.15). Krumsvik refererer til Hattie (2009) som støtte for at gode lærer-elev relasjoner er viktige for god klasseledelse (Hattie (2009) i Krumsvik, 2023, s.59). Dette kan bli sett sammen med bruken av kamera i fjernundervisningen. Kamera var det eneste utenom stemmen som tilsvarte fysisk tilstedeværelse i det digitale klasserommet. Derfor, når kamera var av, kunne klasseledelsen bli svekket enda mer fordi det ble enda mer mangel på nærvær. Når elevene ikke hadde kameraet på hadde ikke læreren mulighet å følge med på hva elevene faktisk gjør i timen. Dette kan belyse hvorfor det kunne være vanskeligere for lærere å beholde elevenes oppmerksomhet og aktiv deltakelse i timene, og kan forklare for eksempel hvorfor noen elever som nevnt valgte å spille i timen eller gå på shoppingsenter.

5.3 Samhandling og teknologi

Holdningen hos for eksempel Burbules (2006) som var i god tro om at teknologien skulle bringe innovasjon i utdanningen er blitt nyansert og til dels kritisert av nyere forskere. Dette skiftet kan tolkes som en bevegelse fra modernitetens framtidsoptimisme til en mer kritisk inngang til teknologiens konsekvenser der forskerne også får øye på negative konsekvenser. Ny teknologi i undervisning fører ikke alltid til didaktisk fornying, i dette tilfellet videreføres tradisjonelle praksiser. Dette kan også knyttes til kritikken som skolesystemet får slik Blikstad-Balas, Kornhall, Nilson (2020) ser det. Skoler blir ofte kritisert for at de forandrer seg lite over tid og at

de tar i bruk mye repetitiv undervisning (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilson, 2020, s. 161). En kan ofte se store likheter mellom skoletimeformatet hvis en sammenligner for eksempel fortiden med nåtiden, eller på tvers av kulturer (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilson, 2020, s.161-162). En kan derfor argumentere for at digitalisering og teknologi i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til innovasjon av undervisning og skolesystemet.

Det kan virke som om elevenes opplevelse av fjernundervisning var avhengig av hvordan læreren klarte å bruke teknologien i undervisningen og hvordan læreren klarte å være til stede og kommunisere. En kan derfor spørre seg selv om lærernes evner i å bruke teknologiske verktøy var det som avgjorde om de klarte å opprettholde og skape gode relasjoner med sine elever. En av lærerne i studien min ble beskrevet som svært tilgjengelig, eleven visste at han/hun alltid kunne stille læreren spørsmål, kontakte læreren digitalt og få svar. Så, selv om det ved første øyekast kan virke som at teknologien begrenser muligheten for positive relasjoner og anerkjennelse, var det ikke umulig å vedlikeholde disse.

Hvis en ser på elever som barn av sin tid, en gruppe med unge mennesker som har fra ung alder hatt tilgang til teknologi og bruker det daglig, har elevene sannsynligvis etablerte forventninger og ideer om hvordan en kommuniserer gjennom teknologi. I utdanningen brukes ikke teknologi på samme måte som i elevenes fritid, den kan bære preg av tradisjonell undervisning der elevene hører på og læreren snakker. Dette kan skape en konflikt mellom elevenes erfaringer med teknologi og skolens bruk av teknologi. Det digitale blir i skolekonteksten brukt på mer formelle måter for å formidle kunnskap til elevene. Elevene har mest sannsynligvis andre forventninger til skole og til bruken av de digitale hjelpemidlene enn de erfarer i fjernundervisningen. Internett og teknologi brukes mer av elevene for underholdning og å holde kontakt med venner. Det kan være derfor elevene fortalte at det var enklere å holde kontakt med medelever enn med læreren. På grunn av deres erfaringer med teknologi, så har de større forventninger til fjernundervisning fordi de vet noe om hva som er mulig og ikke mulig å utføre digitalt.

Det kan oppstå misforståelser når den formelle skolen og det uformelle digitale møtes. Den uformelle formen for kommunikasjon er mer typisk for elevene. Uformell kommunikasjon vil også være enklere for elevene (for eksempel sende melding på Snapchat til en venn) enn å sende e-mail til læreren. Denne uformelle siden av de digitale kan også belyse hvorfor det var vanskelig for elevene å gjøre seg klar til

skoletimene (kle på seg og spise frokost). En kan muligens også se praksisen med svarte skjermer i dette perspektivet, noen elever følte seg ikke forpliktet til å vise ansiktet sitt i slik kontekst fordi de tolket hjemmesfæren som et uformelt sted. Dette viser noen av utfordringene med å overføre klasseromskonteksten direkte til fjernundervisning.

