



Uio • Universitetet i Oslo

## Et digitalt læringsmiljø

En kvalitativ studie om lærerens arbeid med digitalt læringsmiljø som følge av covid-19, og hvilken betydning gjenåpningen av skolene har hatt for læringsmiljøet

*«Fra en lærer som er opptatt av teknologien - først og fremst så har det vært et løft. Løft for barneskolen, der lærerne må forholde seg til det digitale»*

Anja Støyl Pettersen

Masterprogram pedagogikk  
Studieretning utdanning, danning og oppvekst

4. semester, 2021  
120 studiepoeng

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

29.05.2021

## Sammendrag

Master i pedagogikk – utdanning, dannning og oppvekst – masteroppgave

Tittel	Digitalt læringsmiljø
Av	Anja Støyl Pettersen
Emnekode	PED4392
Semester	4

Stikkord: Digitalt læringsmiljø, covid-19, digital skole

I lys av store endringer, og en nasjonal nedstengning av skolene i et så stort omfang, kreves det et nyere forskningsfelt deretter. De grunnleggende pedagogiske spørsmålene må stilles på nytt, og sees i en digital sammenheng. Hva definerer et godt digitalt læringsmiljø? Har lærere en god nok digital kompetanse for denne overgangen?

Denne masteravhandlingen har jeg undersøkt erfaringene og refleksjonene barneskolelærere har rundt sitt eget arbeid med digitalt læringsmiljø da skolene stengte ned 12. mars 2020 som følge av covid-19 pandemien, og hvordan læringsmiljøet var etter gjenåpningen. Teori og forskning presenterer begreper som læringsmiljø, og hvilke faktorer som må ligge til grunn for at et læringsmiljø skal fremme trygghet og utvikling hos elevene. Her dukker faktorer som hjem-skole samarbeid, relasjonsarbeid, den profesjonelle yrkesutøveren, klasseledelse av forskjellige arter og organisatoriske faktorer. Digitaliseringen i den norske skolen vil også være et tema, og en redegjøring av den digitaliserte norske skolen. Jeg tar også for meg den digitale læreren, og de digitale elevene. Forskingen er av kvalitativ metode, med semistrukturerte intervjuer av 3 kontaktlærere ved forskjellige trinn, som senere er analysert med en tematisk tilnærming.

Hovedelementer som synes å være særlige relevante i arbeidet med et digitalt læringsmiljø er et godt samarbeid med hjemmet bestående av åpen og lavterskel kommunikasjon. Relasjonsarbeidet som læreren legger til rette for vises å ha stor betydning for det digitale læringsmiljøet, og hvorvidt alle, også de sårbare, elevene blir fanget opp. Relasjonene burde basere seg på tillit, anerkjennelse og åpenhet. Lærerens digitale kompetanse og bruken av digitale ressurser hadde stor innvirkning på hvor godt et digitalt læringsmiljø fungerte, og hvordan en digital skoledag foregikk.

## Forord

Masterstudiet i pedagogikk ved Universitetet i Oslo nærmer seg ferdig, og jeg er i ferd med å lever min siste oppgave som masterstudent. Disse to årene på Blindern (og Zoom) har vært viktig for meg, både faglig og personlig. Det har utdannet og dannet meg, og gitt meg minner som jeg skal ta vare på. Jeg har fått studere barnevernspedagogikk, og nå pedagogikk rettet mot utdanning, dannelse og oppvekst – det jeg brenner for.

Å skrive en masteroppgave under digitale rammer i en ny by, i en liten og bråkete studentleilighet med en deltidsjobb ved siden av, har til tider vært utfordrende, men jeg ser tilbake med stolthet på alt jeg har klart å gjennomføre, og leverer et produkt jeg selv er fornøyd med.

Først vil jeg takke lærerne i dette forskningsprosjektet som valgte å dele sine opplevelser, erfaringer, refleksjoner og tanker med meg. Dere har gjort en fantastisk innsats i hverdagen for elevene, og det syntes hvor mye kjærlighet dere har for yrket. Dere har gjort dette forskningsprosjektet mulig.

Takk, til min veileder, Kenneth. Takk for at du har lest mine utkast, og gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger. Det har satt i gang en refleksjon som har hjulpet meg til å få framgang, og se sammenhenger. Takk for gode ord, og et engasjement for oppgaven min.

Jeg vil også takke min familie, som har støttet meg når ting har vært utfordrende. Trøstende telefonsamtaler, bilder av god mat som venter når det var muligheter for å reise hjem til mitt fristed. Tusen takk til min mamma for kjøttkakemiddager når ikke annet fristet, du kjenner meg best. Dere har alltid hatt en stor tro på meg, og motivert meg til å fortsette.

Til sist, tusen takk til Eivind. Du er min beste støttespiller, den flinkeste trøsteren og den største inspirasjonen. Du har alltid vært der, hjulpet meg og heiet meg frem. Jeg vet det ikke alltid har vært like lett å få meg tilbake på sporet når jeg har følt for å prokrastinere, men du har stått i det og veiledet meg tilbake (så godt som du kunne). Tusen takk!

I tillegg vil jeg takke for stabil internettforbindelse, uten det hadde ikke denne oppgaven vært mulig, takk Telia! Andre som er verdt å takke er Zoom, Redbull, min kaffemaskin og håpet om at alt blir bra.



## Til alle lærere

Jeg vet.

Jeg vet at du har hatt et krevende år.

Jeg vet at du er lei.

Jeg vet at du er redd for å bli smittet.

Jeg vet at du er redd for å smitte andre.

Jeg vet at du tenker på elevene dine dag og natt.

Jeg vet at du setter elevene dine foran deg selv.

Jeg vet at du jobber døgnet rundt for å strekke til.

Jeg vet at du ikke får lønn for innsatsen.

Jeg vet at du er sliten.

Jeg vet at du ikke vet om du orker mer. Jeg vet at du likevel gjør ditt beste.

Jeg håper at du vet at jeg ser deg.

Heidi Granberg (2021)

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet	9
1.2 Begrepsavklaring	10
1.3 Studiens oppbygging	10
<b>2. Teori og forskning</b>	<b>12</b>
2.1 Læringsmiljø	12
2.1.1 Den profesjonelle yrkesutøveren og klasseledelse	13
2.1.2 Relasjoner og relasjonsorientert klasseledelse	14
2.1.3 Det organisatoriske læringsmiljøet	17
2.1.4 Skole-hjem samarbeidet	19
2.2 Skole i en digital tidsalder	20
2.2.1 Implementering av teknologi i den norske skolen	21
2.2.2 Den digitale læreren	22
2.2.3 De digitale elevene	24
<b>3. Forskningsdesign og metode</b>	<b>25</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske posisjon	25
3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode	26
3.2.1 Valg av metode	27
3.2.2 Kvalitativt intervju	27
3.2.3 Utforming av intervjuguide	28
3.2.4 Gjennomføring av intervju	29
3.2.5 Utvalg av informanter	30
3.3 Analytisk tilnærming	32
3.4 Studiens kvalitet	33
3.4.1 Reliabilitet	33
3.4.2 Validitet og generalisering	34
3.4.3 Forskningsetikk	35
<b>4. Analyse</b>	<b>37</b>
4.1 Lærerrollen i en ustabil tid	37
4.1.1 Skole-hjem samarbeidet	37
4.1.2 Relasjoner	40
4.1.3 Lærerteamet	43
4.2 Fordeler og ulemper med en digital skolehverdag	45
4.2.1 Digitale ressurser og den digitale skolehverdagen	46
4.2.2 Den digitale læreren	48
4.2.3 De sårbare barna	50
4.3 Hverdagen tilbake på skolen	52
4.3.1 Grønt, gult, rødt nivå	52
4.3.2 Koronapoliti	54
4.3.3 Gjenåpningsglede?	55

