



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Opplevelsen av hjemmeskole

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av digital hjemmeskole under Covid- 19 pandemien

Mari Nilsen Taugbøl

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3904, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon	2
1.2	Problemstilling	3
1.3	Tidligere forskning på digital hjemmeundervisning	4
1.4	Oppgavens oppbygning.....	6
2	Teori	7
2.1	Fellesskap og inkludering.....	7
2.2	Sosiokulturell læringsteori	8
2.2.1	Læring er mediert	9
2.2.2	Digitale verktøy	11
2.2.3	Den nærmeste utviklingszone.....	13
2.2.4	Sosiokulturell tilnærming til motivasjon.....	14
2.3	Oppsummering av teoretisk rammeverk	15
3	Metode.....	17
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	17
3.2	Fenomenologi.....	18
3.3	Datainnsamling.....	19
3.3.1	Intervju	19
3.3.2	Intervjuguide	21
3.4	Utvalg	21
3.5	Tematisk analyse	23
3.6	Undersøkelsens kvalitet.....	26
3.6.1	Reliabilitet og validitet	26
3.7	Forskningsetiske vurderinger	27
3.7.1	Min forskerrolle.....	28
4	Resultater.....	30

4.1	Elevenes selvstendighet.....	30
4.2	Elevenes samspill og fellesskap	34
4.3	Elevenes motivasjon og mestring	37
4.4	Oppsummering av mine funn.....	39
5	Drøfting	40
5.1	Elevens erfaringer med digital hjemmeskole.....	40
6	Avslutning	49
6.1	Videre forskning.....	50
	Figur og tabell	52
	Referanseliste	54
	Vedlegg	60

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over koder og kategorier utarbeidet i analysen av datamaterialet.....	25
--	----

Figurliste

Figur 1: Den nærmeste utviklingszone.....	14
---	----

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som pedagogikkstudent ved UiT Norges Arktiske universitet. Det har vært fem lærerike, spennende og morsomme år. Prosessen med masteroppgave har vært arbeidskrevende, men jeg ser tilbake på en periode som har gitt både mestring og gode erfaringer jeg vil ta med meg videre. Det er flere som fortjener en takk for verdifulle bidrag. Jeg vil starte med å takke min veileder Line Lundvoll Warth for god hjelp, verdifulle råd og motivasjon underveis i prosessen. En stor takk rettes til informantene som har stilt opp til intervju, uten deres refleksjoner og erfaringer ville ikke denne oppgaven vært mulig. Videre vil jeg takke medstudenter, takk for motivasjon, støtte og både faglige og ikke-faglige samtaler på lesesalen. Til slutt vil jeg takk familie og venner som har gitt motivasjon, innspill og vært gode støttespillere. Tusen takk.

Tromsø 15. mai 2022

Mari Nilsen Taugbøl

Sammendrag

I pressemeldingen den 12. mars 2020 vedtok Helsedirektoratet at alle barnehager, skoler og utdanningsinstitusjoner skulle stenge for å hindre spredningen av Covid- 19. I

Opplæringslova (1998) er det slått fast at all ungdom har rett på videregående opplæring. Da skolene stengte ble opplæringen gitt som digital hjemmeskole. Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever på videregående skolen har erfart digital hjemmeskole under Covid- 19 pandemien. Min problemstilling er: *Hvordan opplevde elevene digital hjemmeskole under Covid-19 pandemien?* Jeg ønsker å se på hvordan elevene har opplevd det å sitte hver for seg uten den tradisjonelle undervisningen i et klasserom. Studiens problemstilling har blitt undersøkt kvalitativt. Studien har et elevperspektiv, og jeg har gjennomført 6 individuelle intervjuer av elever som går tredje året studiespesialiserende på en videregående skole.

Studiens teoretiske rammeverk bygger på den sosiokulturelle læringsteorien som retter sitt fokus på at læring og utvikling skjer i samspill med andre. Resultatet i denne studien viser at fravær av fysisk kontakt under digital hjemmeskole har vært en utfordring for elevene.

Relasjonene til både lærer og medelever ble utfordret. Digital hjemmeskole har for elevene vært utfordrende med tanke med fellesskap, selvstendighet og motivasjon. Elevene ble i stor grad selvstendige og følte mye ansvar for egen læring. Flere av elevene føler digital undervisning har ført til at de har lært mindre enn de ville gjort ved fysisk tilstedeværelse på skolen. Ved at elevene har arbeidet mye selvstendig, uten tilgang til støtte, kan elevene ha blitt hindret i å nå den nærmeste utviklingszone. Lærdom av denne studien vil kunne gi økt kunnskap om hvilke hensyn som bør foretas dersom en ny periode med digital hjemmeskole blir nødvendig.

1 Innledning

Denne oppgaven handler om elever i videregående skole sine erfaringer med digital hjemmeskole under nedstengningen av skolen grunnet Covid-19 pandemien. Den 12. mars 2020 ble Norge stengt ned, og alle landets skoler gikk over til hjemmeskole. Helsedirektoratet (2020) innførte de mest inngripende tiltakene Norge har innført i fredstid. Det ble blant annet gjort om til en heldigital skolehverdag for at undervisningen kunne fortsette hjemmefra. Skolen er ansvarlig for å tilby opplæring, selv når undervisningen ikke kan foregå på skolen (Opplæringslova, 1998). Skolehverdagen ble endret til noe vi aldri før har opplevd. Fra mars 2020 frem til starten på 2022, har vi levd i en ekstraordinær situasjon da Covid-19 har satt begrensinger for skolehverdagen. Det har vært en usikkerhet, og variasjon mellom en digital og en fysisk undervisning for elevene. Da hverdagen ble endret for elevene var det interessant å se på hvilke erfaringer de har med seg fra tiden med hjemmeskole. Studiens hensikt har derfor vært å undersøke elevers erfaringer knyttet til digital hjemmeskole. Teknologi og IKT tar stadig en større og mer sentral rolle både i skolen og samfunnet generelt (Kluge, 2021). Covid-19 har endret normalen på hvordan og hvorfor vi bruker digital teknologi. Det vil være nyttig å kunne øke kompetansen rundt digital hjemmeskole hvis en ny periode med hjemmeskole skulle være nødvendig.

Tradisjonell klasseromsundervisning er undervisning hvor du møter til bestemte tider og følger fysisk undervisning sammen med andre elever. Under Covid-19 ble digital hjemmeskole innført for å hindre spredningen av Covid-19. Etter 9 uker med hjemmeskole ble trafikklysmodellen innført (Kunnskapsdepartementet, 2020). Trafikklysmodellen ble innført for å kunne tilpasse de lokale smittesituasjonene i skoler og barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2022). Trafikklysmodellen er nivåinndeling av smitteverntiltak som går fra rødt til gult til grønt lys. Der grønt nivå er tilnærmet normal organisering, gult nivå er enkelte tiltak som avstand til hverandre og unngå fysisk kontakt og rødt nivå er omfattende tiltak med små grupper og avstand. Smittevernmyndighetene enten lokalt eller nasjonalt bestemmer hvilket tiltak som skal iverksettes (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Undersøkelsen jeg har gjort skal gi et innblikk i hvordan skolehverdagen under Covid-19 pandemien har vært for elever i videregående skole i en periode med mest gult og rødt nivå. Under digital hjemmeskole måtte lærerne og elevene kommuniserer med hverandre ved bruk av digitale plattformer. I perioder av og på fra våren 2020 frem til våren 2022 har de hatt flere

runder med rødt nivå og mye av undervisningen til elevene har foregått via digitale plattformer. Undersøkelsen er gjennomført etter 21 måneder med tiltak. Da studien ble gjennomført var elevene ved den valgte skolen på enten gult eller rødt nivå. Fordi intervjuene ble gjort over en periode da det gikk fra gult til rødt nivå på den valgte skolen. Da er skolehverdagen preget av inngripende tiltak.

En av de mest inngripende tiltakene var «Helsedirektoratet har vedtatt å stenge barnehager, skoler og utdanningsinstitusjoner» (Statsministerens kontor, 2020). Tiltakene som ble innført vil ha innvirkning på menneskers personlige hverdagsliv og daværende helse- og omsorgsminister Bent Høie sier grepene vil være en belastning for mange, og få konsekvenser for det norske samfunn. Men at det er en nødvendig dugnad vil må gjøre for fellesskapet (Statsministerens kontor, 2020). Disse tiltakene har medført at mange elever har vært mye hjemme og store deler av undervisningen har foregått digitalt. Fordi situasjonen med hjemmeskole er såpass ny, hadde jeg muligheten til å få spennende og viktig data. Jeg mener det er veldig aktuelt og interessant og se på hvordan elevene selv opplever det digitale fellesskapet på skolen både i og utenfor klasserommet, og om de har opplevd endring i sin egen motivasjon og mestring som følge av hjemmeskole. De sosiale omgivelsene og elevenes fellesskap er en viktig faktor som bidrar til motivasjon og mestring (Manger, 2012). Når eleven ikke har fysisk tilstedeværelse på skolen, vil elevens tradisjonelle fellesskap bli utfordret.

1.1 Bakgrunn og motivasjon

Skolen er en av de viktigste fundamentene for samfunnet vi lever i. Skolen er en institusjon der barn og unge får sin utdanning så de blir en del av samfunnet. Barn og unge tilbringer store deler av hverdagen på skolen. Grunnskolen fra 1.-10. klasse er obligatorisk. Videre har alle rett til tre års videregående opplæring, men det er ikke obligatorisk. I Norge fullførte 78,1% videregående opplæring i 2020 (Statistisk Sentralbyrå, 2020). I dag er utdanning en viktig billett inn i det videre samfunnet og livet skapes i større grad i skolen i dag enn før. Skolen er to verdener, undervisningsverdenen og elevverdenen (Nordahl, 2014). Eleven tilbringer store deler av hverdagen på skolen, der undervisningsverden opptar store deler av dagen. Samtidig er elevverden en viktig del, der elevene tilbringer mye tid med venner, klassekamerater og utvikler nye vennskap i og utenfor klasserommet.

Teknologi har innvirkning på mennesket, miljø og samfunn (Kluge, 2021). Digital teknologi endrer livet for oss alle. Samfunnet vi lever i nå er preget av digital teknologien hele tiden og tar en stor del av hverdagen vår (Kluge, 2021). Teknologiu utviklingen og digitaliseringen endrer elevens læringsmiljø (Lekang & Olsen, 2019). Digital teknologi har konsekvenser for våre læringsprosesser og hvordan vi lærer, samtidig fører digital teknologi til endringer samfunnsmessig (Kluge, 2021). Den siste tiden har det skjedd store endringer både i privatliv, men også i utdanning og arbeidsliv. Covid-19 har endret normalen på hvordan og hvorfor vi bruker digital teknologi. Teknologien har for alvor gjort sitt inntog i den norske skolen. Covid-19 har endret, det vil si å være lærer, elev, klassekamerat og til og med foreldre i en periode. I denne oppgaven skal jeg se på opplevelsene eleven har fra digital hjemmeskole og opplevelsen av elevens felleskap under Covid-19.

Læringsmiljø blir definert av Utdanningsdirektoratet som «de samlende kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette vises både gjennom faglig forhold og elevens opplevde mestring. Fokus på skolen er læring, samtidig skjer en moralsk, sosial og personlig utvikling. Utvikling er potensialet eleven realiserer i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læringsdialogen mellom lærer og elever vil utgjøre et premiss i det å skape et trygt læringsmiljø (Lekang & Olsen, 2019). Den digitale teknologien gir nye muligheter og fallgruver både i utdanning, arbeid og fritid (Kluge, 2021). IKT og digitale verktøy tar stadig mer plass i skolen. Sentralt for og lykkes i bruken av digitale verktøy i skolen er elevenes og lærerens digitale kompetanse, samtidig som det må være god tilgang på digitale hjelpemidler (Lekang & Olsen, 2019). Under mitt mastergradsløp har læring, endring, teknologi og utvikling vært sentrale temaer som jeg syntes er spennende. I tillegg har Covid-19 preget de siste årene. Derfor falt valget på denne oppgaven.

1.2 Problemstilling

En problemstilling er en formulering mellom det vi vet, og det vi ønsker å vite. Den skal sette søkelyset mot et interessant forhold i samfunnet (Grønmo, 2004). Studiens hensikt er å undersøke hvordan elever i videregående skole har opplevd digital hjemmeskole.

Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan opplevde elevene digital hjemmeskole under Covid-19 pandemien?

Problemstillingen er spesifikk og viser til perioden med digital hjemmeskole under Covid-19 fra periodene fra mars 2020 til januar 2022. I den perioden har undervisningen stort sett vært helt eller delvis digital for elevene.

1.3 Tidligere forskning på digital hjemmeundervisning

Da det norske samfunnet stengte ned 12. mars 2020 kom det en rekke begrensinger. Landets skoler ble stengt ned og måtte finne alternative løsninger på hvordan de skulle opprettholde undervisningen. Digital undervisning ble tatt i bruk og det var ingen som hadde noe fasit på hva som var «rett» å gjøre. Aldri før har Norge vært i en lignende situasjon. Nå som denne studien gjøres er det omtrent to år siden Norge stengte ned, og en begynte med digital hjemmeskole. Hensikten med denne studien var å undersøke hvilke erfaringer elever i videregående skole har med en digital skolehverdag. I de to siste årene har det kommet en rekke ulike studier som tar for seg ulike temaer knyttet opp mot hvordan den digitale skolehverdagen har vært for eleven.

Det foreligger flere rapporter om den digitale skolehverdagen. NTNU har gjennomført en spørreundersøkelse for elever, lærer og skoleledelsen for å finne ut mer om hvordan den norske hjemmeundervisningen ble oppfattet av elevene og hvordan den ble håndtert av lærere og skoleledere. Studien som er kvantitativ, inkluderer 4377 elever, 598 lærere og 157 skoleledere fra videregående skoler i Trøndelag og Oslo (Sandvik, Sommervold, Angvik, Smith, Strømme & Svendsen, 2020). Funnene viste at flertallet av elevene opplevde mestring under hjemmeskole. Elevene opplevde å få stor tillit til eget arbeid av lærerne, samtidig følte mange elever på få vurderinger og tilbakemeldinger, samtidig som de hadde lite kontakt med noen lærere (Sandvik et al., 2020).

Videre viser studien at elevene opplevde dårlig motivasjon og arbeidsro. Kun 31% opplevde å være involvert i vurderinger av eget arbeid. De fleste elevene meldte at de samarbeidet lite og savnet gruppearbeid, samtidig var de ikke fornøyd med hvordan gruppearbeid fungerte når det

ble gjennomført. Noen elever følte også på ensomhet under hjemmeskole. Det kom frem at et mindretall har hatt positiv effekt av hjemmeskole (Sandvik et al., 2020).

Ifølge rapporten «Oslo-ungdom i koronatiden- en studie av ungdom under covid-19-pandemien» gjort av velferdsinstituttet NOVA, kom det frem at nesten halvparten av elevene som deltok i undersøkelsen var ganske eller veldig fornøyd med undervisningen.

Undersøkelsen som er kvantitativ, hadde 12 686 deltakere i alderen 13 til 19 år. Samtidig mente 61% at de hadde lært mindre, og flere elever mente det sosiale livet i klassen ikke fungerte (Bakken, Pedersen, Soest & Aaboen, 2020).

Gustavsen, Mæland, Nordahl & Stranger- Johannessen (2020) undersøkte hvilke erfaringer norske ungdomsskoleelever hadde med hjemmeskole. Funnene tyder på at elevene opplevde mindre støtte og tilbakemeldinger fra lærerne i løpet av hjemmeundervisning, og at lærerne ga mer skriftlige enn muntlige tilbakemeldinger til elevene enn de gjør under vanlig skole. Videre var det en tendens til lavere innsats og mestringstro blant lavpresterende elever. Funnene gir bekymring, og viser til at hjemmeundervisning kan føre til et større gap mellom elever som har høye og lave prestasjoner i ungdomskolen.

En undersøkelse som så på digital læring med ulik tilgang til kvalifisert hjelp hjemme og ulike læringsmuligheter. Funnene viste seg at digital hjemmeundervisning i stor grad bestod av at elever gjorde individuelle oppgaver med begrenset støtte fra lærere (Blikstad- Balas, Dalland, Klette, & Roe, 2022). Hjemmeskole kan ha forverre sosiale ulikheter, fordi utdanningen har funnet sted i den enkelte elevens hjem med ulik støtte og hjelpemidler tilgjengelig. Et annet funn som kom frem i studien var et ulikt digitalt repertoar blant lærerne, noe som førte til mye individuelt arbeid for elevene. Noe som kan være spesielt vanskelig for lavt presterende elever (Blikstad- Balas et al., 2022).