Et eksempel på dette kan en finne hos Bern, Lorentzen og Nordanger (2021) sin studie. De fant at studenter har opplevd overgangen fra fysisk undervisning til fjernundervisning i pandemitiden forskjellig. Dette samsvarer med funn i denne studien. Noen studenter syntes at det var vanskeligere å ta ordet i det digitale klasserommet og andre syntes at det var lettere. Studentene som syntes at det var vanskeligere pekte på mangler ved kroppsspråket, med få og små kroppslige gester (Bern, Lorentzen og Nordanger, 2021, s.255). For eksempel blir det mye mindre forutsigbart å vite hvor medelevene eller foreleseren retter blikket sitt, noe som kan skape usikkerhet hos noen studenter (Bern, Lorentzen og Nordanger, 2021, s.255). En av elevene nevnte at hun/han kunne bli urolig når hennes/hans kamera var på fordi eleven da ikke hadde kontroll over hva medelever eller læreren så eller hørte.

Kroppsspråket kan anses som en mer indirekte måte å kommunisere på og dermed i mindre grad formell. Dette kan vise igjen til at måten en samhandler på i en digital time er ikke lik en fysisk time: «Ved at man ikke er fysisk til stede i samme rom, endres premisene for kommunikasjon.» (Bern, Lorentzen og Nordanger, 2021, s.255). Den indirekte måten en samhandler, påvirker hvordan en opplever relasjoner og undervisningssituasjoner. Dette kan kobles til Schibbye (2002) sitt begrep anerkjennelse. En kan tenke seg at gjennom ikke-verbal kommunikasjon (kroppsspråket) kan elever og lærere uformelt bekrefte at de **ser** og forstår hverandre.

Kanskje den uformelle dimensjonen av relasjonen var det som manglet i fjernundervisningen. Når elevene snakker direkte med læreren i et klasserom eller spør om hjelp, trenger ikke en slik samtale mellom lærer-elev å være like formell som det å for eksempel formulere og sende en e-post. En kan lure på om det uformelle kunne gi følelsen «som om» en faktisk var til stede i en slik kontekst og skape det som kan karakteriseres som positive relasjoner (nærhet og åpenhet). En kan tenke seg at elevene får en slik nærhet til læreren gjennom uformell kommunikasjon. I et fysisk klasserom, slik som nevnt av noen av elevene, satte læreren seg ned ved

siden av eleven og forklarte fagstoffet på en ny måte. Elevene følte da at noen passet på deres fremgang og la merke til dem direkte. Slik kunne elevene føle seg anerkjent som person og elev. Dette kunne også føre til mindre usikkerhet mellom lærere og elever. Direkte fysisk samhandling åpner opp for uformell kommunikasjon mellom lærer-elev, noe som ble begrenset av fjernundervisningen.

5.4 Å overlate elever til seg selv

Et mer teknologi-optimistisk syn så for seg at teknologi skulle bidra til økt læring (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.155). Ifølge dette synet mente en også at det ville ha vært en fordel å overlate elevene til seg selv i læreprosessen. Dawley (2007) foreslo at det å la elevene jobbe individuelt og finne seg selv i teknologien ville bidra til at læringen blir bedre tilpasset (Dawley, 2007, s.5). Også *Utdanningspeilet* fra 2020 og 2021 har en positiv vinkling hvor en fokuserer primært på kartlegging av tilgjengelighet av datateknologi hos elever og lærere. Samtidig har det vært «(...) lite vekt på hva utstyret egentlig skal brukes til (...)» (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.156). Denne optimistiske holdningen til teknologiens muligheter passer ikke inn i denne studien av fjernundervisning tvunget fram av en pandemi. Det individuelle arbeidet med bruk av datateknologi ble ikke opplevd som en frigjørende og mer tilpasset måte å lære på for elevene. På grunn av at pandemikonteksten var preget av mye uforutsigbarhet og sterk gjensidig avhengighet ønsket elevene å bli veiledet av læreren og uttrykte tydelig at de savnet dette. Dette viser betydningen av lærerens involvering i elevenes arbeid, spesielt i en slik unntakstilstand.

Ifølge Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson (2020) kan individualisering av undervisning føre til problemer for elever som ikke klarer å finne frem fagstoffet alene, og dette er noe som går mest ut over barn som ikke har støtte hjemme (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.119). Som nevnt, viste mitt materiale denne samme tendensen. Enkelte elever opplevde vansker med selvregulering og ble dermed hemmet i arbeidet med fagstoffet. Ifølge Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson (2020) er det flere elever som sliter med selvregulering enn de som klarer det, og de svakeste elevene velger da ofte bort læring (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.174-176). Ifølge dette argumentet ville dermed ikke personalisert teknologi

nødvendigvis hjulpet elevene i læreprosessen. Dette støttes av *Utdanningspeilets* undersøkelse: «(...) Bare 14 prosent mente de lærte mer enn før, mens 61 prosent mente de lærte mindre. Hele 25 prosent mente at de lærte mye mindre enn normalt.» (Bakken mfl. I UDIR, 2020, s.41).