<b>5. Drøfting</b>	<b>57</b>
5.1 <i>Hvordan har lærere arbeidet med et digitalt læringsmiljø?</i>	57
5.1.1 Det psykososiale miljøet – relasjonsarbeid	57
5.1.2 Skole-hjem samarbeidet	60
5.1.3 Profesjonsfellesskapet	64
5.1.4 De sårbare barna	64
5.1.5 Lærerens digitale kompetanse	66
5.1.6 Elevenes digitale forståelse	67
5.1.7 Digitale ressurser	68
5.1.8 Digitale organisatoriske faktorer	69
5.2 <i>Hvilken betydning har gjenåpningen hatt for læringsmiljøet?</i>	70
5.2.1 Organisatorisk	70
5.2.2 Koronapoliti	72
5.2.3 Bekymringer og gleder	72
<b>6. Avslutning</b>	<b>74</b>
6.1 <i>Styrker og svakheter</i>	75
6.2 <i>Veien videre</i>	76
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>78</b>
<b>8. Vedlegg</b>	<b>85</b>
Vedlegg 1: <i>Informasjonsskriv</i>	85
Vedlegg 2: <i>Intervjuguide</i>	87
Vedlegg 3: <i>NSD vurdering</i>	89

# 1. Innledning

## 1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan lærere jobbet med et digitalt læringsmiljø som følge av korona nedstengningene av skolene, og hvordan læringsmiljøet foregikk etter gjenåpningen av skolene. 12. mars 2020 ble alle skolene i Norge besluttet fysisk stengt på ubestemt tid som følge av koronapandemien. Skoletilbudet til elevene skulle bestå, og ble derfor flyttet digitalt. I løpet av få dager måtte lærerne omstille seg til en heldigital undervisning. Det tok 9 uker før skolene forsiktig åpnet igjen for fysisk tilstedeværelse, men med strenge restriksjoner. Kohorter, 1-meteren, antibac og trafikklysmoell var nå godt brukte begreper på skolen. Arbeidet som læreren gjør med et læringsmiljø danner grunnlaget for læring, trivsel og utvikling på skolen. Lærerens arbeid og tilrettelegging for et sosialt og faglig læringsmiljø er en krevende og sammenfattende prosess. Formålet med denne studien vil derfor ha fokus på hvilke muligheter og utfordringer som ligger i lærerens arbeid med et digitalt læringsmiljø.

Min egen interesse og motivasjon for denne studien bunner i at jeg, og som mange andre, var i lignende posisjonen som elevene. Jeg har av egen erfaring erfart hvor stor betydning læringsmiljøet har, og hvilke muligheter og utfordringer læreren har i arbeidet med læringsmiljøet, spesielt under digitale rammer. Det er et spennende og nytt felt, som bunner i behov for å utvikle mine egne kunnskaper om hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læringsmiljø digitalt. I løpet av min utdanning har jeg lært mye gjennom teori, litteratur, forskning og tilegnet meg en forståelse av begrepet i en teoretisk forstand. Det blir derimot ofte fremsatt som et ideal, en utopi, og jeg finner det heller interessant å undersøke utfordringene, så vel som fordelene, som fremkommer i et digitalt læringsmiljø. På en slik måte kan jeg danne meg et bedre utgangspunkt for hvordan det er å jobbe med et læringsmiljø, både fysisk og digitalt, og får muligheten til å lære av lærerens erfaringer og refleksjoner. Jeg har intervjuet tre kontaktlærere på barneskoletrinn for å få frem deres erfaringer. Problemstillingen for denne studien er dermed som følger:

*Hvordan har lærere jobbet med et digitalt læringsmiljø under nedstengningen av skolene som følge av covid-19, og hvilken betydning har gjenåpningen av skolene hatt for læringsmiljøet?*



## 1.2 Begrepsavklaring

I denne studien brukes begrepene *digital skole* som en betegnelse for den perioden skolene var stengt, hvor elevene og lærerne praktiserte sin skolehverdag hjemmefra. *Digital undervisning* velger jeg å knytte opp til selve undervisningen. Begrepet *hjemmeskole* velger jeg å unngå å bruke, da det normalt sett vil ha en annen betydning, som en permanent ordning der undervisningen blir praktisert av hjemmet. *Digitalt læringsmiljø* er også et begrep hyppig brukt i denne studien, og kjennetegner de faktorene som utgjør læringsmiljøet under digitale rammer.

## 1.3 Studiens oppbygging

Oppbyggingen av denne studien inneholder seks hovedkapitler, med tilhørende underkapitler. Hvert kapittel innledes med en kort forklaring av hva som er hensikten med kapittelet, og hvordan jeg relaterer dette til problemstillingen.

Kapittel 1 inneholder min innledning, og beskriver bakgrunnen for valg av tema, veien til problemstillingen og begrepsavklaring for sentrale begreper brukt i studien, slik at problemstillingen og studiens innhold blir tydelig for leseren.

Kapittel 2 er en teori og forskningsgjennomgang hvor jeg tar for meg både et utvalg av forskning på feltet og redegjøring av studiens teoretiske grunnlag. Hensikten med dette kapittelet er å vise til viktigheten av et godt læringsmiljø, hvilke faktorer som spiller inn i et godt læringsmiljø, samt den digitale skolen og hvilke kvalifikasjoner som trengs for å gjennomføre en digital skolehverdag med god teknologisk forståelse.

Kapittel 3 innebærer mitt forskningsdesign, og metoden brukt i studien. Dette innebærer de metodiske valgene som er gjort på bakgrunn av problemstillingen. Videre redegjøres det for utvalget, valg av informanter og hvordan intervjuene ble gjennomført. Følgende delkapittel beskriver min analysemetode, og prosessen som fulgte med, før jeg vurderer studiens kvalitet.

Kapittel 4 handler om min analyse og egen fortolking av mine informanters refleksjoner og sitater. Dette kapittelet er strukturert med et utgangspunkt i min intervjuguide, men som et

ledd i analysen så har jeg kommet frem til en annen temafordeling som dekker refleksjonene på en bedre måte.

Kapittel 5 inneholder studiens drøfting og diskusjonsdel, der funnene drøfter i lys av den teoretiske forankringen og forskningen som finnes på feltet. Dette kapitlet tar utgangspunkt i temaene fra kapittel 4, men jeg har valgt å endre litt på strukturen for å få mer omfattende blikk på empirien.

Kapittel 6 er en oppsummering av studiens funn, og gir en avslutning med en besvarelse av studiens problemstilling. Jeg tar også for meg hvordan min forskning kan være et bidrag inn i forskningsfeltet, og gir en kort beskrivelse av styrker og svakheter ved studien.

Avslutningsvis gir jeg en beskrivelse av hva jeg mener kan være interessant å forske videre på.

## 2. Teori og forskning

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for relevant teori og forskning, oppgavens teoretiske forankring, som skal anvendes videre i analysen. Jeg har valgt å kombinere teori og forskning sammen, fremfor å ha den teoretiske forankringen isolert grunnet valg av tema. Digital læring er ikke et nytt fenomen, men sett i sammenheng med et digitalt læringsmiljø av dette omfanget så vil forskning være en stor del av oppgaven, i tillegg til teori.