Samtlige rapporter og undersøkelser som blir presentert over viser at digital undervisning har hatt både positive og negative konsekvenser for elevene. Samtidig har forskningen kommet frem til at mange elever er ganske fornøyd med hjemmeskole. Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer på en videregående skole, for å undersøke hvilke erfaringer de har med hjemmeskole. Ved å studere funn fra denne skolen, vil jeg se på elevenes egne erfaringer med hjemmeskole. Det er grunn til å tro at med den forskning vi har

og ny forskning at vi vil være bedre rustet til å håndtere en lignende situasjon med hjemmeskole i fremtiden hvis det skal oppstå.

1.4 Oppgavens oppbygning

I dette kapitlet har jeg presentert innledning, studiens bakgrunn og motivasjon for valg av tema, oppgavens problemstilling og avgrensning. Og til slutt presenteres tidligere forskning på tema.

I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg tar utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien. Undervisning foregår på skolen, i et fellesskap og er sosialt forankret. Under den sosiokulturelle læringsteorien bruker jeg begrepene mediering og den nærmeste utviklingszone.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode, datainnsamling, utvalg, analyseprosess, undersøkelsens kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 presenterer jeg informantene sine resultater. Resultatene bygger på analyse av datamaterialet.

I kapittel 5 drøfter jeg studiens resultater som ble presentert i kapittel 4 opp mot studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

I kapittel 6 avsluttes oppgaven med en oppsummering og forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske rammeverk. Først skal jeg redegjøre for noen viktige begreper i oppgaven. Videre vil jeg presentere valgt teori. Formålet er å forankre studien i en teoretisk sammenheng. For å belyse oppgavens forskningsspørsmål vil jeg ha fokus på læring, motivasjon og utvikling i fellesskap. Det som gjorde at valget av mitt teoretiske ståsted falt på den sosiokulturelle teorien, er at mennesket er et sosialt vesen, og det meste i vår verden handler om samhandling mellom mennesker. Tradisjonell undervisning skjer i en institusjon preget av fellesskapet, og sosiale aspekter. Studiens teoretiske rammeverk bygger på sosiokulturell læringsteori som Vygotsky og hans etterfølgere uttrykte om læring og utvikling. Studiens problemstilling søker etter elevers erfaringer med digital hjemmeskole grunnet nedstengning under Covid-19 pandemien skal være førende for avgrensninger av studiens teoretiske rammeverk. Ved å bruke den sosiokulturelle læringsteorien danner man et grunnlag og en forståelse for hvorfor det sosiale og faglige fellesskapet er viktig for elevene, og som kan være avgjørende for den enkelte elev sine prestasjoner.

2.1 Fellesskap og inkludering

Samhandling mellom mennesker er grunnleggende for et samfunn og sentralt som perspektiv på sosialt liv og samfunnsutvikling. En opplever fort følelsen av fellesskap, eller savnet etter det. Fellesskap kan sies å være en grunnleggende erfaring, samtidig som det er vanskelig å skape (Tjora, 2018). Fellesskap er både viktig og vanskelig og handler om følelsen av å være del av noe større. Innenfor fellesskap er det ulike aspekter: å høre sammen, å holde sammen og å gjøre noe sammen (Tjora, 2018). Et grunnleggende behov for elevers læring, trivsel og utvikling er opplevelsen og følelsen av å være inkludert og ha tilhørighet til et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). På skolen og i klasserommet kan elever delta i et læringsfellesskap der de kan utvikle seg både sosialt og faglig gjennom gruppeaktivitet. Gjennom felles opplevelser i skolen kan det bidra til fellesskap og tilhørighet, som fører til inkludering (Jahnsen & Nergaard, 2013).

En faktor som er viktig for inkludering i skolen er demokrati, det handler om at elevene har medvirkning i egen skolehverdag (Nordahl & Overland, 2015). Deltakelse er viktig for inkluderingsbegrepet og kan være både et faglig og sosialt perspektiv. Både når det kommer

til samspill mellom lærere, men også samspillet mellom elever både i undervisning og utenfor klasserommet. For at eleven er inkludert er det viktig å ha fokus på aktiv deltakelse i klassen, fellesskapet og sosiale aktiviteter (Nordahl & Overland, 2015).

Qvortrup (2012) deler inkludering inn i tre kategorier. Den fysiske inkluderingen, den sosiale inkluderingen og den psykiske inkluderingen. I den fysiske inkluderingen er eleven passiv deltaker i fellesskapet, men i den sosiale inkluderingen er eleven en aktiv deltaker i fellesskapet. I den psykiske inkluderingen har eleven en opplevelse og følelse av å være inkludert. En er ikke inkludert hvis eleven ikke er delaktig, har påvirkning og medberegnet i et fellesskap (Nordahl, Hansen, Hansen & Qvortrup, 2013). Fellesskap er komplekst i den sammenheng, det finnes mange fellesskap, men det viktigste er at elevene er delaktige og opplever både tilhørighet og fellesskap på skolen. For at eleven skal ha utbytte både faglig og sosialt kreves en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 2015).

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger at læring foregår i en sosial kontekst (Säljö, 2001). Mennesket er et sosialt vesen og læring skjer i samspill med miljøet og mennesker rundt, og ikke i enkeltindividet (Vygotsky, 1978). Da skolen måtte stenge ned og tradisjonell klasseromsundervisning ble erstattet med digital undervisning, ble den sosiale konteksten for elevene endret.

Hovedtalsmannen for sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotsky (1896- 1934). I følge Vygotsky blir læring konstruert i sosiale settinger (Witteck, 2014a). Kunnskap og ferdigheter vi mennesker lærer, kommer fra delaktig interaksjon med andre mennesker. Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt. Vår dannelse av ny kunnskap og vårt verdensbilde skjer gjennom læring og utvikling innenfor den kulturelle setting. I det sosiokulturelle perspektivet på menneskelig læring og utvikling er kommunikative prosesser sentralt. Det er gjennom kommunikasjon med andre, individet blir delaktig i kunnskap og ferdigheter (Säljö, 2001). Det er det sosiale som har forklaringsprimat, ikke det individuelle. Menneskets aktivitet og læring finner sted i kulturelle og sosiale settinger, så menneskets læring kan ikke bli forstått uten den sosiale settingen (Woolfolk, 2016). Kunnskap blir i følge

Vygotsky konstruert i et samspill mellom lærer og elev og elever seg imellom, der den mer kunnskapsrike veileder, slik at eleven kan forstå og senere lære (Säljö, 2021).

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for at læring skal skje, der elevens deltakelse i sosial praksis er grunnlaget (Säljö, 2001). Menneskelig aktivitet foregår i kulturelle omgivelser, og kan ikke forstås isolert fra sine omgivelser (Woolfolk, 2014).

Vygotsky (1978) var opptatt av individlæring, men forstår det sosiale aspektet som en del av selve læringen. Erfaringer som barnet gjør ved interaksjon med andre mennesker, transformeres til kognitive strukturer og egne tankeprosesser hos individet. Våre mentale strukturer og prosesser kommer fra samhandling med andre. Dermed er kognisjon og læring grunnleggende sosialt (Witteck, 2014a). Vygotsky sier ” *Every function in the child`s cultural development occurs twice: first on the social level, and later, on the individual level: first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)* ” (1978, s. 57). Gjennom opplevelser og erfaringer lærer vi oss strategier for hvordan vi skal håndtere lignende situasjoner neste gang.

Læring skjer ikke i et vakuum. Mennesket er et sosialt vesen som er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten for at læring skal skje. Det er unaturlig å studere menneskelig læring som noe isolert (Leontiev, 1974). I den sosiokulturelle teorien burde en bli guidet og assistert i sin læring. Teorien mener det ikke har en hensikt at elever strever med oppgaver alene. Gjennom å gi tilpassede oppgaver og hjelpe eleven i oppgaveløsning kan læreren assistere eleven sin læring. Samtidig burde det bli gitt jevnlig gode tilbakemeldinger til eleven for å oppmuntre og motivere (Woolfolk, 2016, s. 90). Også gjennom samarbeid med medelever kan eleven mestre å løse flere oppgaver og strekke seg mot sin modningsprosess (Mescheryakov, 2007). Gruppearbeid der elevene kan samarbeide vil være en attraktiv læringsform som gjør at elevene kan hjelpe hverandre. Vygotsky (1978) mente at lærer skulle gjøre mer enn å lage et miljø slik at elevene kunne oppdage kunnskap på egenhånd.

2.2.1 Læring er mediert

Et viktig begrep Vygotsky bruker er *mediering*. Mediering er redskaper som står mellom oss og verden, de får oss til å fortolke og forstå verden og tenke på en annen måte (Vygotsky, 1978). Begrepene redskaper og verktøy har stor betydning i den sosiokulturelle teorien. Med redskaper eller verktøy menes de ressursene, så vel som språklige, intellektuelle og fysiske, som vi bruker til å forstå vår omverden og handle i den (Säljö, 2021). Medierende midler er

en viktig del av aktiviteten som utspiller seg (Wittek, 2014a). Språket er det viktigste av alle medierende midler. *“The child begins to perceive the world not only through his eyes, but also through his speech”* (Vygotsky, 1978, s. 32). Når en begynner å se verden gjennom tale og ikke bare sanser, overkommer en den naturgitt perseptuell begrensning og får et nytt verdensbilde (Vygotsky, 1978).

Vår kognisjon er for Vygotsky uløselige knyttet opp mot psykologiske redskaper og tegn (Wittek, 2014a). Gjennom tegnsystemet rekonstruerer vi hele den psykologiske prosessen, vi lærer i følge Vygotsky (1978) gjennom å ha evnen til symbolmediert problemløsning. Mediering skjer ikke direkte, men er prosessen mellom individet og verden. Tegn og symbolsystemet inneholder både tall og bokstaver som overføres både formelt og uformelt fra lærer til elev og elev til elev. Mennesket er sosialt, alt skjer først i det sosiale (Woolfolk, 2016). I klasserommet er felleskapet mellom elevene og læreren en kilde til elevens individuelle tenkning. Bokstaver og tall er viktige redskaper elevene bruker i oppgaveløsning som fører til utvikling. Redskapene gir de kontroll over egne kognitive prosesser (Woolfolk, 2016).

Essensen av kognitiv utvikling er å klare å mestre bruken av psykologiske redskaper som symboler og språk. Det er språket som hjelper eleven å fylle på med andre redskaper. Ved hjelp av symboler og språket, kan eleven oppnå avansert tekning som ikke hadde vært mulig uten verktøyene (Woolfolk, 2016). *«Through others we become ourselves»* (Bakhurst, 2007). Det kan forklares ved at elevenes kognitive utvikling skapes best gjennom interaksjon med mer kunnskapsrike mennesker enn en selv som kan bidra med regler, kuleramme, papir eller gjennom teknologiske verktøy (Woolfolk, 2016). Intet i det indre, som ikke først har vært i det ytre. Når eleven inngår i sosiale aktiviteter og prøver å skape en mening av verden konstruerer de samtidig nye representasjoner, symboler, mønstre og forståelse. Samtaler i et klasserom kan bli brukt som et medium der lærer prøver å kontrollere og assistere elevens atferd, og gjennom det blir regler og identitet definert og opprettholdt hos eleven (Vygotsky, 1978).

Språket og en lærer eller en mer kunnskapsrik person er de to viktigste faktorene som bidrar til læring i følge Vygotsky (Bakhurst, 2007). Medelever kan være en av de viktigste faktorene. Elever i en klasse vil ha forskjellig kunnskapsnivå i ulike fag, dermed kan de hjelpe hverandre. Det er viktig for elevens utvikling at læreren har kunnskap om den enkelte elev sitt læringspotensial for at elevene skal ha best mulig læringsutbytte av situasjonen. I en klasse vil

det var spenn i både kunnskapsnivå, motivasjon og tidligere erfaringer blant elevene. Alle har ulike oppveksterfaringer og bakgrunn. For best mulig å kunne hjelpe de enkelte elevene må læreren ha kunnskap om elevenes læringspotensial, gjennom den nærmeste utviklingszone (Bakhurst, 2007).

2.2.2 Digitale verktøy

Fysiske verktøy er med å påvirke klasserommets funksjon. Noen redskaper er synlige, og andre er ikke like synlige. I de senere årene har digitalisering og teknologi tatt en større rolle i undervisningen. Skolens redskaper har i mange år vært blyant, papir og tavle. På skolen har læremidler nærmest vært synonymt med lærebøker, men på skolen bruker en både film, lysbilder, plansjer og i de senere årene har også digitale verktøy blitt en større del av skolehverdagen til elevene (Gilje, 2017). I dag brukes digitale verktøy mer, både regneprogrammer, Word og PowerPoint er noen av de mest brukte. I 2017 ble rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) lansert. Hensikten med rammeverket er ønsket om å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige kompetanse innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Innenfor lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse ligger forståelsen for hvordan den digitale utviklingen endrer og utvider innholdet i fagene. Samtidig har læreren kompetanse for hvordan vi kan integrere digitale verktøy i læringsprosessen som ivaretar de fem ferdighetene, og for å nå kompetansemål. Som forutsetning trenger lærerne å utvikle egne digitale ferdighetene, og ha kunnskap om elevens digitale ferdigheter og hvordan de gjennom undervisning kan utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2018). Digital kompetanse er allestedsnærværende og elevenes digitale kompetanse tilegnes hjemme og på fritiden, som påvirker hvordan de bruker det i skolesammenheng (Kluge, 2021). I læreplanverket er det definert fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (NOU 2019: 2, s. 27). På videregående skole får alle elever som begynner i vg1 en datamaskin, og det er krav til bruk av datamaskinen som en del av læringsprosessen og den administrative koordineringen av det å være en elev (Kluge, 2021).

I den sosiokulturelle teorien er en opptatt av hvordan kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og konteksten læring skjer i (Witteck, 2014b). Sosiokulturell teori er opptatt av hvordan redskaper inngår i samhandling, og hvordan de ulike arbeidsmåter og digitale

verktøy sin funksjon kan være med å påvirke undervisningen. Mennesket fører dialog om kunnskap, hvilke hjelpemidler man bruker for å føre en dialog kan være mange. Mening blir skapt i fellesskap, der sammenhengen mellom redskaper, språket og digitale verktøy er viktig for å utføre en oppgave (Gilje, 2017).

Digitale verktøy kan ha flere funksjoner i ulike arbeidsformer. Den muntlige samtalen er helt sentral i samhandlinger mellom elever, og mellom elev og lærer (Gilje, 2017). Både språket og de teknologiske hjelpemidlene vi bruker blir betegnet som artefakter i sosiokulturell læringsteori. Artefakter kan forstås som noe fysisk som for eksempel digitale verktøy. De er viktig for å skape mening og hjelper oss å forstå kunnskapen i verden, eller de er verktøy for å finne kunnskap i verden (Gilje, 2017). Kulturelle artefakter eller hjelpemidler for redskaper eller tegn er enn del av den materielle verden som har blitt formet gjennom historien. De kan brukes her og nå i øyeblikket (Frisch & Postholm, 2013).

Redskapene som kan brukes i undervisning er mange, hvilke redskaper som blir brukt kan gi store konsekvenser for hvordan undervisningen blir og elevens mulighet til å lære. I klasserommet er mange redskaper der uten at verken elever eller lærere nødvendigvis tenker over det, og kan ha stor betydning i undervisningen (Woolfolk, 2014). Redskapene er med på å gi elevene muligheter og sette begrensninger (Witteck, 2014b). For eksempel en prosjektor som finnes i mange klasserom. Der gir læreren muligheten til å bruke digitale verktøy i den fysiske undervisningen. Skolens tradisjonelle undervisning blir utfordret i dag ved at teknologien og digitale verktøy blir brukt i undervisningen. Digitaliseringen bidrar til flere andre uttrykksformer enn i det tradisjonelle klasserommet, med et potensial om å gjøre læringsarbeid på nye måter. Teknologien har i større grad endret hvordan elever arbeider med kunnskap og får vist sin kompetanse.