Spørsmålet om juks kan også tematiseres i forlengelse av «svake relasjoner» Informantene var opptatt av det de karakteriserte som juks, at noen elever leverte oppgaver som var veldig like hverandre. De mente at fjernundervisning ga mer rom for juks på grunn av at læreren ikke kunne følge med på, og kontrollere skolearbeid, i like stor grad som i fysisk undervisning. Det at mange informanter og deres medelever hadde problemer med å fokusere eller gjøre seg klar til timene, kan være en av årsakene til at terskelen for å kopiere andres oppgaver ble senket. Fjernundervisning utfordret også lærerens innsyn i elevenes læreprosess på grunn av at elevene alltid kunne bruke Google eller kontakte hverandre gjennom for eksempel Instagram eller Snapchat.

Dette understreker igjen hvordan relasjonen mellom lærer-elev kan svekkes. Hvis læreren blir en utenforstående til elevenes læring, kan elevene hovedsakelig bli avhengige av de digitale verktøy som er tilgjengelige. Dette kan føre til mistillit til elevenes skolearbeid fra lærerens side. Læreren blir avhengig av at elevene gjør skolearbeidet som intendert. En slik forventning om selvstendighet trenger ikke å bidra til at elevene føler seg mer motiverte til skolearbeidet. Tvert imot, det kan føre til konflikt mellom lærer og elev grunnet mistillit. Materialet viste eksempler på lærere som påla elevene å ha på kamera i løpet av skriftlige prøver. Kamera skulle også være stilt inn på en bestemt måte spesifisert av læreren. Dette førte til at elevene kontaktet rektor. Slik ser man at mangel på nærhet og dialog kan fremme det som kan kategoriseres som negative relasjoner.

I studien min fant jeg at individuelt arbeid var den mest dominerende undervisningsformen i fjernundervisningen. Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson (2020) skriver at det er «(...) lite forskning som viser at digital teknologi jevnt over har økt samarbeidsmulighetene for elevene.» (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.158). Forskning viser derimot at bruken av teknologi i undervisningen forsterker individuelt arbeid, fordi i studiene som refereres til bruker elevene bortimot 80 % av tiden der teknologi er involvert til individuelt arbeid (Blikstad-Balas, Kornhall, Nilsson, 2020, s.159). Dette er noe som kan virke overraskende, fordi forestillingen om at

digital teknologi egner seg til å forbinde mennesker, skape nettverk og kommunisere på tvers av grenser, er sterk. Kommunikasjonsplattformer som Facebook, itsLearning, Teams osv. kan en bruke for å kontakte nærmest hvem som helst og når som helst via internett. Det er derfor lett å tro at det burde være enkelt å samarbeide og ha kontakt med andre mennesker.

I lys av tidligere forskning om fjernundervisning og Covid-19 pandemien ser man at «(...) det sosiale og faglige elevfelleskapet er også langt svakere i hjemmeskolen enn på vanlig skolen. Den manglende nærheten til lærere og medelever kan hemme elevenes sosiale og faglige læring.» (Nordahl, 2020). Mitt materiale viste at elevene savnet nærhet til både lærerne og medelevene. Elevene savnet at læreren kunne sette seg ned sammen med dem og forklare fagstoffet en gang til i et personlig tilpasset tempo. Den manglende tilgjengeligheten gikk utover fagforståelse og kunnskapstilegnelse hos elevene. Et godt fellesskap er ifølge Bauman karakterisert av «(...) nærhet, åpenhet, omsorg, støtte og respekt (...)» (Bjørn, 2016, s.159). For at dette skal være mulig, må læreren og eleven være tilgjengelige for hverandre. Disse egenskapene ved relasjonen er krevende å etablere i et digitalt miljø, og dette kan være med på å forklare hvorfor elev-lærer relasjoner i det digitale klasserommet ble svekket.

5.5 Anerkjennelse og synlighet

Det viste seg at ikke alle lærerne klarte å skape et trygt fellesskap for elevene i de digitale timene. Eleven fortalte at de erfarte at noen lærere ble opprørt fordi ikke alle elevene klarte å gjøre seg klar til timene (stå opp fra senga, spise frokost, kle på seg) og derfor ikke ønsket å ta på kamera. Elevene mente at dette var på grunn av undervisningen skjedde hjemmefra og de tenkte ikke at samme forventninger gjelder i denne nye undervisningskonteksten. Schibbye (2002) sin definisjon av anerkjennelse, at «(...) to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stand til å «forlate» *sin* posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres.» (Schibbye, 2002, s.41), kan bli brukt for å utforske dette.