Dette kapittelet vil bestå av to brede temaer, med tilhørende underkapitler for å dekke forskningen og den teoretiske forankringen som er relevante for å belyse studiens problemstilling. I det første temaet tar jeg for meg læringsmiljø, med tilhørende underkapitler som beskriver den profesjonelle yrkesutøveren og klasseledelse, det psykososiale læringsmiljøet, det organisatoriske læringsmiljøet og samarbeidet mellom skolen og hjemmet. I det andre temaet så skal jeg ta for meg digitaliseringen i den norske skolen, og den teknologiske siden ved oppgaven, med tilhørende underkapitler som implementeringen av teknologi i den norske skolen, og hva vi vet om den digitale læreren og de digitale elevene.

### 2.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst og vidt begrep, som har mange perspektiver, enten det er fra øvrige hold, foreldrenes syn, elevenes syn, eller da læreren. På bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg da valgt å se på læringsmiljø fra lærerens perspektiv. Dette innebærer et særskilt fokus på hva læreren gjør i klasserommet for å arbeide aktivt med læringsmiljøet, og hvordan læreren legger til rette for elevene. Utdanningsdirektoratet (2016) legger frem læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Videre legger Utdanningsforbundet (2016) følgende til grunn for et godt læringsmiljø: «lærerens evne til å utvikle gode relasjoner og skape en relasjonsorientert ledelse, evnen til å etablere en god læringskultur og læringsfellesskap, godt samarbeid mellom skole og hjem, organisering og tilrettelegging». Det å bygge opp et positivt og støttende læringsmiljø som gir rom for både det faglige og den sosiale utviklingen innebærer mange elementer som er tett forbundet, og avhengige hverandre (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009).

Arbeidet med et læringsmiljø i en klasse innebærer mange elementer som er forbundet, og avhengige av hverandre. På bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg valgt å gjøre noen

begrensninger. Fokuset vil være på hva læreren gjør, og hvordan læreren legger til rette for elevens læringsmiljø. Studien vil ta for seg blant annet hvordan læreren tilpasser seg elevene, det psykososiale miljøet blant elevene, de organisatoriske faktorene og hjem-skole samarbeidet. Jeg har tatt utgangspunkt og inspirasjon i Klette (2013) sin rapport om klasseroms forskningen, og hennes tilnærming til hva man vet om god undervisning innenfor og på tvers av tradisjoner i de kommende inndelingene av læringsmiljøbegrepet. Ikke bare påvirker disse faktorene læringsmiljøet, men det er sentrale faktorer som må jobbes med kontinuerlig, og som må reflekteres over når skolen blir flyttet over til digitale plattformer.

Videre i underkapitlene skal jeg ta for meg de ulike temaene som danner et helhetlig læringsmiljø, hvordan de henger sammen og hvordan de bidrar inn i elevenes læringsmiljø.

### 2.1.1 Den profesjonelle yrkesutøveren og klasseledelse

Fra 14.04.2020 ble lærere og ledere fra 1.-4. trinn omtalt som kritiske samfunnsfunksjoner, og fra 20.05.2020 ble dette utvidet til alle ansatte i skolen (Regjeringen, 2020). Det er ingen tvil om at lærere gjør en viktig jobb og er et av samfunnets viktigste yrkesgrupper. Lærernes betydning for samfunnet, og for elevenes læring og sosiale utvikling er avgjørende for at skolen fungerer og gir generasjoner et best mulig grunnlag for videre utdanning og yrkesliv, samt deltakelse til samfunnet (Nordahl, 2012). Danning i skolen er også tydelig nedfelt i opplæringsloven: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen og lærere kan derfor sies å ha en dobbel oppgave: å utdanne, og danne eleven. Lærerrollen formes i et samspill mellom forskjellige aktører og institusjoner på makronivå som ved politiske avgjørelser i lover, i Kunnskapsdepartementet og på Utdanningsdirektoratet, men òg på mikronivå som omfatter konkrete praksiser i den faktiske skolehverdagen på den enkelte skole, i lærergruppa og sammen med elevene (Dahl, et.al, 2016).

I en studie gjort av en ekspertgruppe oppnevnt fra Kunnskapsdepartementet reflekterer 53 forskjellige lærere over sin egen rolle som lærer, og hva slags personlige egenskaper og lærerkompetanser en lærer burde beherske, følgende kompetanse ble trukket frem: relasjonskompetansen, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid (Tellmann, Lorentzen & Mausethagen, s. 14, 2016). Arbeidsprosessene i samfunnet blir stadig mer kompliserte som krever at læreren innretter seg

fagkunnskapen deretter, og tilpasser seg. Jo større spredning det er i en elevgruppe, jo mer må læreren tilegne seg kunnskap om individuelle, sosiale og kulturelle forskjeller. Læreren må kunne evne å tilpasse seg utviklingen i samfunnet - det kreves en velkvalifisert lærer. En lærer kan ikke kun ha kunnskap om fag lengre, men òg om metodikk, utviklingspsykologi, pedagogisk utviklingsarbeid, kommunikatív kompetanse og ferdigheter i konflikt- og problemløsning (Raaen, Solbrekke & Lea, 2003).

En viktig faktor i et læringsmiljø, og i et digitalt læringsmiljø, vil være lærerens påvirkning på elevene og deres atferd gjennom respons og det å være en rollefigur som modellerer en god og ønsket atferd. Lærerens atferd vil være i samhandling med elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Relasjonene som læreren har til elevene vil være grunnmuren i klasseledelse, og skape en kultur der elevene tør å utfolde og eksponere seg selv, og be om hjelp dersom de trenger det. En god klasseledelse innebærer at læreren må ivareta og reflektere de pedagogiske prinsippene som er forankret til diverse styringsdokumenter og mandatet til skolen, gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Den kollektive kulturen på skolen inngår det forståtte mål, regler, verdier og protokoller for elevene og deres atferd. Likevel, et viktig prinsipp er at læreren får frihet og fleksibilitet til å kunne handle profesjonelt ut fra egen kjennskap og relasjon til elevene og sitt faglige skjønn. Skolemiljøet preges av klare regler og rammer, men læreren må altså opptre slik at elevene forstår at anerkjennelse og omsorg også er en del av utdanningsopplegget. Det må kombineres varm omsorg for elevene med den autoritative lærerrollen (Nordahl & Hansen, 2012).

### 2.1.2 Relasjoner og relasjonsorientert klasseledelse

Det å skape et godt psykososialt læringsmiljø innebærer lærerens kompetanse til å kunne etablere relasjoner til elevene, og det å være en tydelig leder, som spiller en sentral rolle for å kunne fremme den faglige og sosiale læringen til elevene, samt etablere og vedlikeholde et læringsmiljø av en positiv og god kvalitet (Bergkastet et. al, 2009).

Nordenbo et.al (2008) påpeker at den relasjonelle kompetansen hos lærere er en av de viktigste kompetansene en lærer må inneha. Lærerens sosiale interaksjon med elevene må være preget av respekt, empati og en interesse for elevenes utvikling. Denne lærer-elev-relasjonen er selve grunnlaget i alle de andre elementene av klasseledelse. En metaanalyse gjort av Marzano og Pickering (2003) viser at lærere som hadde gode relasjoner til elever

hadde en betydelig andel lavere nivå av atferdsproblemer i klassen i løpet av ett år, enn lærere som ikke hadde slike gode relasjoner til elevene sine.