Vår kognisjon er for Vygotsky uløselig knyttet opp mot fysiske og psykologiske redskaper og tegn (Witteck, 2014a). I vårt moderne samfunn er det vanskelig å skille mellom fysiske og psykologiske redskaper (Woolfolk, 2014). En datamaskin eller en mobiltelefon er både fysiske og psykologiske redskaper. De er fysisk til stede og kan holdes og brukes, men blir først interessant når man aktivt gjennom symboler, tegn og språket settes i spill med mange ulike funksjoner (Witteck, 2014b). Det samme gjelder med digitale verktøy som brukes i digital undervisning. Teams er et psykologisk verktøy som gjør det mulig å ha undervisning digitalt. Sosiokulturell teori er opptatt av hvordan vi mennesker samhandler med fysiske

gjenstander. Vi sier gjerne at menneskelig tenkning blir mediert. Det betyr at det er mulig å synliggjøre hvordan vi tenker og forholder oss til kunnskap gjennom måten vi har samtaler, formidler og ikke minst hvordan vi tilnærmer oss bruker digitale verktøy. Verktøy er funksjonelle, de kommer uten innhold og brukes det til å skape innhold. Digitale verktøy kan på ulike måter bidra til at elever kan arbeide med ferdigheter og kompetanse, enten de er laget spesifikt for arbeid med kompetansemål eller for allmenn bruk (Gilje, 2017).

2.2.3 Den nærmeste utviklingszone

Samspeilet mellom mennesker forstås som noe langt mer enn en ramme rundt læring i det sosiokulturelle perspektivet (Postholm, 2013). Både relasjonene og omgivelsene er med på å påvirke læring. I klasserommet er det lagt til rette for undervisning og læring med støtte fra lærer. Samtidig tilpasser både læreren og eleven seg regler og rutiner i et klasserom (Postholm, 2013). Ved digital undervisning endres momentene for støtte og tilrettelegging som finner sted i et klasserom og kan bidra til utfordringer når det kommer til eleven sin læring og utvikling. Underveis i elever sin læring og utvikling er det trinnvis problemer eleven nesten klarer å løse. Ved hjelp av struktur, ledetråder, påminnelser, hjelp til å huske, oppmuntring og motivasjon vil eleven klare å løse oppgaver, samtidig vil det også være problemer som er utenfor rekkevidde for elevene. Den nærmeste utviklingszone er det området der eleven ikke vil klare å løse en oppgave alene, men ved hjelp og veiledning fra en som har mer kunnskap på området vil eleven lykkes. Undervisning bør legges til dette området, for at læring skal lykkes (Woolfolk, 2014).

”It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, s. 86).

Vygotsky (1978) mener læring fører til utvikling som igjen driver læring. Under elevens utvikling lærer eleven stadig å løse nye oppgaver. Elever i skolen lærer stadig å løse nye problemer og oppgaver. Utdanning i det bredeste fornuft gjør oss til det vi er (Bakhurst, 2007). Figur 1 viser hvordan den nærmeste utviklingszone kan forklares.



Figur 1: Den nærmeste utviklingszone

Eleven er i midten, og den grå sirkelen er hva eleven allerede kan, og hva en kan klare alene uten veiledning. Den grønne sirkelen er den nærmeste utviklingszone der eleven vil klare å løse oppgaver, og ha en utvikling ved hjelp fra en mer kunnskapsrik person på feltet. Ved bruk av små hint, veiledning, strukturering, demonstrasjoner og påminnelser for å hjelpe eleven med å huske detaljer eller steg i prosessen. Eller ved å hjelpe eleven ved å oppmuntre til å fortsette, dette må skje mellom eleven og lærer eller en mer kunnskapsrik person. Noen oppgaver vil eleven ikke klare selv med hjelp fra andre (Woolfolk, 2016 & Vygotsky, 1978). Ved hjelp av mer kunnskapsrike i samfunnet vil det kunne drive utviklingen til eleven. Den grå sonen og den grønne sonen vil gradvis utvide seg, ved at nye ting læres. Undervisning er i følge Vygotsky støtten som gis av en mer kompetent person (Frisch & Postholm, 2013). Fokuset er på eleven sitt potensiale og ikke hva eleven allerede kan fordi det er en ineffektiv måte å få et helhetlig bilde av elevens utvikling og modningsprosess (Vygotsky, 1978,). Potensialet til eleven er hva eleven kan oppnå ved samhandling med andre mer kunnskapsrike (Bakhurst, 2007).

2.2.4 Sosiokulturell tilnærming til motivasjon

Motivasjon kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand som aktiverer og opprettholder flere faktorer, som erfaringer, forventinger og behov for en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik,

1998). Motivasjon setter i gang retning, utholdenhet og intensitet til målrettet atferd. En persons motivasjon til å opprettholde atferden til et bestemt mål påvirkes av personlige preferanser og situasjon, inkludert forventninger om utfallet av handlingen og deres konsekvenser (Heckhausen & Heckhausen, 2018).

Banduras teori (1994) om forventning om mestring (self-efficacy) handler om eleven sin tro på at eleven kan kontrollere gjennomføringen av en bestemt oppgave. Mestringstro kan defineres som en persons bedømmelse av hvor godt personen er i stand til å planlegge og gjennomføre en oppgave som har betydning i livet

Motivasjon og mestring er to begreper som er knyttet tett opp mot hverandre. Mestrer man noe er det også enklere å opprettholde motivasjon. Har en kompetanse og mestrer noe skapes ofte selvtillit, som igjen fører til motivasjon og ønsket om å utvikle seg videre. Mestring er for de fleste den mest betydningsfulle faktoren for videre motivasjon (Frønes, 2010). Anerkjente forskere som Maslow, Bandura og Vygotsky som er talsmenn for humanistisk og sosiokulturell tilnærming mener mestring er en viktig faktor både for menneskers utvikling og vekstmotivasjon. En av forutsetningene for at elever skal lære å utvikle seg er at de er motivert og deltar i arbeidet. De sosiale omgivelsene og elevenes fellesskap er en viktig faktor som bidrar til motivasjon og mestring (Manger, 2012).

Den sosiokulturelle teorien sitt syn på læring legger vekt på å være en aktiv deltager i praksisfellesskapet. Elever som engasjerer seg i oppgaver og aktiviteter for å kunne opprettholde sin egen identitet og relasjoner til sine medelever. Dermed vil elever som er en del av et klasseromsfellesskap som verdsetter læring være motivert til å lære og utvikle seg. Mennesker lærer ved å se på hvordan andre dyktige medlemmer av et samfunn opptrer i ulike settinger (Woolfolk, 2014). Kilden til motivasjon er indre, og opprettholdes ved at en ønsker å beholde sin identitet som medlem av et gitt fellesskap. På skolen ved å engasjere elever i et læringsfellesskap, som opprettholdes gjennom samarbeid (Woolfolk, 2014).

2.3 Oppsummering av teoretisk rammeverk

I dette kapittelet har jeg redegjort for studiens teoretiske rammeverk som er relevant for studiens forskningsspørsmål. Det har blitt redegjort for relevante begreper rundt fellesskap og inkludering. Videre har jeg redegjort for sosiokulturell læringsteori og betydningen av læring

i fellesskap. Jeg fokuserte på begrepene mediering og den nærmeste utviklingszone. Når elevene sitter på hjemmeskole vil den tradisjonelle undervisningen bli utfordret og dermed vil det påvirke hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elever, og elevene seg imellom foregår. De digitale verktøyene som blir brukt i hjemmeundervisning er en type mediering som endrer måten elevene kan kommunisere med hverandre og læreren på. Ved at kommunikasjonen blir endret vil det kunne påvirke hvordan eleven kan lære å utvikle seg. Gjennom den nærmeste utviklingszone, som går ut på at gjennom hjelp fra en mer kunnskapsrik person, vil eleven strekke seg å kunne klare oppgaver eleven ikke ville klart alene, kan bli utfordret når eleven sitter alene hjemme. Til slutt ble det redegjort for den sosiokulturelle tilnærming til motivasjon som legger vekt på eleven som aktiv deltager i et fellesskap gjennom samarbeid. Hvis elevens fellesskap blir utfordret, vil det bety at eleven kan få redusert sin motivasjon og mestring.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningsdesignet oppgaven baserer seg på. Videre i oppgaven vil jeg presentere oppgavens vitenskapsteori, datainnsamling, utvalg og analyseprosessen. Til slutt vil jeg presentere undersøkelsens kvalitet og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vitenskapelige metoder omfatter et sett med retningslinjer som skal sikre at forskning er gjort på en faglig forsvarlig måte. Vitenskapelig metode er en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål gjennom og etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier innenfor et fagområde (Grønmo, 2004). Det er flere måter å gjøre det, innenfor samfunnsvitenskap skiller en mellom kvalitativ og kvantitative studier. I kvantitative metode beskrives virkeligheten med tall og statistiske sammenhenger, mens det i kvalitativ metode er fyldig, tekstlige beskrivelser (Creswell & Guettermann, 2021).

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, fordi jeg ønsket fyldige beskrivelser ved å stille spørsmål om hva og hvordan. I kvalitative studier er formålet å beskrive totale situasjoner ved sosiale fenomener, og har som utgangspunkt å forklare og forstå et fenomen og ikke teste teori (Creswell & Guettermann, 2021). Formålet med denne studien er å se på elevens egne erfaringer med hjemmeskole under Covid-19. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv (Postholm, 2020).

Kvalitative studier kjennetegnes ved at det er en dybdeforståelse, en har et fleksibelt forskningsopplegg, det er nærhet og sensitivitet mellom intervjuer og informanter. Denne forskningsmetoden passer godt hvis det er et tema som er fleksibelt og åpent, og det enda ikke finnes mye forskning på (Grønmo, 2004).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsker å gå i dybden på elevers erfaringer og opplevelser på hvordan det var å være elev på videregående skole med hjemmeskole under Covid-19. Og hvordan de opplever hverdagen, både det sosiale og faglige fellesskapet. De vil kunne bidra med deres personlige opplevelser på hvordan fellesskapet både i og utenfor klasserommet fungerer. Elevene sine opplevelser av digital hjemmeskole under Covid-19 er et

relativt nytt tema og det foreligger lite forskning enda. Kvalitativ forskning vil kunne gi «tykke» beskrivelser av et fenomen. Kvalitative fremgangsmåter søker ikke bare kunnskap om en konkret hendelse, men en detaljert og dyp beskrivelse av hva fenomenet en forsker på egentlig handler om (Skilbrei, 2019).

3.2 Fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning kan en ta utgangspunkt i tre ulike forskningstilnærminger som sier hvordan forskeren går frem og hvordan forskeren bør tenke under analysen. Etnografi, kasusstudie og fenomenologi (Postholm, 2020). Jeg har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske studier legger vekt på å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i informantenes egne opplevelser, synspunkter og perspektiver. Ved å legge vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til en spesiell handling eller opplevelse i folks hverdagsliv, der det er informantenes oppfattelse og forståelse av et fenomen eller virkelighet. Som forsker bygger man på informantens erfaringer som settes i en større sammenheng (Grønmo, 2004). I fenomenologiske studier står hverdagserfaringer i sentrum og de beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2020).

Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes i fenomenologiske studier, og forskningsdeltakerne må ha opplevd erfaringen som det forskes på. Målet er å gripe enkeltmenneskers erfaringer av et fenomen, og hvordan en erfaring oppleves av flere enkeltindivider. I denne studien utforsker jeg fenomenet elevers erfaringer med digital hjemmeskole under Covid-19. Hvordan akkurat denne erfaringen opplevdes av de ulike enkeltindivider. Virkeligheten er avhengig av et subjekt (Postholm, 2020). Ved å intervju elever i videregående skole vil jeg få deres egne erfaringer på hvordan hverdagen med digital hjemmeskole har vært.

I fenomenologiske studier prøver forskeren å utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte (Postholm, 2020). Selv om forskeren prøver å være naiv og åpen vil forskerens forutforståelse alltid bli med inn i analysen (Postholm, 2020). Mine tidligere erfaringer og opplevelser vil fungere som «briller» når jeg samler inn og analyserer data. Mine individuelle oppfatninger vil alltid være med å prege forskningsarbeidet. Jeg forstår og skaper en mening av min forutforståelse. En hermeneutisk tilnærming kan tolkes på flere nivåer og det finnes

ikke kun en egentlig sannhet. I hermeneutikken er en opptatt av å fortolke menneskers handlinger. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer. Vi forstår delene i lys av helheten og jeg som forsker må plassere det i en sammenheng (Gilje & Grimen, 1995).

I denne oppgaven skal jeg svare på min problemstilling gjennom intervjuer av informantene, deretter skal svarene tolkes og analyseres ved hjelp av valgt teori, og komme frem til en essens. Hvilket syn man har, har betydning for undersøkelsen, og hvordan man tolker og analyserer funnene. Det vil påvirke konklusjonen og svaret på problemstillingen. Forskerens forståelse av en handling bygger på aktørens forståelse. Forskeren må derfor få innsikt i aktørens intensjoner og handlinger. For så å sette det i en større sammenheng (Postholm, 2020). I fenomenologiske studier legges det lite vekt på forskerens ytre kontekst for aktøren og deres handlinger. Forskeren er et viktig instrument. Det er viktig at forskerens egne erfaringer eller meninger ikke blir dominerende (Grønmo, 2004). Det er forskerens evne til å tolke og analysere data som avgjør kvaliteten på studiet i fenomenologiske studier (Postholm, 2020).

3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for studiens prosess for datainnsamling. I denne studien brukte jeg individuelle, semistrukturerte intervjuer som min metode.

3.3.1 Intervju

I kvalitative studier kan en samle data gjennom ulike typer intervju, observasjon og litteraturstudier. Mens observasjonsstudier handler om å forstå en annen sin livsverden og være en del av den, handler det kvalitative intervju om å forstå andre sine erfaringer og refleksjoner ved å snakke med den (Skilbrei, 2019). I denne oppgaven har jeg valgt kvalitativt intervju som metode for å samle data. Kvalitativt intervju handler om å få tilgang til andres refleksjoner og erfaringer, og få et innsyn i deres livsverden. Intervju som metode vil gi meg elevens egne observasjoner og inntrykk rundt felleskapet i skolen (Skilbrei, 2019). Kvalitativt intervju gir nyttig informasjon når man ikke kan, eller det ikke er hensiktsmessig å observere deltakerne, og det kan tillate informantene å gi personlige og detaljerte beskrivelser. I et

intervju har forskeren en kontroll på den type informasjonen som mottas. Fordi en som intervjuer kan stille de spørsmålene en ønsker svar på (Creswell & Guetterman, 2021).

Jeg gjennomførte individuelle, semistrukturerte intervjuer. Ved å bruke individuelle intervjuer er det den individuelle fortelling og fortolkning som kommer frem (Creswell & Guetterman, 2021). Intervju som datainnsamlingsstrategi kan bygge på ulike måter. Vi skiller mellom strukturert, semistrukturert og ustrukturerte intervjuer (Skilbrei, 2020). Det som er viktig å tenke over med bruk av semistrukturerte intervjuer er at de er fleksible, og de vil sjelden bli helt like for hver informant (Skilbrei, 2020). De har som mål å innhente beskrivelser fra en persons livsverden. I denne oppgaven vil jeg innhente beskrivelser fra elever om skolehverdagen under Covid-19, der de vil kunne fortelle sine personlige erfaringer fra digital hjemmeskole. Semistrukturert intervju er preget av åpenhet, der det kan gjøres endringer på rekkefølge og formulering underveis (Kvale & Brinmann, 2019). Fordi jeg valgte individuelle, semistrukturert intervju håper jeg at elevene kunne svare litt friere og mer utdypende på spørsmålene jeg stilte. Og at det gir meg rom til å høre deres historier, som vil kunne variere mye. På forhånd av intervjuene utformet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmål slik at jeg ga informantene muligheten til å reflektere og snakke fritt rundt spørsmålene som ble stilt. På den måten ble ikke informantene styrt i en retning og de åpne spørsmålene bidrar til å fremme informantens stemme.

En innvending mot det kvalitative intervju er at informasjonen som har kommet frem i intervjuene blir filtrert av meg som forsker. Samtidig kan informantene fortelle det de tror forskeren vil høre, og ikke det som egentlig er riktig. Informantene kan også sitte inne med informasjon som ikke kommer frem, eller de kan velge å holde tilbake informasjon. En kan påvirke hvordan intervjuobjektet svarer. Derfor er det viktig å skape en følelse av trygghet og åpenhet for informantene (Creswell & Guetterman, 2021). I denne oppgaven vil det semistrukturerte intervju fungere godt fordi det vil være vanskelig å detaljplanlegge slike intervjuer, i tillegg ønsker jeg at de skal kunne snakke fritt å komme med sine historier. Innvendinger og etiske vurderinger rundt det kvalitative intervju vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.7.