I denne konteksten ville anerkjennelsen bety at læreren viser forståelse for elevene sin situasjon. Funn i materialet viser at ikke alle lærere klarte å sette seg i elevenes situasjon i konteksten av fjernundervisningen. Noen lærere hadde

forventninger til at fjernundervisning skal styres av samme standarder som fysisk undervisning. Dette kunne føre til krav fra lærerne til elevene som de var ikke klar over. Noe som kunne muligens få elevene til å føle seg mindre sikre på seg selv, spesielt på grunn av at de ikke klarte å oppfylle minstekrav som å kle på seg eller spise frokost før timen. Dette kan illustrere at ikke alle lærere forstod at elevene kunne tenke annerledes om fjernundervisning enn fysisk undervisning. Disse utydelige kravene kunne derfor videre påvirke både elevenes aktivitet i timene, relasjoner og læring. Anerkjennelse og positive relasjoner har stor betydning for engasjement hos elever (Harkestad Olsen, 2016, s.88-89). Fraværet av dette kunne dermed delvis forklare problemet med svarte skjermer og lite aktivitet i de digitale timene.

Noen elever erfarte gode relasjoner med læreren og opplevde tilpasset undervisning innenfor rammene av fjernundervisningen. En elev fortalte om en omtenkssom gymlærer som tillot eleven å finne egne gymoppgaver og aktiviteter ut ifra det som var mulig. En annen elev opplevde at muntlige historieprøver var en mye bedre løsning enn skriftlige prøver, og at gjennom dette fikk både han/hun og læreren påvirke lærings situasjonen gjensidig. En slik muntlig vurderingssituasjon åpner for å oppklare meninger i dialog, og eleven kunne få direkte bekreftelse av læreren om hvor han/hun ligger an i sin egen læring. Gjensidighet knyttes til begrepet anerkjennelse. Elevene kunne dermed oppleve forståelse fra lærernes side, noe som skapte trygghet og samhold, og fremmet det som karakteriseres som positive relasjoner.

Noen elever erfarte også de individuelle fordypningsoppgavene som inkluderende og lærerike fordi de kunne bruke sin kreativitet og fordype seg i fagstoffet. Slike oppgaver var også ifølge elevene ofte skapt direkte av lærerne og sto ikke ferdigstilt i lærebøkene, noe som fikk elevene til å føle at læreren var involvert i deres læringsprosess. Dette er enda et eksempel på hvordan oppgaver ble tilpasset til elevenes kontekst. Siden læreren uformet lærings situasjonen for informantene, selv om hun/han ikke var fysisk til stede, opplevde elevene ikke at de ble forlatt til seg selv med sin læring,

Studien min viser at det er veldig viktig for elevene å føle seg sett i undervisningssituasjonen. Synlighet var utfordrende men ikke umulig i denne unntakstilstanden og det virker som om det kunne være avhengig av hvordan en

brukte kommunikasjonsplattformer (for eksempel: Teams, Google Meet, itsLearning) og hvordan en organiserte fjernundervisningen. Eldre forskning om undervisning og teknologi så teknologien som det viktigste bidraget til å fremme individuell tilpasning av undervisningen. Min studie viser at i konteksten av en pandemi var tilpasningen av undervisningen til elevene mer avhengig av undervisningens form og måten de teknologiske hjelpemidlene ble brukt. Dette understreker betydningen av lærerens rolle og viktigheten av lærer-elev relasjoner. Lærerne valgte (i hovedsak) hvordan teknologien skulle brukes og hvordan fjernundervisningen ble gjennomført. Samtidig var lærerne også avhengige av uforutsigbare forandringer i pandemisituasjonen, som politiske beslutninger og tiltak, skolens ledelse, samt egne evner og tilgjengelige ressurser.

Det er vesentlig å forstå fjernundervisningen som jeg har undersøkt i denne masteroppgaven innenfor rammene av den spesielle Covid-19 pandemi-konteksten. I denne perioden ga teknologien mulighet til å kommunisere med hverandre når det ikke var mulig å møte andre mennesker. Dermed ga teknologien, i form av internett, apper og kommunikasjonsplattformer, elever og lærere mulighet til å fortsette med skolearbeid, undervisning og læring. Gjennom å være hver for seg, kunne en samtidig være sammen. Elevene mente at det å kunne holde kontakt med lærerne gjorde dem tryggere fordi elevene opplevde støtte og ble motivert av at lærerne anerkjente deres situasjon. Lærerne kunne adressere situasjonen som både de selv og elevene var i. Dermed trenger ikke teknologien å forstås som om den utelukkende svekket fellesskapet, da den var også med å bidra til å opprettholde det.

Kapittel 6: Konklusjon

Min masterstudie skiller seg fra de fleste forskningsartiklene om undervisning i koronaens tid ved at jeg har lagt vekt på elevenes erfaringer og opplevelser i denne perioden og ønsket å forstå nettopp disse ut ifra teoretiske begreper om relasjoner og anerkjennelse. Med dette håper jeg å ha bidratt til å utvikle forståelse for hvordan fjernundervisning kan bli bedre ved å ta i betraktning elevenes perspektiv. Dette er viktig på grunn av at det er de som er mest avhengig av den organiserte undervisningen. Det har vært motiverende å utforske en spesifikk, aktuell fase med mange problemstillinger, og kanskje kan min masteroppgave være et lite bidrag til dette feltet.