En relasjonsbasert klasseledelse uttrykker den enkeltes lærer evner og ferdigheter i å kunne lede elevene, og deres læring, knyttet til struktur, kontroll og det relasjonsbaserte. Når klasseledelsen er basert på relasjoner, vil den indre motivasjonen til elevene for læring forsterkes, og en positiv atferd fremmes (Aasen, et al. 2014). Elevene vil i større grad utøve selvdisiplin i den grad at motivasjonen blir drivkraften til å regulere egen atferd. Dette vil igjen føre til mindre behov for læreren sin regulering og ytre kontroll. Relasjonsorientert klasseledelse er en annen tilnærming til klasseledelse enn hva man kan finne i et mer tradisjonelt klasserom. I den tradisjonelle klasseledelsen vil fokuset være på kontroll, styring og regler der eleven skal tilpasse seg klasserommet og skolens regler. Det vil ikke være en gjensidig interaksjon mellom eleven og læreren om grunnleggende forståelse og anerkjennelse. En slik tilnærming vil føre til en instrumentell forståelse av klasseledelsen, der det legges vekt på en ytre kontroll av elevene (Aasen, et al 2014).

Paulo Freire skrev *De Undertryktes Pedagogikk* (1997); en bok basert på uvitende, passive og undertrykte mennesker som har muligheter til å utvikle selvtillit, en kritisk sans og bli aktive gjennom et møte med andre gjennom dialog og åpenhet. Freire tar utgangspunkt i kritikken til skolens øvrige maktforhold og tradisjonell pedagogikk, der skolens innhold ikke handler om elevenes sosiale virkelighet. Freire beskriver undervisningen som tomme ord, der elevene fylles opp med informasjon og gjengir denne informasjonen med livløse repetisjoner. Freire kaller denne tradisjonelle pedagogikken for «*bankundervisning*», der lærerens formidling er «*innskudd i banken*». Hans alternativ er en skolehverdag som preges av dialog mellom lærer og elev (Freire, 1997). Læreren vil da være likestilt med elevene sine, og skal sammen utforske virkeligheten og nå frem til en kritisk, men felles, forståelse av omgivelsene. Denne dialogpedagogikken skal være til hjelp for både lærere og elever til å åpne øynene for deres egen rolle, men også være til hjelp for å handle på felles grunnlag av en ny og videre kunnskap og forståelse. De senere årene, og med nyere forskning, har det blitt et fokus på at klasseledelse ikke er det samme som disiplinsstrategier. Interaksjon mellom lærer og elev bestående av genuin respekt, og forståelse for elevene ligger som et grunnlag for klasseledelse. Det må dannes en samhandling mellom relasjoner, klasseledelse og skolekultur (Aasen, et. al, 2014).

I utgangspunktet så handler relasjon om hva slags innstilling eller oppfatning du har til andre mennesker (Linder, 2010). I en relasjonsorientert klasseledelse vil det være relasjonen mellom elevene og læreren som er dominerende, og en avgjørende faktor. Kunnskap og kjennskap læreren har til elevene sine bygger videre på relasjonen, og det vil være viktig å vite hvilke ulike behov elevene har for imøtekomme disse. For de sårbare elevene, og stille elevene med en innagerende atferd så vil kvaliteten på relasjonene mellom læreren bety mye for deres utvikling og trivsel (Lund, 2012). Innagerende atferd kjennetegnes som nervøs og hemmede atferd. Elever med innagerende atferd kan virke å ha personlighetsvansker som viser nevrotiske trekk og angsttendenser. Elevene bekymrer seg ofte mer enn sine medelever til nye situasjoner og de kan vise unngåelsesatferd. Det er sjeldent de viser glede og spontanitet, og de kan oppleves som triste og passive (Lund, 2012). Å kunne se og lytte til den enkelte, uavhengig av hvem som roper høyest kreves av en god lærer. Lærere som lykkes på det relasjonelle nivået med elevene, og utøver dyktig relasjonsorientert klasseledelse vil fremstå som en tydelig voksen som samtidig viser genuin interesse, og har et nært og godt forhold til elevene sine. Elevene på sin side vil oppleve å føle seg anerkjent, og som en del av fellesskapet, og læringsutbytte blir på den måten påvirket av relasjonene.

Axel Honneth (2008) skriver om anerkjennelsesbegrepet delt inn i 3 sfærer, og som en modell brukt som en overordnet og altomfattende beskrivelse av anerkjennelse. Begrepet anerkjennelse er, i følge Honneth, et grunnleggende behov som søker etter forståelse av sammenhenger mellom ulike sider ved et individ, og en normativ forventning til opprettelse, utvikling og forbedring av relasjoner (Honneth, 2008). Denne anerkjennelsesteorien er flerdimensjonal, og skiller mellom tre forskjellige, men sammenhengende, former: kjærlighet, rettslig og solidarisk. Kjærlighet sfæren beskrives som en varig, emosjonell tilknytning innen primære relasjoner, som for eksempel foreldre-barn relasjonen. Honneth forklarer denne sfæren som det første nivået av en gjensidig anerkjennelse. Den rettslige sfæren innebærer en erkjennelse at alle subjekter har ansvar overfor hverandre som gjør at man er i stand til å se individer som rettighetsinnehavere. Det oppstår en anerkjennelse av andre som selvstendige, autonome mennesker som danner evner og kunnskaper til å kunne ta avgjørelser av moralsk og etisk art. Den solidariske sfæren innebærer en sosial verdsetting, og handler om å anerkjenne særegne egenskaper som skiller individer fra hverandre. Til forskjell fra den rettslige sfæren er det ikke lenger moral som fastlegger hva som er riktig og galt, men å være en del av en sosial verdsetting. Sosial verdsetting innenfor den solidariske sfæren er det jeg vil fokusere mest på gjennom denne studien, og vil fremstå som et ideal - der alle elevene

verdsetter sine medelever, men også blir verdsatt av andre. En gjensidig påvirkning hvor alle aktivt tar del i hverandres liv, kan da bli forstått som en solidarisk relasjon, hvor man respekterer og verdsetter hverandre symmetrisk, gir rom og anerkjenner hverandres evner og særegenheter.