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en semistrukturert intervjuguide med spørsmål (se vedlegg 2). Intervjuguiden var der for å gjøre det letter for meg og analyser mine resultater, slik at de samme temaene ble tatt opp i alle intervjuene. Spørsmålene var åpne og jeg la opp til at informantene skulle fortelle, samtidig stilte jeg oppfølgingsspørsmål der det ble sagt noe interessant eller uventet. Dermed fikk jeg med viktige aspekter utenfor mitt teoretiske ståsted og jeg fikk en rik empiri. Dermed ble intervjuene noe forskjellig fordi elevene sine svar var varierende. Noe som førte til forskjeller fra hvert intervju. Allikevel ble de samme temaene belyst. Noen elever svarte også utfyllende og langt på spørsmålene, mens andre svarte kort, der jeg måtte stille en del oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden er utformet med fire faser, der det er noen spørsmål under hver fase. Under fase 3 som er nøkkelspørsmålene er det igjen delt i tre hovedkategorier. Etersom tema i denne studien er elevers erfaringer, innledet jeg med å spørre om de kunne fortelle om hvordan digital undervisning de har hatt. Her får elevene selv lov å fortelle og innlede til samtale. Etter de innledende spørsmålene kunne jeg deretter stille oppfølgingsspørsmål og ha en samtale om ulike deler av den digitale undervisningen. Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket utdypende svar og fortolkede spørsmål for å avklare eller få eleven til å utdype.

Eksempelvis fortolkende spørsmål: «Stemmer det at du ikke hadde annen kontakt enn meldinger med noen lærere under første nedstengning?» Her gis eleven mulighet til å bekrefte utsagnet og fortelle mer utdypende.

Avslutningsvis spurte jeg elevene om det var noe de ønsket å legge til enten det var noe mer de ønsket å utdype på et spørsmål eller om det var noe nytt de ønsket å fortelle.

3.4 Utvalg

Jeg har valgt en videregående skole som min analyseenhet fordi alle har rett på videregående skole, men det er ikke obligatorisk. Dermed er det viktig at disse elevene får et godt tilbud slik at de ikke dropper ut, fordi utdanning er en viktig billett for karriere og jobb senere i livet (Nordahl, 2014). På skolen skjer det undervisning, men samtidig er en viktig del av skolen det sosiale til medelever. Fellesskapet på skolen kan bidra til at elevene trives og ønsker å gå på

skolen. Dermed syntes jeg denne elevgruppen er viktig å fokusere på, og undersøke hvordan deres skolehverdag har vært når man ikke har hatt tradisjonell klasseromsundervisning.

Når en rekrutterer informanter vil en i det kvalitative intervju velge de informantene som kan uttale seg på en reflektert måte om det en ønsker svar på (Tjora, 2017). I denne oppgaven blir det brukt et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg innebærer at jeg systematisk velger informanter på bakgrunn av formålet med oppgaven og de jeg mener vil belyse problemstillingen best. En utfordring ved å bruke et strategisk utvalg er at en ikke vet hva man velger bort og hva som ville blitt sagt av de en ikke velger (Grønmo, 2004). Dermed ble det viktig for meg å planlegge og tenke nøye gjennom mitt utvalg fordi det alltid vil være muligheter for å gå glipp av erfaringer og synspunkter.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense det til elever som går tredje året studiespesialiserende på en videregående skole. Ved å avgrense det til elever som går videregående skole har alle elevene ganske lik struktur og undervisning i sin skolehverdag, med de samme tiltaksnivåene. Jeg vil derfor kunne finne en dybde og forståelse for deres hverdag med digital hjemmeskole. Samtidig har elever som går tredje året opplevd store deler av sin tid på videregående under Covid-19 pandemien, og kun første halvår har vært upåvirket av pandemien. Skolen er en offentlig videregående skole i Viken fylke med ca 1000 elever.

Et av regjeringens tiltak, trafikklysmodellen, ble brukt i hele landet. Kommunene rundt i landet hadde i flere tilfeller selv mulighet til å vurdere hvilket lokalt tiltaksnivå som skulle benyttes i deres distrikt (Kunnskapsdepartementet, 2021). På bakgrunn av lokale tiltak og smittespredning rundt i Norge, er mange skoler i Sør-Norge rammet hardere enn skoler i Nord-Norge, derfor falt valget på denne skolen som de siste årene har hatt store deler av skolehverdagen på gult eller rødt nivå. Dermed vil elever som går tredje året på den aktuelle skolen være analyseenhetene.

I denne oppgaven har jeg brukt kvalitative intervjuer for å belyse min problemstilling. Jeg gjennomførte seks intervjuer av elever som går siste året studiespesialiserende på videregående skole. Jeg valgte å intervju seks elever. Når jeg hadde intervjuet og transkribert de seks intervjuene kom jeg frem til at jeg hadde nådd et metningspunkt av informasjon for å kunne belyse tema og problemstilling. I tillegg gjør størrelsen og varigheten på denne oppgaven at jeg må begrense meg. Intervjuene ble tatt i perioden 14.12.21 til 06.01.22. For å

rekruttere elever kontaktet jeg først skolens administrasjon og fikk gitt informasjon om prosjektet i tillegg til at jeg fikk godkjenning av skolen. Videre fikk jeg tildelt en kontaktperson fra skolen som rekrutterte elever for meg. Jeg fikk da elevens kontaktinformasjon, og tok selv kontakt med elevene for å avtale nærmere om tid og sted for intervjuene. Intervjuene varte i rundt 20 minutter. Elevene blir i denne studien kalt for elev 1, 2, 3, 4, 5 og 6.

Informantene ble tilsendt et informasjonsskriv før intervjuene (se vedlegg 1). Der jeg fortalte kort om studiens formål. Jeg prøvde i skrivet å være nøytral og åpen. Samtidig som forskningsetiske prinsipper ble ivaretatt. Under alle intervjuene ble lyden tatt opp, ved bruk av diktafon-app, for så å bli transkribert. Jeg brukte lydopptaker, for å kunne fokusere på deltakeren som snakket, og få en flyt i samtalen (Tjora, 2017). Hvor intervjuene ble gjennomført er et viktig valg fordi det kan påvirke kvaliteten på intervjuet. Det er viktig at det er i naturlige omgivelser for informantene. Et kunstig sted kan gi kunstige svar (Jacobsen, 2011). Det er allikevel viktig å påpeke at ingen intervjukontekst vil være helt naturlig, fordi intervjusituasjonen er fremstilt kunstig av meg som forsker. Ethiske vurderinger rundt intervjuet vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.7. Da intervjuene var ferdig transkribert og analysert ble alle lydfiler slettet. Jeg valgte og transkriberer intervjuene underveis slik at jeg kunne evaluere underveis. Dermed ble det gjort små endringer i intervjuene. Under transkriberingen valgte jeg ikke ta med «hmm», «eh». Da jeg ikke så det som nødvendig i henhold til min problemstilling.

3.5 Tematisk analyse

Analysen starter straks forskeren trer inn i forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2020). I denne studien bruker jeg tematisk analysetilnærming. Tematisk analysetilnærming har som mål å identifisere og beskrive sentrale temaer eller kategorier som forekommer i datamaterialet (Barker & Pistrang, 2012). Dette materialet kan komme fra alle datakildene som er diskutert så langt, men det er mest vanlig å jobbe med intervjudata. En tematisk analyse er en fleksibel prosedyre for hvordan en kan identifisere og beskrive sentrale temaer eller kategorier og koding i data. Tematisk analyse er en metode for å systematisk identifisere, organisere og gi innsyn i mønster av meninger og temaer som finnes i datasett. Tematisk analyse bidrar til at jeg som forsker kan skape en mening av kollektive, delte meninger og opplevelser (Braun & Clark, 2012).

Spesifikke tematiske analysemetoder varierer med hensyn til hvor strukturert de er, også i graden av tolkning de oppmuntrer til. En fenomenologisk tilnærming legger vekt på å forstå respondentens personlige verden (Barker & Pistrange, 2012).

Braun og Clarke (2012) skriver om seks steg i en tematisk analyse: 1. Gjøre seg kjent med data 2. Generere innledningsvis koder 3. Søke etter kategorier 4. Revidere kategorier 5. Definere å gi navn til kategorier 6. Produsere analyseteksten. Jeg fulgte de seks stegene i min analyse.

Først transkriberte jeg intervjuene fortløpende etter de ble tatt. Da alle intervjuene var gjennomført og transkribert, begynte jeg å analysere. Hensikten med å dele datamaterialet inn i mindre deler er for å undersøke delen sin mening, for så at delene skal utgjøre en helhet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg brukte Braun og Clark (2012) sine seks steg for tematisk analyse i min analyse. Det første steget handler om å gjøre seg kjent med data, gjennom å organisere, ble jeg kjent med datamaterialet og ble klar for neste steg. Det neste steget i analyseprosessen ble å finne koder i datamaterialet. Kodene ble utviklet gjennom å finne sentralt innhold i intervjuene. Jeg brukte en induktiv analysestrategi, det vil si at kategoriene er utledet fra dataen, snarere enn etablert på forhånd (Barker & Pistrang, 2012). Ved å bruke fargekoder for hver elev og forskjellige koder ble det oversiktlig hva den enkelte eleven sa og likheter og ulikheter i svarene deres. I begynnelsen ble det svært mange koder, som jeg grupperte i ulike kategorier. I neste steg i analyseprosessen, steg fire, reviderte jeg kategoriene som ble gruppert i steg tre. Deretter, i steg 5, definerte jeg og lagde navn til kategoriene jeg stod igjen med etter revidering. Tabell 1 viser eksempler på koder som ble ledet ut til kategorier, som jeg til slutt lagde tre kategorier som ble brukt i analyseteksten. Kategoriene ble:

- Elevens selvstendighet
- Elevens fellesskap og samspill
- Elevens motivasjon og mestring

De tre kategoriene under analyse i Tabell 1 er en sammenfatning av koder og kategorier.

Eksempler på koder	Kategorier	Analyse
Fylle timene med presentasjoner	Undervisningsmetode	Elevens selvstendighet

<p>Se på en skjerm i 8 timer</p> <p>Ga oppgaver over temas skiftelig</p> <p>Ingen kontakt via video</p> <p>Mest individuelt</p> <p>Mest oppgaver vi må jobbe med selv</p> <p>Ganske dårlige karakterer</p> <p>Ikke lært så mye det siste året</p> <p>Lærer bedre ved å møte opp på skolen</p>	<p>Elevenes arbeidsmetode</p> <p>Kunnskapsunderskudd</p>	
<p>Noen samarbeidsoppgaver</p> <p>Litt som å være på skolen</p> <p>Gruppearbeid digitalt er litt ukomfortabelt</p> <p>Som å snakke med en chat robot</p> <p>Ingen snakket eller hadde på kamera</p> <p>Bedre enn arbeid alene</p> <p>Ikke mye med klassen, noen faste venner</p> <p>Mindre kontakt</p>	<p>Elevenes samarbeid</p> <p>Gruppearbeid</p> <p>Kommunikasjon mellom elevene</p> <p>Svarte skjermer</p>	<p>Elevenes felleskap og samspill</p>
<p>Ikke lett å motivere seg</p> <p>Gått mye nedover</p> <p>Tapper deg for energi</p> <p>Skolemotivasjon på bunn</p> <p>Utfordrende med lange dager digitalt</p> <p>Mye kan ta konsentrasjonen</p> <p>Mye venting</p>	<p>Elevenes motivasjon til skolearbeid</p> <p>Elevenes konsentrasjon under hjemmeskole</p> <p>Distraksjoner under hjemmeskole</p>	<p>Elevenes motivasjon og mestring</p>

Tabell 1: Oversikt over koder og kategorier utarbeidet i analysen av datamaterialet

Det sjette og siste steget i analyseprosessen er å produsere analysetekst. Utfra kategoriene jeg stod igjen med produserte jeg analyseteksten, som senere blir brukt i drøftingen.

3.6 Undersøkelsens kvalitet

All forskning har et krav om kvalitet. Det er flere begrep som kan være med for å vurdere kvaliteten på forskning. I kvalitativ forskning refereres det til reliabilitet og validitet for å vurdere forskningens kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet (Creswell & Guetterman, 2021). Hvis studien gir pålitelige data, har studien høy reliabilitet. Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi vil få identisk data om vi tar de samme spørsmålene og bruker på de samme fenomenene. Dette er problematisk i kvalitativt intervju. I kvalitative intervjuer møter forsker og informant i en bestemt tidsperiode og svarene er muntlige. Det vil derfor være vanskelig og rekonstruere fordi samfunnet endrer seg over tid (Tjora, 2017). Det kan hende informantene har endret mening og hatt nye opplevelser noen måneder senere som påvirker og gjør at svarene vil være annerledes. Dette fordi informanten ikke kan huske det som ble sagt og har fått ny innsikt, nye påvirkning som har ført til at meningene har endret noe. Innen fenomenologisk forståelse vil det være en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer (Postholm, 2020). Mine personlige og tidligere erfaringer kan påvirke informantene under intervjuet som kan medføre at en annen forsker vil kunne komme frem til forskjellige svar. Jeg forsøkte etter min beste evne å stille åpne spørsmål og la informantene snakke fritt under intervjuet. Det var et godt samsvar mellom informantenes svar og naturlige forskjeller som medførte et godt helhetsbilde.

Validitet refererer til troverdighet til våre tolkninger (Creswell & Guettermann, 2021). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for den eller de problemstillingen(e) som skal belyses (Silverman, 2017). Å validere er å kontrollere sine funn (Kvale & Brinmann, 2019). Troverdighet sikres i fenomenologiske studier ved forskerens forskerkvalitet (Postholm, 2020). Reliabilitet og validitet henger sammen, for å oppnå validitet er en avhengig av høy reliabilitet (Creswell & Guettermann, 2021). Er fortolkninger av et utsagn rimelig dokumentert og logisk konsekvens. Når utsagn blir fortolket i lys av teori, er fortolkningens validitet avhengig av om teorien er valid for undersøkelsesområdet og om fortolkningen følger logisk av teorien. Validiteten i en studie er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen (Kvale & Brinmann, 2019). For å sikre validitet i min studie forsøkte jeg å

tolke svarene til mine informanter på en mest mulig objektiv måte, ved og ikke prøve å tilskrive for mye mening av det som ble sagt. Svarene som kom frem i intervjuene drøfter jeg mot valgt teori på feltet for å kunne finne fellesnevnerne i svarene til informantene.

Ekstern validitet handler om resultatene i en studie er realistiske og i hvilken grad de kan generaliseres. Derfor må en se om det kvalitative intervju kan anvendes i annen forskning, med utgangspunkt i et annet utvalg eller kontekst (Grønmo, 2004). Det er viktig å påpeke at det er utvalget sine erfaringer og opplevelser. I dette tilfellet kan andre skoler ha hatt andre utgangspunkt, ved at elever ved andre skoler vil kunne ha hatt et annet opplegg under hjemmeskole. Mengden hjemmeskole har også variert rundt om i Norge og dermed vil andre elever mulig ha andre svar. Informantene i min studie vil også ha innvirkning på studien. Kriteriet i denne studien var at elevene gikk tredje året studiespesialiserende på videregående skole. Eleven vil ha opplevd å gå litt over et halvt år på videregående skole før første nedstengning, dermed har de erfaringer av skolehverdagen på videregående skole også før hjemmeskole.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

I kvalitative studier er det spesielt viktig med forskningsetiske prinsipper fordi det er en nærhet til de vi forsker på og det hviler en tillitt mellom forsker og «den det forskes på» (Tjora, 2017). Alle som utsettes for forskning skal behandles med respekt og konsekvensene av forskningen skal gi gode konsekvenser, eller at risiko for skade er lavest mulig (Kvale & Brinmann, 2019). Som forsker skal en alltid behandle informantene med respekt og ivareta deres integritet og anonymitet, samtidig som en sørger for at forskningsprosessen blir rettferdig gjennomført (Kvale & Brinmann, 2019). Det er knyttet komplekse forhold ved å «utforske menneskers privatliv og så legge beskrivelsene ut i det offentlige». Det menneskelige samspillet i en intervjusammenheng påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som blir produsert er med på å påvirke vårt syn på mennesket situasjon. Derfor er intervjuforskning fylt med en del moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinmann, 2019).

De viktigste prinsippene ifølge Silverman (2017) er frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg, beskyttelse av forskningsdeltakerne, vurderinger av mulige fordeler og risiko for deltakerne, respektere deltakernes personvern å unngå og lure dem, innhente informert samtykke og å unngå skade.

All vitenskap skal forgå i full åpenhet (Grønmo, 2004). I denne studien forklarer metode kapitlet grundig hvordan jeg har gått frem for å innhente informanter og informasjon. Denne studien er gjennom søknad blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har gjennom informasjonsskriv og informert samtykke sikret frivilling deltakelse. Ved å informere elevene om fritt og frivillig samtykke og at de når som helst kan trekke seg under prosessen, uten noen form for forklaring, selv om intervjuene ikke handlet om vanskelig eller personlige temaer, er det viktig at de vet at de når som helst kan trekke seg (Silverman, 2017). En faktor som kan være problematisk i denne studien er at det er en lærer på skolen som har rekruttert elevene, med tanke på det frivillige samtykke ved at elevene kan føle et press og at de må delta, når det er deres egen lærer som spør. En annen faktor som kan ha vært med å påvirke intervjukonteksten er at alle intervjuene ble gjort på skolen i skoletiden. Det kan ha påvirket elevene sin åpenhet, ved at de svarer det de tenker skolen eller læreren vil de skal svare.