Et tydelig funn i min studie er den store variasjonen i håndteringen av situasjonen, i dette tilfellet undervisningen. Hverdagen under pandemien var preget av uforutsigbarhet og forandringer, noe som blir tydelig i samtalene med elevene. Et funn som går igjen hos mange av elevene er økningen i individuelt arbeid, og dermed også savnet av fysisk kontakt med medelever og lærere. Måten fjernundervisningen ble gjennomført forsterket disse negative sidene. Selv om elevene fikk oppleve gruppearbeid og diskusjoner, var det mest typisk at læreren presenterte fagstoffet med bruken av PowerPoint for deretter å gi elevene individuelle oppgaver. Dette førte til lav motivasjon hos elevene til å utføre skolearbeidet. Elevene ble derfor som oftest forlatt til seg selv og egne selvreguleringsevner, noe som flere elever beskrev som utfordrende.

Tolkninger av intervjumaterialet har vist at teknologien som ble brukt for å gjennomføre fjernundervisning ikke er nok til å skape gode muligheter for læring. Kommunikasjonsplattformene ble brukt på begrensede måter, og mer tradisjonelle undervisningsformer i form av monologisk overføring av kunnskap ble løsningen. Elevene opplevde derfor ofte fjernundervisningen som frustrerende og kjedelig. Men til tross for dette, fordi pandemien gjorde elevene og lærerne avhengige av kommunikasjon gjennom teknologi, var dette også den eneste muligheten for elevene og lærerne å oppleve samhold. En må også ta i betraktning at noen elever erfarte denne perioden bedre enn andre og at det varierte fra fag til fag og fra lærer til lærer hvor effektiv slik undervisning var.

Det som kommer tydelig frem i oppgaven er at fjernundervisningen gikk utover informantenes følelse av synlighet og følelsen av fellesskap. Omstendighetene rundt pandemien var med på å fremme det som kan kategoriseres som negative relasjoner. Elevene savnet at læreren kunne sette seg med dem og forklare fagstoffet om igjen og stille spontane spørsmål i timen. De savnet følelsen av nærvær og at læreren fulgte med på deres faglige utvikling. Dette kunne føre til at elevene følte seg mer demotivert til skolearbeidet og usikre på hvordan de ligger an. Arbeidet med denne masteroppgaven har vist at lærernes involvering ikke kan isoleres fra elevenes læring. Elev-lærer relasjonen er grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø (Bjørn, 2016, s.159). Samtidig hjalp teknologien å skape en form for samhold i en situasjon hvor det å møte andre ikke var mulig. Dette åpner opp for diskusjon rundt bruken av teknologi i undervisningen. Spesielt hvordan praksisen kan forbedres slik at både elevene og læreren kan bli involvert i læringsprosessen og elevene føler seg engasjert.

Studien viser at en bør utvikle nye eller ta i bruk eksisterende måter å engasjere elever på innenfor rammene av fjernundervisning, fordi mer tradisjonelle former av overføring fra lærer til elev ikke fungerer for læring på PC. Det kommer frem at fjernundervisning hvor en har utført felles aktiviteter gjennom bruk av apper, nettsteder og kommunikasjonsplattformer, virket mer inkluderende (Kahoot, nettsider med tankekart, diskusjoner i små grupper på Teams). Dette kunne skape følelsen av «som om» en var der, og kanskje bidra til følelsen av at læreren er tett på eleven. Slik kunne elever oppleve anerkjennelse og tilhørighet i et fellesskap. Dette kan åpne opp for spørsmål rundt fjernundervisning: hvordan kan en engasjere en stor gruppe elever direkte i en digital time? Hva slags nettsider, apper og kommunikasjonsplattformer er best egnet for dette? Erfaringer fra koronapandemien kan dermed sette i gang diskusjoner om hvordan fjernundervisning bør gjennomføres og også om hvordan teknologien best kan brukes i fysiske klasserom. En kan også lure på om det er flere elever som lærer bedre i fellesskap, uavhengig om undervisningen skjer på skolen eller i form av fjernundervisning?

Et tema som en kunne utforske videre innenfor temaet fjernundervisning og Covid-19 pandemien, kan være knyttet til elevers motivasjon. Oppgaven min handler ikke om dette, men samtalene med elevene viste at det er potensiale for utforskning av nettopp dette. Det er ikke helt klart hvorfor elevene følte seg mindre motivert og

klarte seg dårlig da de ble helt avhengige av deres egne evner til selvregulering og selvstendig arbeid. Problemet med svarte skjermer, lite aktivitet i timene (selv om noen timer ga gode muligheter for dette digitalt) kan gi noen indikasjoner på dette. En kan også lure på om elevene ville ha klart seg annerledes hvis de ville ha hatt erfaring med fjernundervisning fra før av.