Skaalvik & Skaalvik (2018) påpeker at med et inkluderende, anerkjennende og aksepterende miljø, der elevene blir sett, hørt og godtatt med både sine svake og sterke sider, vil være et kjennetegn på et godt læringsmiljø. Dette innebærer en forståelse og aksept for at noen har behov for ekstra støtte, eller en ekstra hjelpende hånd, på lik linje med de selvstendige medelevene. Et slikt anerkjennende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og gode relasjoner mellom lærer og eleven, og mellom elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved et godt og inkluderende læringsmiljø påvirker elevenes faglige engasjement, det ytes høyere innsats og elevene trives mer psykisk på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

### 2.1.3 Det organisatoriske læringsmiljøet

I 2003 vedtok Stortinget endringer i opplæringsloven kapittel 8, som omhandler bestemmelser overfor klasser og klassesdelingstall ble opphevet (KS & FoU, 2011). Før 2003 var det lovpålagt at skolene skulle ha et maksimalt antall på 28 elever på barnetrinnet, og maks 30 elever på ungdomsskolen, og skolene fikk tildelt lærere etter antall klasser. Formålet for endringen var å utvide det lokale handlingsrommet slik at det kunne bli utøvd et lokalt skjønn i organiseringen av opplæringen. Dette lokale handlingsrommet ble så videreført, og forsterket, gjennom Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Samtidig ble det gjort presiseringer i Opplæringsloven §8-2 der elevgruppene «ikke måtte være større enn det som er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig». Betydningen av begrepet 'forsvarlig' var derimot opp til det lokale handlingsrommet, og måtte vurderes fra situasjon til situasjon. Stortinget bestemte i 2017 at det skulle igjen innføres en øvre grense for hvor mange elever det skulle være for per lærer, altså lærertetthet. Den nye normen innebar at det skulle være, i gjennomsnitt, maksimalt 16 elever per lærer fra 1. til 4. trinn, og 21 elever per lærer på 5. til 10. trinn. I 2019 ble normen skjerpet ytterligere, og det ble færre elever totalt sett per lærer. I gjennomsnitt skulle det være 15 elever per lærer på 1. – 4. trinn, og 20 elever per lærer på 5. – 10. trinn. Organiseringen er midlertidig opp til den enkelte skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette har ført til at det har blitt mer fritt for skolen å organisere slik det passer for den enkelte skole, det har blitt enklere å eksperimentere med forskjellige sammensetninger.



På dagens skole er det mange ulike organisasjonsformer, fra det som er knyttet til de fysiske arealene på skolen som stolene, luftkvalitet og antall toaletter til elevgruppenes sammensetninger og lærertetthet – faktorer som er med på å bidra inn i et læringsmiljø. Etter at klassesdelingstallet ble mer opp til skolene, har sammensetningen av elevgrupper også blitt mer mangfoldig (Bergkastet et. al, 2009). I dag finnes det skoler som har vraket det tradisjonelle klasserommet med kontaktlærer til fordel til baseskoler der utformingen er delt inn i «baser», som består av mindre, lukkede rom rundt det åpne læringsarealet. I min oppgave så ønsker jeg ikke å påpeke hvilke av typene organisering som er mest hensiktsmessig, men heller hvordan skolene og lærerne jobber på den enkelte skolen med organiseringen som er mest gunstig for dem.

Det kan tenkes at organiseringen og de organisatoriske faktorene er noe som har blitt påvirket av pandemien, spesielt etter gjenåpningen av skolene og med strenge restriksjoner. De La Rosa (2020) skriver om bekymringer som er knyttet til tilbakevendelse på skolene, og hvordan organiseringen i klasserommene er med på å øke disse bekymringene. Den kvantitative studien tar opp bekymringer fra lærere, elever, foreldre og skolens ledelse om hvordan toaletter, spisesteder og trange klasserom er med på å spre viruset. De La Rosa (2020) tar for seg en hypotetisk utforming av et fremtidig klasserom som er med på å overholde disse smittevernveiledningene, og et slikt klasserom er preget av høy fleksibilitet og lette møbleringsmuligheter.

For å skape et godt læringsmiljø er den fysiske rammen rundt undervisningen og skolen et viktig fokus. Rommets og skolens utforming, akustikk, lys og luftkvalitet vil være en del faktorer som er med på å påvirke hva slags læringsmiljø man får i klassen (Bergkastet et. al, 2009). Webster-Stratton (2005) som skriver hovedsakelig om barns emosjonelle og sosiale utvikling og viktigheten av at læreren må kunne bevege seg fritt mellom elevene og pultene. Hun skriver videre at jo mer tid lærer bruker bak kateteret, eller distanserer seg fra elevene, jo større er faren for at det oppnår utfordringer som uønsket atferd, forstyrrelser og uro. Å få og opprettholde kontakt og oppmerksomheten hos elevene er essensielt for god klasseledelse, opplevd støtte fra elevene og et smidig undervisningsopplegg. Plassering av elevene, og læreren vil derfor være et tema til diskusjon og refleksjon for å kunne få det maksimale ut av klasserommet.

#### 2.1.4 Skole-hjem samarbeidet

Barn tilbringer stadig mer og mer tid på skolen, og en stor del av sin oppvekst foregår på pedagogiske institusjoner (Nordahl, 2000). Samarbeidet mellom hjemmet og skolen er derfor viktig, og nevnes i Opplæringsloven §1-1 – formålet med opplæringen – «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingana historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). Rollen foreldrene spiller i et samarbeid med skolen er sentral, og viktig for å kunne danne et helhetlig og godt tilbud til elevene. Hjem og skole er gjensidige avhengige av hverandre i barnas oppvekst og utvikling, og må samarbeide om felles oppgaven de har: barnet skal føle trygghet, og utnytte sitt læringspotensial på en best mulig måte (Bergkastet et.al, 2009).

*«Foreldrene har primæransvaret for oppforstringen av sine barn. Den kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsammfunnet.»*

(Læreplan for grunnskole, generell del, s. 34)

Foresatte og foreldre er barnas viktigste omsorgspersoner, og er de som i utgangspunktet kjenner barnet best. For at barnas skolegang skal være til best hjelp, for skolen, barnet og foreldrene, så er det viktig at opplysninger om barnet, og hvilke behov som trengs å anerkjennes og støttes, formidles gjennom samarbeidet mellom foreldrene og skolen. Skolen vil derfor få et best mulig grunnlag til å tilrettelegge skolehverdagen og undervisningsopplegget til barna som trenger det, ut ifra egne forutsetninger og ressurser.

I skole-hjem-samarbeidet er det læreren som bærer på ansvaret for å ta initiativet til at kontakten etableres og samarbeidet kan starte, og det er avgjørende å få den kontakten med foresatte så tidlig som mulig for en åpen dialog (Bergkastet et.al, 2009). Ved tidlig kontakt mellom skolen og foreldrene så tydeliggjøres lærerens genuine interesse og engasjement for barnet, slik at foreldrene føler i en større grad trygghet rundt læreren og situasjonen på skolen. Særlig viktig er det proaktive arbeidet sentralt ved de viktige oppstartene og overgangene på 1. og 8. trinn. Arenaer og muligheter for å etablere og videreføre samarbeid kan bli kategorisert i: foreldremøte, foreldrekvelder, utviklingssamtaler og de uformelle møtene som gjerne er fortløpende gjennom dagen (Bergkastet et. al, 2009), men også gjennom

klassekontakter og Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU). Likevel er det utfordringer som ligger i dette samarbeidet. Helgøy & Homme (2015) har i sin rapport vist til funn at samarbeidet fungerer ikke like hensiktsmessig dersom skolen ikke har en felles strategi for hvordan samarbeidet skal foregå, men heller at dette er opp til lærerne selv. Undersøkelsen til Nordahl (2000) viser også til at dette varierende verdigrunnlaget, at skoleledere og lærere ikke alltid har en god nok forståelse av hvordan foreldrene påvirker elevene og lærerne, og hvilken betydning dette har for læringsmiljøet.