Redelighet handler om moral og fakta i en oppgave (Grønmo, 2004). For å beskytte informantene og respektere deltakernes personvern har jeg gjennom å transkribere alle intervjuene, kunne gjengi de korrekt og anonymisert alle for å sikre informantene konfidensialitet (Kvale & Brinmann, 2019). Dersom elevene brukte navn på lærere eller andre medelever eller navn på skole eller hjemmested vil ikke det bli nevnt for å beskytte informantene. Jeg valgte å gi elevene tall fra 1-6 for å sikre anonymitet av elevene.

En annen viktig faktor for denne oppgaven er at jeg som masterstudent er klar over denne oppgavens begrensninger. Oppgavens størrelse og tidsramme er en viktig begrensning i denne oppgaven.

3.7.1 Min forskerrolle

All forskning er verdiladet og det er viktig jeg er bevisst min egen forskerrolle (Postholm, 2020). Jeg har selv vært student og erfart hvordan nedstengningene har påvirket det å være student under Covid-19. For meg personlig syntes jeg hjemmeundervisning har vært utfordrende. Det har vært en ensom periode der det har vært vanskelig å motivere seg når man for det meste var hjemme «alene». Dette er mine erfaringer av hvordan hjemmeskole har vært og det kan ikke helt sammenlignes med elever på videregående skole som er min

analyseenhet. På bakgrunn av disse tankene ble jeg nysgjerrig på hvordan andre elever har følt på nedstengningen.

En studie skal ikke påvirkes av den sosiale eller personlige bakgrunnen til forskeren. Forskerens egne interesser og motiver skal ikke komme frem, men være uavhengige (Grønmo, 2004). Det er viktig at jeg stiller nøytrale spørsmål og ikke har ledende spørsmål for hva jeg tenker elevene vil svare. Det er viktig at mine tanker om fenomenet ikke kommer frem under intervjuene og at jeg er klar over at jeg som forsker sitter med ansvaret når det kommer til analyseringen av datamaterialet. Min egen forforståelse kan påvirke både spørsmålene jeg stiller og hvordan jeg analyserer den innsamlede dataen. Derfor er det viktig at jeg i forkant jobber mot min egen subjektivitet fordi dette kan være en feilkilde. I hermeneutikken fortolker man menneskers handlinger og skaper en mening av den (Gilje & Grimen, 1995). Jeg som forsker preger forskningsarbeidet med min forutforståelse som er med å påvirke og avgjøre valgene jeg tar. I denne studien har jeg brukt mange kilder for at det ikke skal være mine subjektive meninger. I denne oppgaven er alle valg tatt av meg, og det er kun veileder og jeg som har kunne påvirke denne oppgaven. Denne oppgaven kan være påvirket av meg som et samfunnsmedlem, med min egen forutforståelse. Jeg har prøvd å være nøytral, men andre kunne kommet frem til andre ting.

4 Resultater

Målet i denne studien er å utforske elevenes erfaringer med digital hjemmeskole. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere studiens resultater. I neste kapittel vil jeg utype studiens resultater med en teoretisk drøfting. Under presenterer jeg kategoriene som kom frem i 3.5 hver for seg. Ved å sortere datamaterialet i ulike kategorier, ble mine funn mer oversiktlige, før drøftingen.

4.1 Elevenes selvstendighet

Elevene i min studie husker godt hvordan deres hverdag ble drastisk endret, den 12. mars 2020. De neste ukene ble skolene holdt heldigitale og etter hvert ble det gjort om til en hverdag som var preget av en blanding av digital og fysisk skole. Alle elevene i min studie forteller at de fra mars 2020 og frem til januar 2022 har hatt en skolehverdag som har variert mellom digital hjemmeskole og fremmøte på skolen. De har hatt perioder der det har vært mye heldigitalt og perioder der de har hatt en blanding av digital undervisning og oppmøte på skolen. Elevene i denne undersøkelsen har hatt sin digitale undervisning gjennom Microsoft Teams. Teams er en kommunikasjonsplattform, der en kan ha videomøter, laste opp filer og chatte.

Denne kategorien kjennetegnes ved hvilken undervisningsmetode som ble brukt og elevenes arbeidsmetode under hjemmeskole. Da skolene ble stengt ned og all undervisningen ble digital var det en stor overgang ingen var forberedt på. Det var varierende hvilken undervisningsmetode som ble brukt og hvilke arbeidsmetoder elevene brukte under hjemmeskole. Hvordan påvirket dette elevene med tanke på elevens selvstendighet.

Læring og utvikling blir i den sosiokulturelle teorien konstruert i sosiale settinger, og kan ikke bli forstått uten det sosiale konteksten (Witteck, 2014b). Alt må først skje i det ytre og den sosiale konteksten, før det kan skje i det indre, selvstendig hos eleven (Vygotsky, 1978). Hvordan type undervisning elevene har fått over Teams har vært varierende fra de ulike fagene, men også mellom de ulike lærerne. Flere av elevene sier at store deler av undervisningen de har fått har vært presentasjoner og forelesninger gitt av lærere, etterfulgt av oppgaver de skal gjøre selvstendig. Flere av lærerne har også kun delt ut oppgaver elevene skal arbeide med på egenhånd.

Elev 1: Veldig forskjellig på hvilken lærer man har, og veldig forskjellig på fagene (...) Jeg husker når jeg hadde læreren min i første klasse og han la ut en oppgave også hadde han liksom en presentasjon over det da (...) Også var det andre lærere som fyller timene med presentasjoner hele tiden da.

Under forelesninger har det vært lite deltakelse for elevene og en lite varierende undervisningsform. Den dialogisk undervisning som vanligvis brukes i fysisk undervisning, nevner flere av elevene at blir brukt mindre under digital hjemmeskole.

Elev 5: Det var bare å sitte ned og se på en skjerm i 8 timer liksom.

Den nærmeste utviklingszone handler om potensialet eleven kan nå med veiledning fra læreren (Vygostky, 1978). De fleste informantene forteller at flere av lærerne har vært fraværende, og etter deres mening ikke løst den digitale kommunikasjonen på en god måte. Elevene forteller om store forskjeller i innsatsen til de ulike lærerne. Da det har vært varierende med kontakt, samtidig som ulike lærere har løst den digitale undervingen på ulike måter i hvordan de har gjennomført en digital skoledag. Både elev 1, 4 og 5 har opplevd at lærere i enkelte fag har vært helt fraværende og ikke vært der for elevene. Elevene sier selv at det har vært stor variasjon i hvordan lærerne i de ulike fagene har håndtert digital hjemmeskole. Selv om det er et krav til lærer om å ha en viss kunnskap i IKT og digitale læringsverktøy kan en se store forskjeller i kunnskap blant lærere.

Elev 1: Jeg hadde en lærer i første klasse som jeg til og med ikke så fra mars når det var lockdown og til ja, jeg tror faktisk ikke jeg så hen resten av skoleåret. Hen var sånn at hen ga oppgaver på Temas skriftlig og det var det hen gjorde (...). Det er noen lærere som absolutt ikke er gode på det i det hele tatt.

Elev 4: Det har egentlig bytta litt på fra lærere til lærere. Det er egentlig, noen er flinkere på det enn andre. Og spesielt i fjor så var det jo for eksempel mattelæreren min fikk jeg nesten ikke svar av i det hele tatt. Og både jeg og foreldrene mine irriterte oss ganske mye over det. Også endte jeg opp med å få en ganske dårlig karakter i matte også. Så det er noe som har irritert meg ganske mye egentlig.

Elevene som har deltatt, har nesten hatt hele sin videregående skolegang under Covid-19 restriksjoner. De forteller alle sammen at de føler de har mistet mye undervisning og at de har lært mindre enn de ville på skolen. Elevene føler på kunnskapshull og at de har gått glipp av verdifull læring.

Elev 3: Ganske dårlig egentlig. Altså jeg kan ikke si at jeg har lært så mye det siste året.

I følge Vygotsky (1978) burde eleven bli guidet og assistert i skolearbeidet. Det at elevene strever med en oppgave alene har ingen hensikt, men gjennom å hjelpe eleven i oppgaveløsning kan læreren assistere eleven sin læring og utvikling. Flere av elevene påpeker av det er mye selvstendig arbeid, med lite kontakt med læreren. Elevene forteller at det har vært utfordrende og vanskelig å bli gitt så mye selvstendig arbeid. Flere av elevene sier de har forståelse for lærerne og sier at mange av lærerne har prøvd å legge opp til god undervisning, men at det har vært vanskelig når en ikke er fysisk i et klasserom og kan be om hjelp umiddelbart.

Elev 2: Det er jo veldig mye oppmøte på Teams også får vi oppgaver vi kan jobbe med. Noen ganger gruppearbeid, noen ganger individuelt, og det er som regel lite undervisning på en måte. Det er mest oppgaver også må vi selv jobbe.

Elev 6: Jeg føler at de forstår i hvert fall situasjonen, så de prøver å gi mer oppfølging enn de har gjort. Sånn på grunn av at de vet jo at det er vanskeligere for oss også. Så da prøver de jo å kompensere litt med det da med å liksom gi tilbakemeldinger og sånn, men jeg tror de har prøvd å gi mer sånn tilbakemelding nå enn før (...) Ja, selv om det til tider har vært lite kontakt og kommunikasjon. Vi har jo arbeidet mye med skole alene.

Elevene har ikke fått den tradisjonelle undervisningen. Eksamen har vært avlyst de siste årene og krav settes ned på bakgrunn av manglende og annerledes undervisning samtidig sier flere av elevene at de har prestert dårligere gjennom årene, som medfører dårlige sluttresultater. Resultater er viktig for veien og mulighetene videre for elever.

Elev 4: Nei. Det mest negative er vel resultatene da. Fordi så det ødelegger jo ganske mye(...). Egentlig ikke noe spesielt, bare jeg er ikke så glad. Jeg får dårligere karakterer av

det. Det er egentlig det som er det verste med det da, og jeg tror ikke jeg er den eneste til å tenke sånn heller.

Alle elevene jeg snakket med fortalte at de lærte bedre når de var på skolen å kunne ha fysisk kontakt med både lærer og medelever. Ved fysisk undervisning og arbeid med oppgaver i klasserommet har de muligheten til å få hjelp raskt og kommunikasjonen går lettere.

Elev 2: Nei, jeg lærer bedre ved å møte opp på skolen og fysisk være til stede med en lærere.

Hjemmeskole har ført til at mange elever blir sittende alene og ikke kan dele både mestring og frustrasjon knyttet til skolearbeid. Elever føler seg ensomme og alene når de blir sittende hjemme. Flere elever forteller at det er lett å gjøre andre ting, som å spille eller sitte på mobilen.

Elev 6: Det er ikke like lett å følge med. Det er mer ensformig undervisning og en er ganske alene (..) Når man sitter hjemme. Så har du alt annet å drive med liksom, det er jo ingen lærer som kjefter på deg hvis du åpner etter eller annet på telefonen din også plutselig glemmer du eller bare sitter og ser på Youtube eller hva som helst. Uten at noen sier noe om det.

Læringskonteksten er vesentlig i sosiokulturell teori og påvirker lærings situasjonen. Mediering er redskaper som står mellom oss og verden, og får oss til å forstå verden og tenke på en annen måte. Redskapene og verktøyene kan bidra til læring og utvikling, samtidig som de kan bidra til å flytte konsentrasjonen bort fra det som skal læres (Witteck, 2014a). Elevene i min studie sier at når det dukker opp ting de ikke forstår tar det ofte en stund før de får svar av en lærer, dermed går det mye tid til venting. Det å vente når en sitter hjemme er noe helt annet. For det første tar det lengre tid, samtidig som det hjemme er mye lettere å flytte oppmerksomheten over på andre ting.

Elev 4: Ja, og det ødelegger mye av konsentrasjonen, når en bare sitter der og venter på å finne ut av hva man skal skrive liksom. Og da tar jeg bare opp telefonen vanligvis.

Elev 1 sier at det har vært vanskelig å konsentrere seg og arbeide jevnt når skolehverdagen har variert såpass mye og en har hatt vanskeligheter for å tilpasse seg. Dermed har dagene

som har vært lagt opp hjemme ofte blitt «fri» dager der eleven ikke helt vet hva som skal gjøres og heller drøyd det til dagen etterpå når en skal på skolen.

Elev 1: Veldig varierende. Det er litt det også med å ha varierende perioder hvor det har vært annenhver digitalt og heldigitalt. Det har gjort at jeg ikke har klart å tilpasse meg en ting. Så de dagene vi har hatt hjemme så har det nesten bare blitt fri fordi man ikke klarer å sette seg ned og bare jeg skal jobbe. Men til tider i hvert fall når det har vært heldigital så har jeg følt at etter hvert så kommer jeg inn i en rutine da.

Under hjemmeskole har elevene blitt satt mye til seg selv. Hverdagen har vært preget av å være mye alene både når det kommer til skole og fritid. Det har vært endringer i trafikklysmoedellen flere ganger som har gjort at elevene sine skoledager har vært usikre og lite variasjon under digital undervisning der de er gitt mye frihet og selvstendighet.

4.2 Elevenes samspill og fellesskap

Læring skjer ikke i et vakum, på skolen kan elevene delta i et læringsfellesskap der de kan utvikle seg faglig, sosialt og strekke seg mot sin modningsprosess (Mescheryakov, 2007). Når skolehverdagen flyttes hjem, gir teknologien mulighet til kommunikasjon gjennom melding og video. En forutsetning for læring og utvikling i sosiokulturell teori er at eleven er aktiv og bruker språket (Kluge, 2021). Når kommunikasjonen flyttes og skjer ved bruk av teknologi, endres det relasjonelle i undervisningen, da spesielt med tanke på tolkning av kroppsspråk som utfordrende (Helleve, 2016). Skolen er ikke bare et sted der elevene lærer, men også et sted de tilbringer mye tid med venner og klassen. Elever får mye av sitt sosiale samspill både gjennom samarbeid i timene og fritimene. Under hjemmeskole har alle elevene hatt samarbeidsoppgaver. Elevene har måtte samarbeide på en annen måte og de forteller at det ofte ble en annen type samarbeid enn ved fysisk samarbeid når det ble gitt samarbeidsoppgaver.

Elev 6: Det ble gitt noen samarbeidsoppgaver, og jeg syntes det funket helt greit, men det funket bedre enn å bare gjøre oppgaver alene. Men samtidig så er det liksom, det er ikke det samme som på skolen fordi du sitter liksom hver for deg og man blir liksom enig om hva man skal gjøre også legger man på, også gjør man det liksom.

Elevens opplevelser og meninger om hvordan digitalt samarbeid har vært er varierende. Elev 3 og 6 syntes det å ha gruppearbeid fungerte greit og bedre enn kun å arbeide alene. Det å ha andre å snakke med og diskutere oppgaver med ga både motivasjon og mestring av oppgaver, og det skjedde der og da. Noe som førte til at det ikke ble så mye venting og en kunne ha en slags samtale som kan ligne på fysisk samarbeid.

Elev 3: Men jeg syntes egentlig det funka bra. Så hvis vi hadde presentasjon sammen så var ikke det helt det beste liksom, men å ha samarbeid sånn i grupper å prate og sånn funka bra. Så det ble jo faktisk ganske likt som å være på skolen og hatt gruppearbeid egentlig. For da var det ikke sånn på meldinger og sånt der man må vente på svar og holde på med andre ting. Da er det liksom der og da. Så akkurat det funknet egentlig ganske fint.

Elev 1 og 5 syntes samarbeidsoppgaver var vanskelig. Når det ble samarbeid over det digitale syntes de ofte det ble noe annet enn å møte opp fysisk, fordi en ikke hadde de samme mulighetene til å lese kroppsspråket og/ eller slå av en vits. De oppfattet det som en kunstig setting og at det ble en ukomfortabel situasjon. Der det ofte var totalt stillhet eller svarte skjermer.

Elev 1: Når det er samarbeidsoppgaver digitalt blir det litt mer sånn ukomfortabelt nesten, det blir ikke helt som å sitte med de som en jobber med. Ja, veldig mange lærere prøvde å gi oss samarbeidsoppgaver (...). Jeg syntes ikke det fungerte så godt fordi man ikke kan møte menneskene. Så det blir mer et sånt kleint opplegg nesten.