Det er nødvendig å fortsette å utforske denne spesielle tiden og jobbe imot forbedring av fjernundervisning. En kan ikke stoppe teknologisk utvikling, derfor trenger en å ta i betraktning at skolene kan, og sannsynligvis kommer til å øke bruken av digitale verktøy. Det blir derfor viktig å tenke gjennom hvordan en velger å bruke de digitale hjelpemidlene i undervisningen slik at elevene og lærerne kan bruke det til sitt fulle potensial samtidig som de bevarer gode relasjoner i undervisningen.

REFERANSER:

B

Bern, L. T., Lorentzen N.Ö., Nordanger, M., (2021). Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*. Vol. 44(4), (s.248-261). Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2832067>

Bjørn, A.M., (2016). Felleskapets og relasjonenes betydning for frafall i videregående skole. I M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s.155-170). Universitetsforlaget.

Blikstad- Balas, M., Kornhall, P., Nilsson, M.J., (2020). *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen*. Fagbokforlaget.

Braun, V., Clarke V. (2008) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 3 (2). S.77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a)

Buli-Holmberg, J. & Holen Moen, L., (2016). Lærerens rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s.171-186). Universitetsforlaget.

Burbules, N.C., (2003). Dialogue in Virtual Spaces. I Y. Fritze, G. Haugsbakk, Y.T. Nordkvelle (Red.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning* (s.19-28). Høyskoleforlaget.

C

Cerović, Mičić, Vračar, (2022). A leap to the digital era- what are lower and upper secondary school students` experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European Journal of psychology of education*. Vol.37 (Nr.3). s.745-764. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-021-00556-y>

D

Dawley, L. (2007). *The Tools for Successful Online Teaching*. Information Science Publishing.

F

Furlong, A. & Cartmel, F. (2006). Young people and social change. (utg.2). [ProQuest Ebook Central]. McGraw-Hill Education. Hentet fra:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=316276>.

G

Galetta, A. & Cross, W.E., (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. [ProQuest Ebook Central].

New York University press. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=1187368>

Giles, D. (2017). Online Discussion Forums: A Rich and Vibrant Source of Data. I V. Braun, V. Clarke og D. Grey (Red.). *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques*. s. 166-188. Cambridge.

doi:10.1017/9781107295094.010

Gilje, Ø., Thuen, F., Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien: Hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Vol. 32 (Nr.3). s.12-19. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>

Gjerde, V., Grey, R., Holst, B., Kolstø, S.D., (2021). The Covid-19 shutdown: when studying turns digital, students want more structure. *Physics Education*. Vol. 56 (Nr.5) s.1-11. Hentet fra: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/ac031e>

Greenlaw, J., (2015). Deconstructing the Metanarrative of 21st Century Skills Movement. *Educational History and Theory*. Vol. 47 (Nr. 9). s.894-903. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035156>

H

Harkestad Olsen, M. (Red.). (2016). *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier*. Universitetsforlaget.

Harkestad Olsen, M., (2016). Relasjoner i pedagogikken. I M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s.13-20). Universitetsforlaget.

Harkestad Olsen, M., (2016). Skolens menneskelige avfall-klassifisering som basis for relasjoner. I M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s.79-96). Universitetsforlaget.

Hatch, J.A., (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. [ProQuest Ebook Central]. State University of New York Press

Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?docID=3408084>

K

Knudsen, C.J., (2003). Videomediert kommunikasjon. I Y. Fritze, G. Haugsbakk, Y.T. Nordkvælle (Red.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning* (s.183-190). Høyskoleforlaget.

Kreitz- Sandberg, S., Ringer, N., Fredriksson, U., (2022). We have our lessons in Teams` - Strategies chosen in Swedish schools during the COVID-19 pandemic and consequences for students in upper secondary education. *Teritium comparations (Print)*. Vol. 28 (Nr.3). s.250-273. Hentet fra: <https://www.proquest.com/docview/2716597692?pq-origsite=primo&parentSessionId=3HVkpi3sU9eHNxTlrUYICJUSG9tiFNbnUjJwJb1PivY%3D>

Krumsvik, R.J. (2023). *Klasseledelse i den digitale skolen*. (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.

Kvale, S. & Brinkman, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg.3). Gyldendal Akademisk.

L

Lackner, E.J., (12.10.2022). Digital undervisning. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/digital_undervisning

Lauder, H. , Brown, P., Dillabough, J.A., Halsey, A.H., (2006). *Education, Globalization & Social Change*. OXFORD University Press.

M

Malmo, V.K., Andersen, M., Gjertsen, C., Pedersen, L., (21.01.2022). Mener de må få slippe normal eksamen etter to unormale år på skolebenken. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/vil-avlyse-eksamen-etter-to-unormale-ar-pa-videregaende-1.15821850>

N

Nilsen, Ø. (2016). Moderniteten og postmoderniteten som sosiale strukturer. I M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: I lys av Baumans teorier* (s.22-39). Universitetsforlaget.