Ifølge en undersøkelse gjort av Nordahl (2000) så vil foreldre som opplever å bli anerkjent, forstått, hørt og bli tatt på alvor vise et positivt engasjement til skolens samarbeid, vise interesse ved å rose og støtte elevene på skolen, og bidra til at barna får en positiv assosiasjon og innstilling til egen situasjon på skolen. Ved at foreldrene blir mer involvert i skolen, og situasjonen til barnet på skolen, vil derfor ha en sammenheng med elevenes trivsel på skolen. Læringsmiljø vil også, i stor grad, være påvirket av skole-hjem samarbeidet. Dersom det dukket opp et par utfordringer i klassen, og ved å informere dette for foreldre i form av for en telefonsamtale, eller e-post så vil foreldrene ha kjennskap og ressurser til å kunne jobbe med dette hjemme med elevene. Dette gjør at det blir en kontinuerlig prosess for eleven. Foreldrene burde aktivt implementeres inn i arbeidet på skolen.

## 2.2 Skole i en digital tidsalder

*«Digitale ferdigheter og bruk av IKT i opplæringen er ikke lenger bare for skoler med spesielt interesserte lærere og handler ikke kun om å lære teknisk bruk av enkeltstående programmer. Kritisk tenkning og teknologisk forståelse, grunnleggende ferdigheter og sosialt samspill er alle emner som henger sammen med, påvirkes av og påvirker digitaliseringen.»*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4).

Samfunnet endres stadig, og teknologien er ingen unntak. Flere av oss i dag er avhengige av å kunne bruke den digitale teknologien for å fungere i hverdagen. Skolen er heller ikke et unntak for dette. Fagfornyelsen er en veileder for hva skoleeier, skoleleder og læreren skal kunne lære eleven etter endt skolegang, og hvordan innholdet i grunnskolen skal fornyes. Teknologi og digitalisering er et av flere fokus i fagfornyelsen: «I lys av samfunnsutviklingen og erfaringene med dagens læreplaner er det behov for å videreutvikle innholdet i digitale

ferdigheter som grunnleggende ferdighet» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 14). Skolen er derfor en særskilt arena for å kunne lære barn og unge å håndtere den teknologiske verden som er i stadig endring. Det å satse på kunnskap og kompetanse innen digitale ressurser fra en tidlig alder vil hjelpe til å lykkes med håndtering av eventuelle utfordringer man står ovenfor.

### 2.2.1 Implementering av teknologi i den norske skolen

Siden 2003 har det blitt gjennomført åtte forskjellige Monitorundersøkelser, gjort av SINTEF på vegne av Utdanningsdirektoratet. Disse undersøkelsene kartlegger den digitale tilstanden i norske skoler og barnehager, og fokuserer på tre hovedområder: infrastruktur og utstyr, digital praksis og digital kompetanse (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019). Ved sammenligning fra tidligere studier så øker den teknologiske bruken av utstyr til elevene som PC, chromebook eller iPad, men også lærerens bruk av datamaskin, både i undervisningssetting og til administrativt arbeid. Elevene foretar seg en digital praksis som er regulert ifra lærerens vurderinger. Det vil være ulikheter fra trinn til trinn, men økes jo eldre man blir.

FIKS (Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, enhet ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo), har gjennomført en gjennomgang (review) av internasjonal forskning på skoler der alle elevene har hver sin datamaskin (en-til-en-klasserom), men som også representerer en situasjonsbeskrivelse av digitalisering i Norge som jeg skal benytte. I over 20 år har det vært en satsing på digitalisering i den norske skolen, og frem til 2016 ble digitaliseringen og skolens digitale tilstand kartlagt med spørreundersøkelser som ble sendt til et utvalg av skoler hvert andre eller tredje år, noe som også var den eneste nasjonale kilden om hvordan det lå an med digitaliseringen i skolen den gang (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020). I lærerplanen fra 2006 ble digitale ferdigheter for første gang nevnt som en av de fem grunnleggende ferdighetene, og ble konkretisert fra 2012 inn i fire forskjellige temaer, og fra 2017 ble temaene utvidet til fem temaer: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle samt utøve digital dømmekraft (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020).

I dag får flere elever sin egen PC eller nettbrett på skolen, og ved innføringen av den nye fagfornyelsen høsten 2020 viser FIKS til at trolig rundt to av tre elever i grunnskolen sitter i klasserommet sitt med egen PC, Chromebook eller iPad (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020). Fagfornyelsen bidrar inn i digitaliseringen i skole-Norge med en oppdatert læreplan som skal kunne gi norske elever en enda bedre og oppdatert skole. En av målene er blant annet å stryke

elevenes digitale kompetanse, og øke bruken av teknologi i alle fag for å stryke de grunnleggende ferdigheten (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020).

### 2.2.2 Den digitale læreren

Som ved all undervisning og læring, er også lærerens rolle for innføring av læringsteknologi og digital praksis helt avgjørende. Læringsutbytte for elevene er da også avhengig av lærerens digitale kompetanse. Forskningsrapporten ‘Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående opplæring’ (SMIL-studien) (2013) gjennomført av forskningsgruppen Digitale Læringsfelleskap ved Universitetet i Bergen på oppdrag fra kommunesektorens organisasjon (KS) og Østlandssamarbeidet undersøker blant annet lærernes klasseledelse og digitale kompetanse, og hvordan dette påvirker læringsutbytte for elevene. Hovedfunnene ved studien viser at elevenes læringsutbytte henger tett sammen med lærerens egne digitale kompetanse. Elevene og lærerne som deltok i studien ga uttrykk for at med en god klasseledelse, lærerens digitale kompetanse og datatilgang fremmer både trivsel i klasserommet, og bidrar positivt til læringsutbytte. Teknologitilgangen er derfor ikke lengre en utfordring, men heller hvordan gode teknologiske ressurser skal utnyttes og brukes (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013).

Undersøkelsen til Fjørtoft (2020) viser også til de samme funnene, men at det har vært en økning av kollektive tiltak for skolene for å sørge for at lærerne er oppdaterte, og får den digitale kompetansen for å kunne ivareta og praktisere læringsplanen. To av tre skoleeiere oppgir i 2019 at de har en digital strategi for skolen, samtidig som en av tre oppgir at de har utfordringer med å innføre heldigitale løsninger på skolen. Som følge av koronapandemien ble lærere spurt om hvordan deres tidligere digitale kompetanse kom i bruk ved en heldigital skole, og det forekom at den kompetansen de hadde var utdatert, og de hadde hatt for dårlig opplæringstilbud fra tidligere (Fjørtoft, 2020).

Intervjuene av lærere i SMIL-studien (2013), Monitor (2019) og Nær og Fjern (2020) viser at den pedagogiske bruken av data er det som fremkommer som en utfordring, og ikke nødvendigvis tilgangen på ressurser som data eller pedagogiske plattformer. Det er forskjellige praksiser mellom fylker og skoler, og hvorvidt det blir satset på teknologi og IKT-kurs for lærere. Studiene viser til at det meste av IKT-læring går gjennom kollegaer på den enkelte skole, en såkalt kollegabasert opplæring, som tyder ofte kan bli veldig tilfeldig og forbeholdt for enkelte lærere, og ikke lærerfelleskapet som en helhet. Det blir ikke et felles

kunnskapsgrunnlag for lærerne. Nåtidens gode lærer henger sammen med flere faktorer og kvalifikasjoner: lærerens evne til klasseledelse, den digitale kompetansen, en pedagogisk dømmekraft og fleksibilitet (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013). Det kreves en pedagogisk dømmekraft for å vite når IKT og digitale hjelpemidler er hensiktsmessig i forhold til tidsmessig bruk, og hvordan det skal bli brukt i timer. Denne digitale kompetansen trengs for å se hvilke utfordringer og muligheter som finnes, samt for å legge til rette og lede for elevenes databruk.