På skolen kan elever delta i et læringsfellesskap, der de kan utvikle seg i samspill med andre. Gjennom felles opplevelser i skolen kan det bidra til fellesskap og tilhørighet, som kan føre til inkludering (Jahnsen & Nergaard, 2013). Eleven må være delaktig og medberegnet i et fellesskap for å være inkludert (Nordahl, Hansen, Hansen & Qvortrup, 2013).

Svarte skjermer er et tema som under hjemmeskole flere ganger har vært oppe til debatt. Det å ikke kunne se hverandre kan være utfordrende både for læreren og elever. Flere av elevene forteller at det flere ganger under den digitale hjemmeskole har vært fag og timer hvor mange har sittet med svarte skjermer, inkludert dem selv under forelesning fra lærer, men også når de har vært i mindre grupper og skulle jobbe med gruppeoppgaver. Elevene syntes det har vært

en utfordring å ha godt samarbeid og fellesskap når en ikke ser personene som en skal samarbeide med, som kan true inkludering.

Elev 1: Det blir nesten som å snakke med en chat robot. Du får nesten ikke noe tilbake, i hvert fall hvis man sitter uten kamera. Da har du ingenting tilbake for det. Så det er veldig vanskelig å vite responsen på det du putter inn, og da kan det bli vanskeligere og eklere å putte ting inn.

Elev 5: I de vi ble delt opp i sånn egne grupperom. Der man kan snakke og sånn. Men ofte så var det ingen som snakket eller hadde på kamera.

Alle elevene la vekt på at når den fysiske undervisningen forsvant, forsvant også mye av det sosiale og relasjonen til lærerne og medelever. Da elevene ikke hadde muligheten til å møte noen fysisk påvirket det relasjonen og kommunikasjonen ble mindre. Alle elevene i min studie sier at de har hatt noen å snakke med, men at antallet ble mindre og det kun ble noen faste venner man snakket med.

Elev 1: Det blir ikke så mye med klassen, men man har sine faste venner man snakker med.

Elev 4: Jeg får jo mindre kontakt med venner og sånt fra klassen da. Også hender det jo at vi har litt gruppearbeid og sånn da, og prater over Teams og sånne ting, men mister jo mye kontakt med folk som jeg ofte er mye rundt da.

Språket er en rik og unik komponent for å skape og kommunisere om kunnskap. Gjennom språket kan vi dele erfaringer med hverandre. Vi kan spørre andre, vi låner, utveksler informasjon, kunnskap og ferdigheter med hverandre. Samspillet med andre styrer vår læring og gjennom kommunikasjon blir eleven delaktig i kunnskap og ferdighet (Säljö, 2001).

Elevene sier de har hatt tilgang til grupechat, der de kan spørre hverandre hvis de lurer på noe. Elevene har også kunne kontakte lærere på e-post eller over Teams både under undervisningen og senere. Elevene sier at kommunikasjon ved bruk av digitale verktøy ikke ble det samme som å stille spørsmål ved fysisk undervisning. Flere av elevene forteller at de syntes det var ubehagelig å spørre i chat, og at man ikke ville avbryte undervisningen.

Elevene forteller at det er en annen setting å spørre om noe digitalt og flere sier de kvier seg for å spørre om hjelp eller hvis de ikke forstod noe. Da valgte flere av elevene å ikke si eller spørre om noe, og ikke forstå det som ble undervist.

Elev 4: Ja, fordi vi har en sånn klassechat, sånn med alle i klassen da (...). Så hvis det er noe man lurere på så er det egentlig bare å spørre om det i den chatten vi har (...). Man føler på en måte kanskje at man trenger seg litt mer på når man ikke er med den personen. At man føler seg litt masete da, hvis man skal drive og sende meldinger, og vente på svar på noe som de allerede kan og sånne ting. Det blir liksom litt annerledes enn om de bare stiller et kjapt spørsmål til sidemannen også har de svaret ditt liksom.

Elev 5: Ja, veldig stor forskjell (...). Mens på disse Teams møtene og sånt var det utrolig kleint og man turte egentlig ikke å spørre sånn hvis jeg ikke forstod noe i undervisninga. Så for det første tør jeg ikke spørre læreren for det syntes jeg er kleint og litt skummelt å avbryte undervisninga også tør jeg heller ikke spørre noen elever for jeg tenker sånn «Hvorfor skal jeg forstyrre dem», og jeg føler terskelen er litt høyere for å spørre om hjelp enn når man ser hverandre på en måte.

Det er interessant at selv om elevene har hatt tilgang til klassechat der flere av elevene sier det bare er å spørre fritt, er det mange av elevene som sier de syntes det kan være ubehagelig og kleint å spørre hvis de lurer på noe. De vil ikke forstyrre andre med sine spørsmål og velger heller å sitte hjemme alene og lure enn å spørre.

4.3 Elevens motivasjon og mestring

Motivasjon kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand som aktiverer og opprettholder flere faktorer for å nå et bestemt mål eller oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 1998). En av forutsetningene for at elever skal lære å utvikle seg er at de er motivert og deltar i arbeidet (Woolfolk, 2014).

Det har vært mest forelesninger og arbeid med oppgaver, samtidig har det vært noen samarbeidsoppgaver. Elevene forteller om hvordan de har opplevd det som demotiverende og vanskelig å konsentrere seg i lange dager med lite variasjon.

Elev 2: *Negativt, det har ikke vært lett å ha motivasjon eller motivere seg selv. Det har jo vært utfordrende, for det er mye ukonsentrasjon og det er mye, det er jo veldig demotiverende da og sitte bare hjemme foran en skjerm, og jobbe med oppgaver. Det er noe helt annet.*

Elev 6: *Det på skole så har det gått ganske mye nedover (...). Jeg vil si at det liksom har tapper deg litt for energi, og du får liksom ikke hvis det er sånn to timer med å gjøre oppgaver også før du ti minutter pause, også to timer oppgaver hele tiden liksom. Så blir det bare samme repeterende om igjen og om igjen. Med forskjellige oppgaver, men på skolen her så er det vanligvis undervisningen samme greie, men det er ikke akkurat liksom. Du får ikke de oppgavene her å sitte å skrive de her. Du får litt annerledes ting. For det er mye enklere når man er fysisk med læreren.*

Sosiale omgivelser, elevens fellesskap og personlige preferanser er faktorer som bidrar til motivasjon og mestring (Manger, 2012). Samtlige elever i min studie påpeker at motivasjonen har vært en utfordring under digital hjemmeskole. Faktorer som usikkerhet, mye egentid og lite variasjon i arbeidet er noe de nevner som har vært med på å redusere deres motivasjon. Da skolene stengte ned visste en ikke hvor lenge det skulle vare. Usikkerhet er en faktor flere av elevene sier har vært en utfordring for dem under digital skole. De vet ikke hva som skjer fremover og må forholde seg til tiltak på ubestemt tid. Samtidig sier flere at det har vært utfordrende og vanskelig å holde på en god konsentrasjon. Når de opplever at de mister konsentrasjonen og faller ut av undervisningen, syntes de det er vanskelig å komme inn igjen. Når man ikke forstår og skjønner blir de frustrerte og lei, og mister motivasjonen og gir opp.

Elev 5: *Helt i kjelleren. Så skolemotivasjon var helt sånn på bunn. Jeg tar det neste år hvis det blir liksom bedre, men akkurat her og nå orker jeg ikke og har ikke energi til å gjøre noe, tenkte jeg.*

Elevene forteller at de syntes en stor utfordring med å ha undervisning digitalt var at det var vanskelig å ha god konsentrasjon. De opplevde det som utfordrende med lange dager over Teams, da de fort ble distrauert og begynte å gjøre andre ting i stede for å følge med.

Elev 2: *Mye dårligere. Det er mye, mye ting som kan ta konsentrasjonen fra skolearbeid. Nei, det er lett å falle ut og gjøre andre ting (...). Det er vanskeligere, men jeg prøver jo så godt jeg*

kan så klart. Men det blir jo, det blir vanskeligere med motivasjon i tillegg så. Det kan fort bli noen PlayStation timer istedenfor skolearbeidet.

Det å ha disiplin til å stå opp og følge med går igjen som en utfordring flere av elevene sier de sliter med. Flere elever forteller at de bare skrur på pcen i senga, men ikke følger med på undervisningen som skjer.

Elev 3: Det var litt lettere å våkne egentlig når en skal på skolen. ja, enn å være hjemme. Da blir det ofte til at jeg bare ligger i senga egentlig. Istedenfor å gidde sette meg opp å, og alt det der.

Når det kom til å følge med i timen og holde konsentrasjonen hadde flere av elevene utfordringer under digital hjemmeskole. De syntes det er vanskelig å sette seg ned og finne arbeidsro og konsentrasjon. Når det er lange dager over skjermen sier flere av elevene at konsentrasjonen flyttes gradvis vekk fra skolearbeidet og over på andre digitale tjenester.

4.4 Oppsummering av mine funn

Elevene i min studie følte at de ved digital undervisning ble satt mye til seg selv og måtte arbeide selvstendig med oppgaver. Da undervisningen ble digital syntes elevene det var vanskeligere å kommunisere med både lærer og medelever. Det ble en utfordring for læring og utvikling hos den enkelte. Datamaterialet viser at elevene i tillegg til å ha mindre kontakt med lærer, og hadde mindre samarbeid med sine medelever. Fravær av fysisk kontakt førte til utfordringer med å opprettholde en god relasjon til sine klassekamerater. Dermed fikk elevene hverken et godt samspill med lærer eller medelever. Ifølge elevene i min studie var det utfordrende å ha motivasjon og konsentrasjon under digital undervisning. Verktøyene som ble brukt medførte lite konsentrasjon og mye distraksjon blant elevene. Språket ble begrenset. Mestring og frustrasjon var vanskelig å fange opp for medelever og lærer. Det ble en annen interaksjon som påvirket elevene negativt.

5 Drøfting

I dette kapittel vil jeg ved hjelp av det teoretiske rammeverket drøfte studiens resultater. Problemstillingen er: *Hvordan opplevde elevene digital hjemmeskole under Covid-19 pandemien?* Ved å koble sammen teori opp mot resultatene vil jeg se hvilke erfaringer elevene har med hjemmeskole. Jeg vil drøfte resultatene samlet for å trekke linjer på tvers av de tre kategoriene som ble presentert i forrige kapittel.

5.1 Elevers erfaringer med digital hjemmeskole

Digitale verktøy og teknologi preger samfunnet vi lever i, og tar en stadig større plass i vår hverdag. Da elevene fikk beskjed den 12. mars 2020 om at fysisk oppmøte på skolen ikke lengre var en mulighet grunnet smittesituasjonen med Covid-19, ble undervisningen flyttet til digital hjemmeundervisning. Elevene i min studie beskriver det som en brå overgang, der de ikke viste hvordan fremtidens undervisning ville se ut. De forteller at en faktor som gjorde det utfordrende var at de ikke visste. Uvitenhet ble en bekymring som tok plass i tankene til flere av elevene. Spesielt elev 1 forteller at hen syntes det var vanskelig å tilpasse seg i en ganske varierende og oppstykket hverdag. Det tok tid for både elever og lærere å sette seg inn i det nye systemet. Informantene i min studie forteller om lite opplegg de første ukene under digital hjemmeskole. Under hele perioden fra våren 2020 til januar 2022 har elevene hatt en blanding av digital og fysisk skolehverdag, trafikklysmodellen har regulert smittvernforvalig drift for skoler og barnehager. Det har vært flere perioder med strenge tiltak og mye hjemmeskole. Den varierende situasjonen gjorde det vanskelig fordi de ikke viste hva som ville skje i fremtiden.

Sentralt for å lykkes i bruken av digitale verktøy i skolen er elevenes og lærerens digitale kompetanse, samtidig som det må være god tilgang på digitale hjelpemidler (Lekang & Olsen, 2019). Det forventes at både elever (NOU 2019: 2) og lærere har en grunnleggende kunnskap innen teknologi og digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2018). Digitale verktøy defineres i NOU som fysiske redskaper som gjør mennesker i stand til å mestre den verden mennesker lever i (NOU 2019: 2). Det kreves at både elever og lærere har digital kompetanse og kan bruke den for å bidra i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under Covid-19 har det skjedd store endringer i hvordan digital teknologi ble brukt i undervisningssammenheng. Elevene i min studie mente flere av deres lærere ikke hadde nok kunnskap innenfor IKT og

digitale verktøy. På grunn av varierende digital kunnskap blant lærerne fikk ikke elevene tilfredsstillende undervisning i noen fag, under digital hjemmeskole. Elevene forteller at utfordringene var størst i starten av digital hjemmeskole og ble bedre etter hvert i de fleste fagene. Selv om undervisningen ble bedre i mange fag, kan det ikke sammenlignes med fysisk undervisning. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori kan IKT bli sett på som en del av den historiske og kulturelle utvikling, og noe vi mennesker kan lære oss (Säljö, 2001). Den digitale teknologien har konsekvenser for elevenes læringsprosesser og hvordan en lærer på (Kluge, 2021). De store forskjellene mellom ulike lærere og deres undervisningsmetoder antyder at det er flere lærere som ikke har god nok kunnskap innenfor digitale verktøy og IKT i skolen. I følge Säljö (2001) er læring en dynamisk prosess som stadig er i endring og utvikling som resultat av krav og muligheter fra omverdenen. Det kan indikere at elevene mener flere av lærerne ikke tilpasser seg på bakgrunn av elevens svar, at det var store forskjeller mellom hjemmeundervisningen i de ulike fagene. Elev 1 og 4 forteller om en lærer de nesten ikke hadde noen kontakt med i flere måneder, det ble bare sendt ut oppgaver elevene skulle arbeide med på egenhånd. Flere av elevene forteller om store variasjoner i undervisningsopplegget både når det kom til bruken av digitale verktøy og arbeidsoppgaver, samtidig var det store forskjeller på hvor tilgjengelig ulikelærere var når elevene hadde spørsmål. Dette samsvarer med tidligere forskning som har funnet at det er store forskjeller innen det digitalt repertoar blant lærere, noe som har ført til mye individuelt arbeid for elevene (Blikstad- Balas et al., 2021).

I den sosiokulturelle teorien finnes det ingen rask og umiddelbar vei til læring, læringsprosessen består av en kultivering innen faglig og vitenskapelig tradisjon, med en gradvis økende forståelse av verktøy og den kulturen som gjelder innenfor forskjellige fagområder (Kluge, 2021). Mediering skjer ikke direkte, men er en prosess mellom elev og verden (Woolfolk, 2016). Det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av at utvikling og kultivering skjer ved bruk av relevante verktøy. Elevene i dag bruker digitale verktøy og teknologi hele tiden. Under Covid-19 var digital teknologi eneste måten å kommunisere på når fysiske møter ikke var mulig. Digitale verktøy som et redskap gjør oss i stand til å mestre den verden vi lever i. Språket har en spesiell posisjon som et verktøy når det kommer til læring og utviklingssituasjoner, men både teknologi og digitale verktøy er også blitt viktige kulturelle verktøy (Säljö, 2001). Dermed blir alle disse verktøyene en mulighet til å diskutere, eksplorere og forklare (Kluge, 2021). Det medførte at den tradisjonelle samtalen i klasserommet ble utfordrende. I perioden med hjemmeskole forteller elevene at de

kommuniserte mindre med hverandre enn de gjorde fysisk i klasserommet. Det ble mer unaturlig og samtalene over chat og Teams ble kortere, der kun det aller nødvendigste ble sagt.

Gjennom språket har vi muligheten til å dele erfaringer med hverandre. Vår læring er styrt av samspill med omverdenen. Vi kan spørre andre, vi låner, utveksler informasjon samt kunnskaper og ferdigheter med hverandre. Språket er en rik og unik komponent for å skape og kommunisere om kunnskap (Säljö, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv på menneskelig læring og utvikling blir derfor kommunikative prosesser helt sentrale. Det er gjennom kommunikasjon individet blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001). Elevene forteller at kommunikasjon gjennom skjerm ble annerledes. Elev 5 forteller at det ikke ble like naturlig å spørre spørsmål, og at det å stille spørsmål høyt under digital undervisning sjelden ble gjort. Ofte hadde flere av elevene svarte skjjermer.