P

Postholm, M.B & Jacobsen, D.I., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

R

Rederici, R.A., Solbue, K., (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (2020:13). NIFU. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2656248>

Regjeringen, (u.å). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. Regjeringen.no. Hentet fra den 27.05.2023:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>

S

Sandvik, L.V, Sommervold, O.A., Angvik, S.A., Smith, K., Strømme, A., Svendsen, B. (2020). *Opplevelser av undervisning og vurdering i videregående skole under Covid-19s hjemmeskole*. NTNU: Institutt for lærerutdanning. Hentet fra:

<https://www.ntnu.edu/documents/1272530013/1284701070/Rapport-undervisning-vurdering-hjemmeskole-Covid-19.pdf/841a710d-3d73-b1fe-ef76-125e9b7e9600?t=1597388448186>

Saxe Huseby, J. & Henriksen, Ø., (09. 09. 2020). Fjernundervisning. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/fjernundervisning>

Selwyn, N., (2010). The `new` connectivities of digital education. I M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (Red.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (s.90-98). [ProQuest EbookCentral]. Routledge. Hentet fra:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bergen-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=465314>

Schibbye Løvile, A.N, (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse: i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.

Statsministerens kontor, (07.04.2020). *Gradvis åpning av barnehager, skoler, fagskoler, høyskoler og universiteter*. Regjeringen.no. Hentet fra den 27.05.2023: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>

T

Thommessen, J.K., Kalajdzic, P., Velsvik, A., Holm-Nilsen, S. (08. 03. 2021). Tiltakene har blitt endret mist 41 ganger i løpet av koronaåret. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/tiltakene-har-blitt-endret-minst-41-ganger-i-lopet-av-koronaaret-1.15406514>

Tjernshaugen, A., Hiis, H., Bernt, J.F., Braut, G.S., Bahun, V.B., Simonsen, M.M., (31.01.2023). Koronapandemien. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/koronapandemien>

U

UDIR, (09.12. 2020). *Utdanningspeilet 2020*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2020/>

UDIR, (02.11. 2021). *Utdanningspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2021/>

UDIR, (01.03.2021). Digital undervisning. *Udir.no*. Hentet fra 27.05. 2023: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intro spørsmål som ikke blir tatt opp: Trives du i Bergen? På UiB? Hvilken studieretning går du på? Har du favoritt fag? Hvordan opplever du overgangen fra elev til student?

Kontekst og litt bredere spørsmål:

- Kan du fortelle litt om den videregående skolen du gikk på? Hva slags fag linjer var det? Hvilke valg-fag hadde du? Hvor stor var skolen din? Stor klasse?
- Kan du fortelle hva du husker om hvordan skiftet fra fysisk til digital undervisning skjedde på skolen din? (Var dette et vanskelig skifte? Tok det lang tid før alt ble digitalt?) Hvordan opplevde du dette skiftet?
- Husker du hvilke digitale verktøy dere begynte å bruke? Var disse kjent fra før? Fikk dere opplæring i bruk av dem? (Fortell det du husker ...)
Opplevde du at det var enkelt for deg og medelever å venne seg til dem?
- Merket du forskjell mellom fag med tanke på skiftet til digital undervisning? Var det noen fag som tilpasset seg bedre enn andre? (Teoretiske vs praktiske fag)
Hvorfor tror du det var slik?
- Var det forskjell mellom lærerne i dette skiftet og hvorfor? Tenker du at lærere har tilpasset seg godt til dette skiftet? Hvorfor?
- Hvordan lærer du best? Hva gjør en time interessant for deg?

Digital time læringsopplegg:

- Husker du en spesifikk digital time/ eller kan du beskrive generelt forløpet av en slik time?
- Kan du gi eksempel på hvordan læreren har fremstilt fagstoffet i denne timen/ i slike timer?
- Kan du beskrive/gi eksempler på oppgaver du (og dine medelever) fikk i en digital time/digital timen du beskrev? Opplevde du at oppgavene var utfordrende/lærerrike? Hvorfor?
- Hvordan opplevde du engasjement i denne timen/i digitale timene? Var medelever, læreren aktive med hverandre? Hvordan har engasjement i timen påvirket din læringsopplevelse?
- Hvor engasjert var du selv i digitale timene /timen? Merket du forskjell på din egen engasjement mellom fysisk vs digital? hvorfor tror du det?

Læringsopplevelse og Læringsutbyttet :

- Husker du hvordan var det for deg å gjøre deg klar for digitale timer? Var det vanskelig/lett? Hvorfor?
- Husker du hva følte du før de digitale timene startet? (følte seg klar? Forberedt?) Kan du forklare hvorfor?