Forskningsrapporten Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer (2016) viser til hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere velger forskjellige midler til læring, og hvordan dette slår ut på læring og undervisning. Rapporten viser til at med økt bruk av teknologiske ressurser kreves det i større grad av læreren å arbeide mer omfattende og lengre med et læringsforløp. Læringsressursene blir deretter bedre integrert på den måten at elevene får nye utfordringer i arbeidet med kompetansemålene over tid (Gilje et.al, 2016). Engasjerte lærere og skoleledere som innhenter seg kunnskaper og høy kompetanse om IKT-bruk og digitale hjelpemidler får også best utbytte ved å ta i bruk disse digitale enhetene i opplæringen. Spesielt digitale læremidler som spill og simuleringer skaper engasjement blant elevene, og fungerer godt som ressurser i arbeidet med fagstoff. Deretter blir disse erfaringene omgjort til læringsutbytte dersom ressursene oppmuntrer elevene og tar aktivt i bruk faglige begreper. Studien viser videre at læreren krever tydeligere veiledning på tema, sjanger og hvordan ta i bruk disse digitale verktøy. Dette kan igjen føre til at læreren må bruke mer tid for å få integrert disse læringsressursene inn i læringsforløpet. Det krever økt arbeidsmengde for læreren.

Klasseledelse i et teknologisk klasserom krever derfor andre typer kompetanse og ferdigheter, enn i klasserom der teknologien ikke er like dominerende. Technology, Pedagogic and Content Knowledge (TPACK), er noe som har fått fotfeste innenfor studier av kompetansen til læreren i en teknologisk omgivelse. TPACK modellen viser til hvordan lærere må beherske en god balanse mellom fag, pedagogikk og teknologien. En vellykket integrering, ifølge TPACK, krever at man tar hensyn til det dynamiske forholdet mellom ulike kunnskaper og ulike kontekster. Lærer, kultur, klassetrinn vil være med å gjøre enhver situasjon unik (Koehler & Mishra, 2009). Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) er det norske rammeverket utviklet av norske myndigheter, i samarbeid med lærerutdanninger som støtter seg til TPACK. PfdK vektlegger mer innsikt i elevenes digitale kompetanse enn hva TPACK

gjør, og har en forståelse av et helhetlig blikk for hvordan teknologien kan endre fagenes egenart (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød Diesen, 2019).

### 2.2.3 De digitale elevene

I undersøkelsen til Fjørtoft et. al (2019) opplyses det at 20.7 prosent av elevene på fjerde trinn bruker mer enn 4 timer i løpet av en uke på datamaskinen på skolen. På syvende trinn økes antallet til 46.4 prosent av elevene, og at dette øker gjennom ungdomsskolen og videregående skole. Opplæringen og de digitale ferdighetene som følger med til dette er noe å fokusere på. Opplæringen av digitale ferdigheter for elevene er en av de fem grunnleggende ferdighetene i gjeldende læreplan, og i de nye læreplanene fra 2020 vil samfunnsfag ha et særlig ansvar for utvikling elevenes digitale kompetanse. I samme undersøkelse reflekterer elevene over både negative og positive konsekvenser av økt databruk på skolen, og som omhandler blant annet distraksjoner og utenomfaglig bruk av datamaskin i undervisningen som har minsket sammenlignet med tidligere år, til tross for økende bruk av data. Fjørtoft (2019) mener det tyder på at elevene utvikler bedre digital modenhet i løpet av de siste årene.

Prensky (2001) viser i sin artikkel 'Digital Natives, Digital Immigrants' dette generasjonshoppet som foregår i dagens skole. Dagens elever representerer den første generasjonen som har vokst opp med den nye teknologien. Hele livet deres har de vært omringet av, og tatt i bruk, data, videospill, kamera, mobiler og andre digitale ressurser, til forskjell for lærerne som er født i en annen tidsalder. Denne generasjonen kaller Prensky for Digital Natives, der dagens elever er digitalt innfødt i dagens teknologi. Han stiller videre spørsmål for hva 'alle andre er', som inkluderer lærerne. De som ikke er født og oppvokst med dagens teknologi, men heller må vise engasjement og interesse, og må aktivt involveres inn i digitaliseringen, blir omtalt som for Digital Immigrants. Han mener at de digitale immigrantene snakker og underviser med et utdatert språk, som kan forstås som mangel på kunnskap og interesse for teknologi. Lærerne har utfordringer med å lære en ny generasjon som snakker et helt annet språk. Denne forskjellen mellom de digitale innfødte, og de digitale immigrantene mener Prensky er en stor utfordring for dagens skole, spesielt knyttet til digital skole, og det vil være vanskelig å være på samme bølgelengde.

### 3. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet skal forskningsdesignet og metoden presenteres. Formålet er å redegjøre for, og begrunne, hvilke metodologiske og praktiske valg som er gjort i prosessen knyttet til mitt forskningsarbeid. Først vil jeg klargjøre for min vitenskapsteoretiske posisjon. Videre skal jeg klargjøre mine valg når jeg planla min masteroppgave, samt klargjøre og informere for valg i forhold til informanter. Til sist vil jeg si noe om reliabilitet, validitet og forskningsetikk knyttet mitt forskningsprosjekt.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske posisjon

Fenomenologi er studier av fenomener, og hvordan disse fremtrer for oss fra et førstepersons perspektiv. Det grunnleggende ved fenomenologi er å studere bevisstheten slik den fungerer i det dagligdagse, for å kunne finne ut hvordan fenomenene konstitueres for bevisstheten, og hvordan bevisstheten forholder seg til fenomenet. Fenomenologi mener at menneskets bevissthet har alltid en intensjon (Johansson, 2016). Ved samtaler, observasjon og oppfatning bringes det stadig med seg strukturer og intensjoner. Bevisstheten vil derfor være preget av egne intensjoner. Et fenomen vil derfor bli sett og opplevd annerledes avhengig av egen forforståelse og forutsetninger. Hovedpoenget til en fenomenologisk tilnæringsmåte er å være bevisst på egen forutsetning og forforståelse (Johanssen, Tufte & Christoffersen, 2010). En annen side ved fenomenologien er å beskrive hendelser og datamateriale så detaljert og nøyaktig som det forekommer, i stedet for å sette faglige begreper eller egen intensjon på det som fremtrer i den aktuelle situasjonen (Johanssen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Hermeneutikken glir ofte inn sammen med en fenomenologisk tilnærming (Johanssen, Tufte & Christoffersen, 2010). En hermeneutisk tankegang understreker at mennesker fortolker inntrykk. Denne fortolkningsprosessen er så internalisert i menneske erkjennelse, at det vil være vanskelig å ikke oppfatte noe uten at det blir tillagt egne fortolkninger og meninger. Sentralt i hermeneutikken er også at situasjoner må forstås som en helhet (Hatch, 2002). Forskjellige deler av en situasjon tillegges forskjellig mening avhengig av helheten de fortolkes i. Den hermeneutiske sirkels metode er den prosessen som veksler mellom å kunne se helheten og det å se på enkeltdelene (Hatch, 2002). Denne type metode er til hjelp for å kunne forstå, tolke samt finne en mening og hensikten.