I den sosiokulturelle læringsteorien forgår læring i samspill med mennesker, mennesker lærer ved støtte og hjelp fra mer kompetente mennesker (Vygotsky, 1978). Læring skjer både i og utenfor undervisning, gjennom at eleven får utfordret sine tankeprosesser (Witteck, 2014b). Elevene i min studie forteller at de arbeidet mye med oppgaver alene under hjemmeskole, kan det her se ut som det har skjedd mye repetisjon for elevene og ikke foregått læring. I undervisningen er det relasjonelle mellom lærer og elev kjernen i undervisningsprosessen (Moen, 2013). Ved at eleven i større grad enn ved tradisjonell undervisning ble overlatt til seg selv med oppgaver, var det flere elever i min studie som forteller at oppgavene som ble gjort var noe de allerede kunne og hadde kunnskap om. Når elevene skulle løse nye oppgaver, ble det ofte utfordrende for elevene da de ikke hadde noen rundt, som kunne bidra og støtte dem. Dermed ble det ofte til at elevene ga opp, og begynte å gjøre andre oppgaver eller mistet konsentrasjonen.

Læring er kontekstuell, er et hovedpunkt innen sosiokulturell teori og handler om rammene som karakteriserer en læringssituasjon (Witteck, 2014a). Når eleven møter i et klasserom er det utstyrt med en rekke redskaper som er med å bidra i undervisningen. Når undervisningen blir flyttet hjem endrer konteksten og redskapene seg. Med kultur menes samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverden. I kulturen inngår alle de fysiske redskapene og artefakter som hverdagen er fylt med. Det er ulike verktøy og instrumenter. Både de intellektuelle og fysiske artefaktene er tegn på

menneskers evne til å samle erfaringer og bruke dem til sine formål (Säljö, 2001).. Det vi har rundt oss er i betydelig grad skapt av mennesker som kan være med å bidra til læring og utvikling, men også være med på å flytte konsentrasjonen over på andre ting enn det vi skal lære.

Konsentrasjonen er noe flere av elevene i studien påpekte at til tider var utfordrende. Når det ble pauser der eleven ventet på svar fra enten medelever eller lærere ble det lett å gjøre andre ting som flytter konsentrasjonen over på noe annet. Flere av elevene sier det var slitsomt og utfordrende med lange dager over skjerm. De påpeker at det blir mye av det samme med repeterende dager uten store variasjoner i hvordan dagene er lagt opp. En negativ side ved bruken av digitale verktøy og teknologi i skolen er at elevene lett kan avspore seg selv i prosesser der man får flere inntrykk samtidig, som kan medføre at konsentrasjonen blir dårligere. En faktor som kan være med å bidra til og opprettholde konsentrasjonen ved bruk av digital teknologi er at eleven er motivert for oppgaven (Kluge, 2021).

Det at elevene har mulighet til å møte hverandre og læreren fysisk, er en forutsetning for utvikling av relasjon mellom elevene seg imellom og elev og lærer, noe som er betydningsfullt for elevenes læring og utvikling (Säljö, 2001). Elevene i min studie beskriver det som utfordrende uten den fysiske undervisningen. Fravær av kontakt førte til både annerledes og utfordrende relasjoner mellom elevene seg imellom og læreren. Det at elevene ikke har muligheten til å møte hverandre eller lærerne i klasserommet, endrer måten de kan kommunisere på. Elevene mistet muligheten til å lese kroppsspråket til hverandre og det at man bare rask kunne diskutere eller spørre om noe.

Når det fysiske læringsfellesskapet til elevene ble borte, ble det utfordrende for elevene å bidra og ta del i fellesskapet som skjedde digitalt. Gjennom samspill og felles opplevelser kan elevene bidra til tilhørighet og fellesskap, som igjen kan føre til inkludering (Nordahl, Hansen, Hansen & Qvortrup, 2013). Svarte skjermer er noe flere av elevene forteller som en utfordring i undervisningen. Det var få eller ingen elever som var aktive, og dermed følte flere av elevene i min studie på at de ikke ville avbryte undervisningen de heller. Med svarte skjermer fikk ikke elevene følelsen av et fellesskap, og elev 5 sier hen følte på ensomhet under hjemmeskole. Ved at elevene forteller at de valgte og ikke avbryte undervisningen ble det til at de satt inne med flere spørsmål, men bare lot det passere. Dermed ble det vanskelig for lærere å fange opp kunnskapshull under digital hjemmeskole.

Et grunnleggende behov for elevers læring, trivsel og utvikling er opplevelsen og følelsen av å være inkludert og ha tilhørighet til et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). I lys av den sosiokulturelle læringsteorien forgår læring i samspill med andre (Vygoysky, 1978). Gjennom sosial inkludering er eleven en aktiv deltaker i fellesskapet (Qvortrup, 2012). Elevene ble satt mye til selv og fikk oppgaver de skulle arbeide med på egenhånd. Når elevene blir satt til seg selv og kun får oppgaver de skal arbeide med på egenhånd, er eleven ikke inkludert fordi den ikke er en aktiv deltaker. Elevene forteller om mye selvstendig arbeidet med oppgaver og hvordan de ofte måtte vente i lengre perioder for å få hjelp fra en lærer. Det var ikke alltid lett for elevene å mestre oppgaver på egenhånd når elevene ble overlatt mye til seg selv.

Vygotsky (1978) sier at elevene ikke bør overlates til seg selv når de skal løse oppgaver. Vygotsky mener det retter oppmerksomheten mot de aspektene elevene ikke mestrer og elevene sin svakhet. Dette er i tråd med det flere av elevene mine påpeker om at de føler på en dårlig følelse når de ikke mestrer oppgavene, samtidig som det blir mye venting for å få hjelp til å klare oppgaven. For best mulig å kunne hjelpe eleven må læreren være til stede å ha kunnskap om elevens læringspotensial. Skjer ikke dette vil eleven ikke utvikle seg optimalt og det er en konsekvens av å ikke utnytte den nærmeste utviklingszone (Bakhurst, 2007).

Med utgangspunkt i Vygotsky og sosiale interaksjoner med andre mennesker blir læring konstruert i sosiale settinger (Witteck, 2014a). I den sosiokulturelle teorien er stillasbygging eller den nærmeste utviklingszone viktig. Den nærmeste utviklingszone er avstanden mellom det eleven kan klare på egenhånd og det eleven kan klare med en mer kunnskapsrik person, ved at en trenger en mer kunnskapsrik person for at eleven skal kunne utvikle seg (Vygoysky, 1978). En lærer kan være et «støttestillas» i stillasbyggingen for elevene i deres læring og utvikling gjennom undervisningen (Kluge, 2021). Det går ut på at læreren veileder og bygger et stillas rundt eleven som blir tatt ned når eleven har ønsket kompetanse på fagområdet, som bidrar til å løfte elevene innen deres utviklingszone. Gradvis utvides den eksisterende kompetansen til eleven (Kluge, 2021). Elevene i min studie trekker frem hvordan relasjonen til lærere og elever var en av de største endringene under hjemmeskole fordi en ikke hadde mye kontakt. Læring og utvikling henger ifølge sosiokulturell læringsteori tett sammen med det relasjonelle i undervisningen, hvor samarbeid mellom elev og lærer er kjernen i undervisningsprosessen (Moen, 2013). Relasjonen mellom lærere og elever har vært utfordrende ved at det ikke er like lett å få hjelp når en trenger det. Flere elever i min studie forteller at det ofte tar lang tid før de får svar og hjelp fra læreren. En viktig faktor som eleven i min studie forteller er hvordan de digitale verktøyene ikke alltid fungerte på ønsket måte for

å fylle støttestrukturrollen for læring og utvikling (Kluge, 2021). Dermed blir dagene mye venting for elevene, som ikke får hjelp til å strekke seg mot noe de nesten klarer. Det er viktig at teknologien blir brukt på en måte som gjør at det er tilpasset eleven sin utviklingszone. Selv med de digitale verktøyene, er læreren en viktig faktor som elevene i min studie savnet. De savnet lærerens nærvær når de skulle arbeide med å løse oppgaver.

Utfra resultatene fra analysen kan det indikere fravær av den nærmeste utviklingszone under hjemmeskole for elevene i min studie. Elevene forteller i min studie at flere av oppgavene de arbeidet med aldri ble sjekket eller rettet, verken under eller etter oppgavene ble gjennomført. Oppgavene skulle ikke sendes inn og noen forteller også at de ikke gjorde alle oppgavene fordi de viste at ingen kom til å følge det opp. Vygotsky (1978) foreslår at eleven burde bli guidet og assistert i sitt arbeid med oppgaver. Vygotsky mener det ikke har en hensikt å streve med en oppgave alene, men gjennom å hjelpe eleven i oppgaveløsningen kan læreren assistere eleven sin læring. Samtidig burde det bli gitt jevnlig gode tilbakemeldinger til eleven for å oppmuntre og motivere (Woolfolk, 2016).

En av forutsetningene for at elever skal lære å utvikle seg er at de er motivert og deltar i arbeidet (Woolfolk, 2014). Flere av elevene forteller at det under hjemmeskolen var mye venting hvis det var noe en ikke forstod eller ønsket å få avklart. De forteller at ventingen tok fokuset bort fra skolearbeidet. Den sosiokulturelle teorien sitt syn på læring legger vekt på å være en aktiv deltager i praksisfellesskapet. Elevene engasjerer seg i oppgaver og aktiviteter for å kunne opprettholde sin egen identitet og relasjoner til sine medelever. Dermed vil elever som er en del av et klasseromsfellesskap som verdsetter læring, være motivert til å lære og utvikle seg (Woolfolk, 2014). Flere av elevene følte på et kunnskapshull under hjemmeskole og at de strevde mye med oppgaver uten å lykkes. Flere av elevene forteller at mye av fokuset gikk til hva de ikke fikk til eller hva de ikke mestret. Spesielt elev 3 og 4 forteller at noe av det de syntes var mest negativt med hjemmeskole var at resultatene ble dårligere, og de følte de ikke lærte det de skulle. Når det under hjemmeskole ikke var mulig å følge opp elevene på samme måte som ved fysisk undervisning, kan det gi utfordringer for eleven og elevens mulighet for læring (Vygotsky, 1978).

Motivasjon kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand som aktiverer og opprettholder flere faktorer for å nå et bestemt mål eller oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Resultatene i min studie viser at elevene syntes det var vanskelig å motivere seg fordi hverdagen deres har vært utfordrende, samtidig forteller flere elever at det er demotiverende å sitte hjemme foran en

skjerm. En persons motivasjon til å opprettholde atferden til et bestemt mål påvirkes av personlige preferanser og situasjon (Heckhausen & Heckhausen, 2018), og de sosiale omgivelsene og elevenes fellesskap er en viktig faktor som bidrar til motivasjon og mestring (Manger, 2012). Mestringstro handler om eleven sin tro på at man kan planlegge å gjennomføre en oppgave (Bandura, 1994). Gjennom kompetanse og mestring skapes ofte selvtillit og motivasjon hos eleven. I min studie forteller elevene at de ikke føler mestring i flere fag og at de føler på manglende energi. Vygotsky (1978) mener mestring er en viktig faktor for eleven sin utvikling og vekstmotivasjon. Motivasjon og mestring er to begreper som er knyttet tett opp mot hverandre. Mestring er for de fleste den mest betydningsfulle faktoren for videre motivasjon (Frønes, 2010). En faktor som flere av elevene snakker om er avlyst eksamen. Elev 1 forteller at avlyste eksamener har bidratt til mindre stress, samtidig som det ville vært greit og hatt med tanken på eksamen i videre utdanning. Når eksamen har vært avlyst for elevene de siste tre årene har det hatt betydning både for det faglige, men også fordi elevene har mistet muligheten til å forberede seg og føle mestring i den høytidelige situasjonen som eksamen er, som vil møte eleven i videre utdanning.

Elevene ble satt alene uten mulighet til tradisjonell undervisning der samarbeid med hverandre er en stor del av hverdagen. Samarbeid er et sentralt virkemiddel for læring og utvidelse av vår egen læringshorisont, det vil si det vil ha muligheten til å lære (Kluge, 2021). I den sosiokulturelle teorien er det viktig å se hvordan en representasjon stimulerer til samarbeid og felles refleksjon. Utvikling skjer gjennom verbalisering og diskusjon ved bruk av digitalt materialet (Kluge, 2021). Det er ikke bare læreren som kan være en veileder å bidra til og løfte elevene innen den nærmeste utviklingssone. Elevene kan også hjelpe hverandre. Fordi elevene vil kunne ha forskjellig kunnskapsstøtte i ulike fag vil de kunne være en mer kunnskapsrik person som hjelper.

Den aktive tilnærmingen og verbaliseringen er en forutsetning for gode læringsprosesser i den sosiokulturelle teorien (Kluge, 2021). På skolen og i klasserommet kan elever delta i et læringsfellesskap der de kan utvikle seg både sosialt og faglig gjennom gruppeaktivitet. Eleven sin læring skjer ikke i et vakuum. Mennesker er sosiale vesen og er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten for at læring og utvikling skal skje. Det er dermed unaturlig å studere menneskelig læring som noe isolert (Leontiev, 1974). Da undervisningen fysisk forsvant, forsvant også mye av de sosiale relasjonene til lærere og medelever. I den sosiokulturelle teorien henger læring og utvikling tett sammen med samvær og fellesskap (Säljö, 2001).

Elevene i min studie beskriver at fraværet av fysisk kontakt har gjort det utfordrende med samarbeid, samarbeidet under digital hjemmeskole har fungert på en annen måte. Spesielt elev 1, 3 og 5 sier at dialogen mellom elevene har vært utfordrende og klein. Det har blitt en unaturlig setting der det ikke har fungert optimalt fordi det blir vanskeligere å ha gode samtaler og det blir en «støy» faktor når en ikke kan være fysisk sammen. Konsekvensene av fravær av fysisk kontakt mellom elevene og lærerne er et gjennomgående tema som kommer frem i forskning under hjemmeskole (Sandvik et al., 2020, Gustavsen et al., 2020 & Blikstad-Balas et al., 2021).

Det relasjonelle i undervisningen endres i det øyeblikket kommunikasjonen flyttes over i teknologi, da spesielt med tanke på tolkning av kroppsspråk som en utfordring (Helleve, 2016). Elevene i min studie sier den gjensidige dialogen mellom dem og læreren forsvant mye under hjemmeskole. Ofte var undervisningen preget av oppgaver som skulle løses selvstendig eller forelesninger fra læreren der det ikke ble noe dialog, og kun læreren som snakket en gitt tid etterfulgt av oppgaveløsning. Relasjonene mellom elevene seg imellom, og mellom eleven og lærer ble utfordret, samtlige elever i min studie sier at de kun snakket jevnlig med noen venner. Elevene forteller at kommunikasjon mellom klassekamerater både faglig og ikke faglig ble kraftig redusert. Under gruppeoppgaver ble det vanskelig for elevene å ha gode samtaler. Elev 1 forteller om hvordan det under digital undervisning var vanskeligere å få en respons på innspill som ble diskutert under gruppearbeid. Samtidig var det vanskeligere å fange opp hvordan medelevene egentlig hadde det, og hva som var vanskelig for den enkelte under gruppearbeid. Elev 1 forteller at hen syntes situasjonen ble kunstig i flere situasjoner fordi det ikke ble en god relasjon i samarbeidet. Alle elevene sier de syntes det er bedre med fysisk oppmøte. Dette samsvarer med rapporten «Oslo-ungdom i koronatiden- en studie av ungdom under covid-19 pandemien» der et av funnene er at det sosiale i klassen ikke fungerte ved digital hjemmeskole (Bakken et al., 2020).

Teknologi gir muligheten til økt kommunikasjon gjennom både videosamtaler, epost og meldingstjenester. Kommunikasjon over nett har gitt nye muligheter for læring og undervisning over avstand, noe som var nødvendig under Covid-19. Det sosiokulturelle perspektivet ser på utvikling gjennom samarbeid som en integrert del for at læring skal skje. Elevens utvikling skjer gjennom samarbeid og deling av informasjon og visualisering (Kluge, 2021). Samarbeid er det som beveger kunnskapen fremover. Elev 3 og 6 i min studie forteller at de var passe fornøyde med samarbeid over nett. De forteller at det var bedre enn å sitte

alene med oppgavene, og at de under samarbeidet kunne hjelpe hverandre og ikke var alene i oppgaveløsningen.

I forskning fra NTNU (Sandvik et al., 2020) kom det frem at flertallet av elevene opplevde mestring under digital hjemmeskole det sammenfaller ikke med mine funn der flertallet av elevene opplevde lite motivasjon og mestring under digital hjemmeskole, samtidig som de følte på et kunnskapsunderskudd. I forskningen fra NTNU kom det også frem at et positivt aspekt med hjemmeskole var at de fikk tillitt fra læreren og fikk arbeide mer selvstendig og ta eget valg. Dette sammenfaller med det elevene i min studie forteller ved at de også i stor grad fikk frihet og tillit fra lærerne til å styre sine dager og arbeidet med mer valgfrie oppgaver. Ved at elevene under hjemmeskole har vært satt mer til seg selv gis det muligheter til individualisering, fordi elevene under digital hjemmeskole fikk et stort ansvar for egen læring, sett i forhold til den tradisjonelle undervisningen.