- Hva følte du etter denne digitaltimen var ferdig? (tilfredsstilt? Lettet? Klokere?) Hvorfor?
- Hvor lærerikt opplevde du at de digitale timene var for deg?
- Var det vanskelig eller lett å lære seg på denne måten? Fortell hvorfor?
- Hvordan var det å forberede seg til prøver og eksamen i denne konteksten?
- Føler du at digitale timene du beskrev har gjort deg klar til en fremtidig prøve eller eksamen? Forklar hvorfor?
- Hvor viktige var lærere for læringsopplevelsen din i digital undervisning? /Hvor stor rolle hadde lærere for deg og din læring i digital undervisning? Fortell hvorfor?
- Opplevde du at det var enkelt å forstå læreren i digital timen? Utdyp, Hvorfor?
- Opplevde du at du forsto fagstoffet som ble presentert? Hva gjorde at du forsto det / eller forsto det ikke?
- Hvordan var det å jobbe med individuelle oppgaver som dere fikk? (lekser), Hvordan har det gått å jobbe med lekser på egen hånd?

Kontraster fysisk vs digital time:

- Kan du sammenligne en digital time med en med en fysisk time?
- Hva synes du skiller mest den digitale timen fra fysisk undervisning? Forklar
- Hvilken av de to undervisningsmåtene foretrekker du og hvorfor? Forklar
- Opplevde du at de digitale timene var interessante og hvorfor? Hvorfor ikke? Kan du gi eksempel på en digital time som var motsatt av den du beskrev (interessant vs kjedelig digital time)?
- Hva slags forskjell merker du i kommunikasjonen med lærere i digital vs fysisk undervisning?
- Hvis du sto fast med fagstoffet (lekser, i timen etc) hvordan håndterte du dette? Var dette annerledes enn i fysisk undervisning?
- Er det noe som spesifikt sitter igjen med deg etter å ha erfart slik undervisning?

Er det noe som jeg har ikke spurt om og du tenker ville ha vært relevant å nevne?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet om digital undervisning og COVID-19 pandemi?

Dette dokumentet er for deg som vil delta frivilling i masterprosjektet. Formålet for prosjektet er å samle informasjon om hvordan studentene som gikk på videregående skole opplevde læring gjennom digital undervisning i løpet av COVID-19 nedstengingen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med dette prosjektet er å finne ut hvordan studenter fra studiespesialiserende videregående skole har opplevd digital undervisning. Dette gjelder spesifikt perioden med nedstenging av skoler på grunn av COVID-19 pandemien. Jeg ønsker å forstå bedre digitalundervisning fra elevenes side. Denne informasjonen kommer til å bli brukt til å forstå undervisningssituasjonene og opplevelsen av læringsutbyttet fra slik type undervisning. Dette er et masteroppgaveprosjekt, som kommer til å foregå frem til slutten av vårsemesteret 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er registrert i RETTE av veileder og student. RETTE er et UiB system for oversikt og kontroll over forsknings- og studentprosjekter. RETTE har oversikt over behandling av personopplysninger og behandler personopplysninger ifølge personopplysningsloven og personvernordningen. Mer informasjon om RETTE kan du finne på UiB sine sider. (<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriteriet for delta er at du er førsteårsstudent som har vært elev på utdanningsprogrammet studiespesialisering videregående skole og opplevd digital undervisning i nedstengingstid på grunn av COVID-19. Deltakere er rekruttert gjennom invitasjon via forelesning og MittUiB eller ved at frivillige selv tar kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt i dette prosjektet er semistrukturert intervju. Dette betyr at intervjuet kommer til å bære preg av en samtale. Din oppgave som deltaker kommer til å være å svare på spørsmål, bidra med dine egne erfaringer og kunnskap om temaene som kommer til å dukke opp i intervjuet.

- Det blir mest interessant for meg å høre om dine erfaringer om digitalundervisning i løpet av nedstenging grunnet COVID-19. Spørsmålene kommer derfor til å handle om tema som for eksempel: opplevelsen av læring, opplevelsen av en digital time, forskjeller mellom digital undervisning og fysisk undervisning på skolen, erfaringer med læreprosesser i denne perioden. Intervjuet kommer til å bli tatt opp gjennom lydopptak, slik at intervjuet kan bli senere transkribert og analysert

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

- Personer som kommer til å ha tilgang til dine personopplysninger vil å være: student Aleksandra Czyz og veileder Gry Heggli.

Deltakere kommer til å bli anonymiserte, og kan ikke gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven. publikasjonen. Informasjonen som blir brukt i masteroppgaven kommer bare fra selve intervjuene. Opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner vil bli fjernet eller anonymisert. Etter prosjektslutt vil lydfilene være slettet og datamaterialet med dine personopplysninger anonymisert. Prosjektet vil etter planen avsluttes inntil september 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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 Bergen ved prosjektansvarlig Gry Heggli (gry.heggli@uib.no, tlf: +47 55583189) eller student Aleksandra Czyz (acz001@uib.no, tlf: 46906707).
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultet: Atle Jåstad (atle.jastad@uib.no, tlf. +47 55 58 86 30)

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

- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim (Janecke.Veim@uib.no, tlf. +47 55 58 20 29).

Med vennlig hilsen

Gry Heggli
(Forsker/veileder)

Aleksandra Czyz

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Digital undervisning og COVID-19 pandemi*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker til deltakelse i prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)