6 Avslutning

Funnene viser at elevene har opplevd det som mest utfordrende når det kom til hjemmeskole. Resultatene viser at det har vært en stor overgang for elevene å ha hjemmeskole, elevene ble satt mer til seg selv og skolearbeidet var i stor grad selvstendige oppgaver elevene gjorde hjemme. Når elevene ble satt til oppgaveløsning uten hjelp fra lærere ble ikke den nærmeste utviklingszone utnyttet, læreren ble ikke tilgjengelig for elevene for stillasbygging (Vygotsky, 1978).

Tidligere studier viser at det har vært flere negative enn positive konsekvenser av digital hjemmeskole (Sandvik et al., 2020). Dette samsvarer med informantenes beskrivelser av hvordan de har erfart hverdagen med digital hjemmeskole. Alle elevene i min studie forteller at de lærer best på skolen og foretrekker tradisjonell undervisning. Elevene i min studie har mange flere faktorer de peker på som er negative og utfordrende med hjemmeskole, enn de forteller om fordeler med å ha hjemmeskole. Lite variasjon, lav motivasjon, individuelt arbeid, lite kontakt med medelever og lærere og ensomhet er noen av de negative faktorene elevene i min studie nevner. Selvstendighet, frihet og behagelig er noen av de positive aspekter ved digital hjemmeskole som elevene forteller om, men alle elevene i min studie påpeker at skolehverdagen er best ved fysisk tilstedeværelse på skolen.

Når både elevene sin arbeidsmetode og lærernes undervisningsmetode ble endret forsvant mye av det relasjonelle mellom elevene og lærer, men også elevene seg imellom. Digital hjemmeskole påvirket ikke bare elevenes undervisningsverden, men også deres elevverden. Elevens hverdag på skolen handler mye om fellesskapet og sosialiseringen med venner og klassekamerater i tillegg til undervisningen. Når elevene sitter hver for seg med digital hjemmeskole blir den sosiale konteksten til både undervisning- og elevverden utfordret (Vygotsky, 1978).

Elevene forteller om både dårlig konsentrasjon og motivasjon under hjemmeskole. De forteller om de digitale verktøyene som en faktor som er med på å ta bort konsentrasjonen fra skolearbeidet og over på andre ting. Også når elevene er mye alene uten muligheten til å rekke opp hånden og få hjelp, forteller flere av elevene at det er utfordrende når de ikke får til oppgaven alene og når det blir mye venting er det lett å miste både motivasjon og mestring i arbeidet.

Ved å spørre om elevene sine erfaringer med digital hjemmeskole er hensikten å ta lærdom av hvordan hjemmeskole har vært for elevene. Ved å se hva elevene mener har fungert og ikke fungert, vil en kunne få nyttig informasjon hvis det skulle komme en lignende periode i fremtiden. I tillegg har den digitale hjemmeskolen og avlyste eksamen i perioden fra våren 2020 til våren 2022 betydning for de forutsetninger elevene har med seg når de skal ta høyere utdanning.

Som studiens resultater viste, kan det se ut som elevene har klart å omstille seg og noe av undervisningen har fungert. Allikevel sier alle elevene at opplegget som ble gjennomført i stor grad går ut på selvstendig arbeid med oppgaver. Ut ifra denne studien er det lærdom både elever og lærer kan bruke senere. Ved å se på resultatene fra denne studien tyder det på at eleven bør være mer inkludert i undervisningen ved digital hjemmeskole. Ved å økte den digitale kompetanse blant lærere, vil det kunne bidra til å gi mer varierende og inkluderende oppgaver ved bruk av digitale verktøy. Det er forventet at lærere skal ha begreper og kunnskap om digital kompetanse. Det er etablert i rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse å bruke teknologi for å utvide innholdet i fagene og for å integrere digitale verktøy i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2018). En viktig faktor å få med er at perioden med hjemmeskole har vært lang og en kan tenke seg at lærerne har hatt et kunnskapsløft innen digital kompetanse og vil være bedre utrustet enn de var i mars 2020.

6.1 Videre forskning

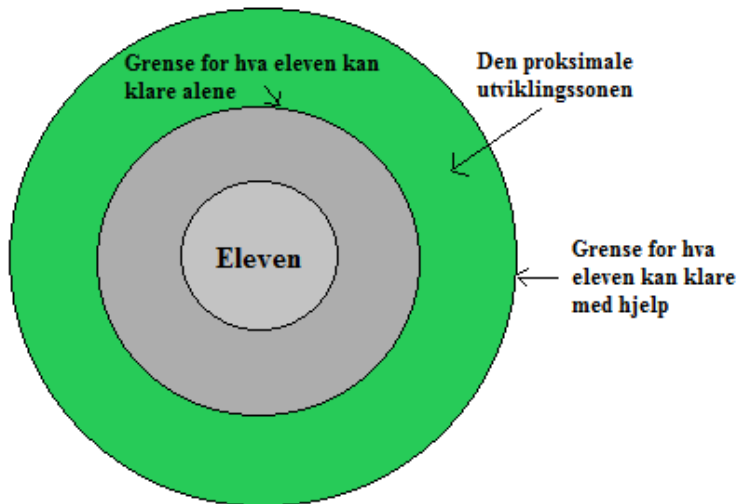
Det vil være meget interessant å følge opp elevene i studien. Hva skjer etter videregående skole? Elevene har de siste årene fått et annet grunnlag enn den tradisjonelle undervisningen. Det vil være interessant å undersøke hvordan det har påvirket elevene. Kan de med hjemmeskole ha blitt bedre i stand til å mestre samfunnet etter endte videregående skole. Under hjemmeskole har elevene blitt tvunget til å være mer selvstendige, noe som forventes i samfunnet, jobb og videre studier. Det vil derfor i videre forskning være interessant å følge elevene i min studie videre for å se hvordan det går med elevene etter endt videregående skole og i tillegg se om det er noen tydelige konsekvenser av hjemmeskole.

Det vil også være interessant og snakke med flere tredje års elever på andre skoler for å se om de deler like erfaringer som det elevene i min studie gjorde. Om det er noen likheter eller ulikheter fra ulike skoler rundt om i landet. En annen vinkling som vil være interessant er å se

på hvordan elever som har gått yrkesfag har erfart digital hjemmeskole. Fordi de elevene som går yrkesfag er avhengig av konkret utstyr i deler av utdanningen.

Figur og tabell

Figur 1: Den nærmeste utviklingszone..... 14



Tabell 1: Oversikt over koder og kategorier utarbeidet i analysen av datamaterialet..... 25

Eksempler på koder	Kategorier	Analyse
Fylle timene med presentasjoner Se på en skjerm i 8 timer Ga oppgaver over temas skiftelig Ingen kontakt via video Mest individuelt Mest oppgaver vi må jobbe med selv Ganske dårlige karakterer Ikke lært så mye det siste året Lærer bedre ved å møte opp på skolen	Undervisningsmetode Elevens arbeidsmetode Kunnskapsunderskudd	Elevens selvstendighet
Noen samarbeidsoppgaver Litt som å være på skolen	Elevens samarbeid Gruppearbeid Kommunikasjon mellom elevene	Elevenes felleskap og samspill

<p>Gruppearbeid digitalt er litt ukomfortabelt</p> <p>Som å snakke med en chat robot</p> <p>Ingen snakket eller hadde på kamera</p> <p>Bedre enn arbeid alene</p> <p>Ikke mye med klassen, noen faste venner</p> <p>Mindre kontakt</p>	<p>Svarte skjermer</p>	
<p>Ikke lett å motivere seg</p> <p>Gått mye nedover</p> <p>Tapper deg for energi</p> <p>Skolemotivasjon på bunn</p> <p>Utfordrende med lange dager digitalt</p> <p>Mye kan ta konsentrasjonen</p> <p>Mye venting</p>	<p>Elevenes motivasjon til skolearbeid</p> <p>Elevens konsentrasjon under hjemmeskole</p> <p>Distraksjoner under hjemmeskole</p>	<p>Elevenes motivasjon og mestring</p>

Referanseliste

Bakhurst, D. (2007): "Vygotsky's Demons". I Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. V. (Red.) *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 50-76). Cambridge University Press.

Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & M. Aa. Sletten (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien* (NOVA Rapport 12/20).

NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf>

Barker, C., & Pistrang, N. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, s. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>

Blikstad- Balas, M., Dalland, C. P., Klette, K. & Roe, A. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic- Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School. I Reimers, F.M. (Red.) *Primary and Secondary Education During Covid-19* (s. 177-201). Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (6. Edition). Pearson Education.

Frisch, N. S. & Postholm, M. B. (2013). Tegningen lever! Sosiokulturell teori og tegning, I Frisch, N. S. (Red.), *Tegningen lever: Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i skolen*. (s.17-41). Akademika forlag.

Frønes, I. (2010). *De likverdige*. (3.utgave). Gyldendal akademisk.

Gilje, N og Grimen, H. (1995). *I samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2.utgave). Universitetsforlaget.

Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skole*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utgave). Fagbokforlaget.

Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2018). *Motivation and Action* (3. utgave). Springer.

<https://doi-org.mime.uit.no/10.1007/978-3-319-65094-4>

Helleve, I. (2016). Den komplekse lærerrollen. I Helleve, I. Almås, A. G. Og Bjørkelo, B. (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter* (s. 24- 45). Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet. (2020, 12. mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>

Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2013, 25. november). En inkluderende skole.

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>

Jacobsen, D. (2011). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høgskoleforlaget.

Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi. Teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm Akademiske.

Kunnskapsdepartementet. (2020. 08. september). *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene* (Pressemelding nr: 149-20).

Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 17. desember). *Regjeringen gjeninnfører trafikklysmodellen i skoler og barnehager*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-gjeninnforer-trafikklysmodellen-i-skoler-og-barnehager/id2891401/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal.

Lekang, T. & Olsen, M. H. (2019). Teknologi og læringsmiljø. I Lekang, T. & Olsen, M. H (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 19-29). Universitetsforlaget.

Leontiev, A. M. (1974). *General Notion of Activity*. Nauka.

Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Mescheryakov, B. (2007): "Terminology in L. S. Vygotsky's Writings". I Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. V. (Red.) *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s.155-177) Cambridge University Press.

Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-267). Akademika forlag.

Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger- Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>

Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Den norske legeforening*, 22(134). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.14.1158>

Nordahl, T., Hansen, L. S., Hansen, O., & Qvortrup, L. (2013). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Aalborg Universitetsforlag.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende opplæring for alle elever*. Gyldendal Akademisk.

NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov: utfordringer for kompetanspolitikken*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-6). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 287- 306). Akademika forlag.

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Universitetsforlaget.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I Næsby, T. (Red.). *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 15-17). Forskning og utvikling, UCN Forlag.

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* (Rapport til skolene). NTNU: Institutt for lærerutdanning. <https://www.ntnu.edu/documents/1272530013/1284701070/Rapport-undervisning-vurdering-hjemmeskole-Covid-19.pdf/841a710d-3d73-b1fe-ef76-125e9b7e9600?t=1597388448186>

Statsministerens kontor (2020, 12. mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset* (Pressemelding nr: 38/20). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/pressemeldinger/2020/nye-tiltak/id2693327/>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Aschehoug.

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etiske refleksjoner*. Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2020, 22. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-53). Hans Reitzels forlag.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Gyldendal akademiske.

Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo. (2017, 26. September). *Nettskjema- diktafon- appen*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Beredskap: veileder om smittevern for videregående skoler*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-videregaende-skole/smitteforebyggende-tiltak/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wittek, L. (2014a). Arven fra Vygotsky. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.). *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 286-297). Cappelen Damm Akademisk.

Wittek, L. (2014b). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.). *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 133-148). Cappelen Damm Akademisk.

Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademiske forlag.

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Pearson Education Limited.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan opplevde elevene det digitale fellesskapet i videregående skole under koronapandemien?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever opplevde det digitale fellesskapet i videregående skole under koronapandemien. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. I mitt mastergradsprosjekt ønsker jeg å snakke med elever som går tredje året på videregående skole om deres opplevelser av det digitale fellesskapet under koronapandemien. Fellesskap, inkludering, motivasjon, mestring og digital undervisning vil være nøkkelord i denne undersøkelsen.

Problemstilling: Hvordan opplevde elevene det digitale fellesskapet i videregående skole under koronapandemien?

Prosjektansvarlig

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal intervju 4-6 elever som går tredje året på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?

Ved å bruke individuelle intervjuer skal jeg snakke med elever om deres opplevelser av den digitale skolehverdagen under nedstengingen under koronapandemien. Det er i denne sammenheng at du blir spurt om å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta i prosjektet blir vi enige om en dato for et intervju som varer i 30-40 minutter. Dersom du samtykker vil det bli gjort lydopptak under intervjuet. Deltakerne vil bli anonymisert i oppgaven.

Intervjuene vil omhandle følgende tema:

- Fellesskap
- Inkludering
- Motivasjon
- Mestring
- Digital skolehverdag

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst underveis trekke deg fra studien uten å oppgi en grunn. De innsamlede opplysningene om deg vil da ikke brukes. For å trekke tilbake samtykket tar du kontakt per telefon eller epost (finnes nederst i skrevet).

Dersom du samtykker til å delta i dette prosjektet, ønsker jeg at du skriver under på samtykkeseddelen nedenfor.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun bli brukt til det formål som er beskrevet i dette dokumentet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Mari Nilsen Taugbøl og min veileder Line Lundvoll Warth som vil ha tilgang til opplysningene under arbeidet. Du som informant vil være anonym og vil kun bli nevnt som 2,3 osv. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måte du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2022. Da vil all data, både opptak og transkribering (også anonymiserte) bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk ved UIT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Mari Nilsen Taugbøl, student, mta049@uit.no, 94486326

Line Lundvoll Warth, veileder, line.lundvoll.warth@uit.no, 776 44 077

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT, personvernombud@uit.no, 976 91 578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no, 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mari Nilsen Taugbøl

Mastergradsstudent i pedagogikk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om mastergradsprosjektet «*Hvordan opplevde elever fellesskapet i videregående skole under koronapandemien?*», og gir mitt samtykke til å delta som informant gjennom individuelle intervju. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Navn (Blokkbokstaver)

Dato

Signatur

Vedlegg 2: Intervjuguide

Fase 1: Uformell samtale og informasjon

Ønske velkommen/ introduksjon

- Fortelle kort om tema og formålet.
- Informere om taushetsplikt og anonymitet
- Spørre om samtykke til lydopptak
- Spørre om det er noe vedkommende lurere på før vi setter i gang?

Fase 2: Oppstarts spørsmål

Hvordan har sammensetningen av undervisningen vært for deg under koronapandemien (kun digital eller en blanding)?

Hvordan digital undervisning har dere hatt?

Fase 3: Nøkkelspørsmål

Digital undervisning

Hvordan opplevde du den digitale undervisningen dere har fått?

Kan du si litt om hva du opplever som god eller dårlig digital undervisning?

Hvilke positive og negative sider ser du med digital undervisning?

Hvordan opplever du læringsutbyttet ved digital undervisning, i forhold til fysisk undervisning?

Motivasjon og mestring i digital undervisning

Hvordan opplever du din egen evne til konsentrasjon under digitale undervisning?

Hvordan opplevde du motivasjonen din under digital undervisning?

Har det å ha mye av undervisningen digitalt påvirket din motivasjon?

Fellesskap og samarbeid under digital undervisning

Ble det gitt samarbeidsoppgaver ved digital undervisning?

- Hvis ja, hvordan fungerer det?

Hvordan har du opplevd samarbeidet mellom deg og dine medelever under den digitale undervisningen?

Hvordan har du opplevd kommunikasjonen mellom deg og dine medelever under den digitale undervisningen?

Har du klassekamerater du kan spørre om hjelp/ samarbeide med hvis du trenger hjelp?

Er det en forskjell på å spørre en klassekamerat om hjelp når dere sitter hver for dere med digital undervisning enn i klasserommet?

- Eventuelt på hvilken måte?

Fase 4: oppsummering og takk

Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter?

Takker for tiden og at vedkommende stilte opp.

Vedlegg 3: NSD Meldeskjema

NSD sin vurdering

Referansenummer

930963

Prosjekttittel

Hvordan opplevde elevene det digitale fellesskapet i videregående skole under koronapandemien?

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Line Lundvoll Warth, line.lundvoll.warth@uit.no, tlf: 77644077

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Nilsen Taugbøl, mta049@uit.no, tlf: 94486326

Prosjektperiode

23.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (1)

28.09.2021 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i

samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema-diktafon-appen er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