I mitt arbeid med dette prosjektet har jeg vært bevisst på å se og fortolke ting ut fra fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Det har vært viktig for meg å få frem den enkelte lærers erfaringer og meninger knyttet til min problemstilling, samt være bevisst på min egen forforståelse som kan påvirke hvordan lærere fremstår i denne oppgaven. I innhenting av datamateriale, og på bakgrunn av problemstillingen, er det logisk å ha en dialog med lærere om deres erfaringer og refleksjoner, for deretter å fortolke innholdet for å finne et dypere meningsinnhold i uttalelsene til lærerne. Metoden vil derfor innebære en fortolkning av lærerens refleksjoner og sine egne tolkninger knyttet til egne eller elevenes handlinger.

### 3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

I pedagogisk forskning skilles det mellom en kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Kvantitativ metode tar for seg problemstillinger som omfavner utbredelse, det er data som foreligger i form av tall eller andre mengdetemer, og med spørreskjema for eksempel som måleinstrument. Kvantitativ metode er for å kunne generalisere datamateriale mot en bestemt målgruppe, som pasienter, tjenester eller samfunnet. Fordelen med kvantitativ metode er at det gir et overmodnet bilde av en situasjon, og at materialet kan generaliseres, samtidig som at det er svakhet med at det kan være svakheter i materialet som blir usynlig i mengden og analysen. Kvalitativ metode er for generering av kunnskap hvor man utforsker hvilken mening hendelser og/eller erfaringer er for de som opplever det. Hatch (2004) forklarer det enkelt, men samtidig så komplisert at kvalitativ metode er «The lived experience of real people in realsettings are the objects of the study» (s. 6). Målet med en kvalitativ tilnærming er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for den involverte. Denne type tilnærming kan brukes til en systematisering av, og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten ved språklige ytringer som ved et intervju, eller handlinger som forekommer ved observasjon. Ved en kvalitativ metode går forskeren inn i dybden på et smalt felt. Svakheten med denne metoden er at det er fortalt fra noen få personers ståsted, så det vil være utfordrende å trekke konklusjoner for fler enn det de kun gjelder.

### 3.2.1 Valg av metode

Problemstillingen i denne studien søker å utforske hvordan lærere har jobbet med læringsmiljøet digitalt under nedstengningene av skolene, og hvilke refleksjoner som er gjort i løpet av nedstengningen og gjenåpningen av skolene. Problemstillingen knyttes dermed til læreres egne erfaringer og refleksjoner. Forskningen er ikke ute etter en sannhet, eller ett rett svar, men en forståelse av at kunnskap og virkeligheten er subjektiv og avhengig av kontekst. Min forskning har derfor en kvalitativ tilnærming for å kunne få frem opplevelser og erfaringer knyttet til lærerrollen. Innhentingen av datamaterialet er derfor intervju med lærere om deres erfaringer og refleksjoner, for så å fortolke og drøfte innholdet for å finne et dypere meningsinnhold i uttalelsene som forekommer (Thagaard, 2018).

### 3.2.2 Kvalitativt intervju

Kvalitative intervju er en form for kommunikasjonssituasjon som er brukt av forskere for å utforske informantenes erfaringer, opplevelser og tolkning (Hatch, 2004). Det kvalitative intervjuet er spesielt egnet for å få frem informantenes egne erfaringer, refleksjoner og holdninger. Ved å foreta et kvalitativt intervju ønsker man å få dybdekunnskap om hendelser, hendelsesforløp, meninger, vurdering, argumenter, beslutninger, tiltak eller utviklingstrekk. Formålet er å kunne få relevant informasjon, få vite noe nytt eller bekrefte/avkrefte noe usikkert, basert på informantenes egne erfaringer eller refleksjoner. For å kunne ha et godt, og velfungerende intervju impliseres det også at intervjuet ikke skal være en debattarena, og at informanten er hovedpersonen. Informanten skal snakke mest mulig, mens intervjueren snakker minst mulig.

Jeg finner det mest relevant i mitt forskningsprosjekt å kunne ha kvalitative intervjuer som min datainnsamlingsmetode. Det finnes mange ulike intervjuformer, men for å kunne oppnå en helhetlig tilnærming til min problemstilling i form av utdypende refleksjoner og tolkninger av informantenes opplevelser, erfaringer og meninger ser jeg det mest hensiktsmessig å ta i bruk *semistrukturert intervju*.

Ifølge Hatch (2004) går semistrukturerte intervjuer under formelle intervjuer, der semistrukturerte intervjuer blir delt i 3 nivåer. Den strukturerte delen synes i den form at forskeren har ansvaret for å lede intervjuet, det er en satt tid for intervjuet og er ofte lydopptak eller videoopptak av intervjuet. Intervjuene er semistrukturerte på den måten at forskeren har veiledende spørsmål til informanten, men er åpen for å følge opp svar og refleksjoner som

kommer utenom intervjuguiden. Semistrukturerte intervju er også dyptgående ved at intervjuet er laget for å få frem handlinger og refleksjoner som er internalisert hos informanten. Postholm og Jacobsen (2018) definerer at semistrukturert intervju er hverken en åpen dialog, eller en lukket spørreskjemasamtale.

### 3.2.3 Utforming av intervjuguide

I starten at utformingen av intervjuguiden ble det undersøkt om temaet læringsmiljø, og hva selve begrepet innebar. Ved gjennomlesing tok jeg med hovedelementer fra teori og forskning om læringsmiljø som utgangspunkt for intervjuguiden. Intervjuguiden består av overordnede temaer som til sammen utgjør, ifølge teorien et godt og helhetlig læringsmiljø. Disse overordnede temaene oppstod på bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2016) sine kjernebegreper og Klette (2013) sin tilnærming til klasseroms forskning, som ble følgende temaer:

- Klasseledelse og profesjonsutøvelse
- Lærer-elev relasjoner
- Skole-hjemsamarbeid
- Prosess-produkt-tradisjonen (Klette, 2013), eller organisatorisk læringsmiljø. Som innebærer ulike faktorer som klasseromsklima, det fysiske klasserommet, tidsbruk, elevgrupperinger, etc.

Å skape en intervjuguide har vært en utfordrende og lærerik prosess, hvor jeg har prøvd ut ulike varianter av spørsmål, temaer og strukturerer før jeg kom frem til endelig resultat. Det første utkastet var delt inn i en kronologisk rekkefølge – før og under nedstengningen, og etter gjenåpningen. Ved en slik type struktur gikk jeg glipp av viktige spørsmål som ikke kom til syne ved en slik inndeling, i tillegg til at fleksibiliteten til læreren kom til å være svekket. Ved å dele inn i temaer fikk jeg dekket læringsmiljøbegrepet på en tilfredsstillende måte til å kunne få svar på min problemstilling, samtidig som at fleksibiliteten var større til lærerens uttalelser og for en åpen dialog rundt temaene.

Ved ferdig utkast av intervjuguiden var hvert tema bestående av 4-5 spørsmål relatert til hverandre. Noen av spørsmålene var også oppfølgingsspørsmål. «Introduksjon» var første temaet, med spørsmål som knyttet til hvor mye erfaring læreren har, hvor lenge den enkelte har jobbet innen skolesektoren og innad i den aktuelle skolen og klassen. Jeg valgte også å ta med utdanningsbakgrunnen, da det viste seg å være relevant i forhold til hvordan de svarte

videre på spørsmålene. Det neste temaet gikk på klasseledelse, og lærerrollen. Her var fokuset å se hvordan informanten organiserer dagen, gjerne med frie ord, men også spørsmål som var knyttet til refleksjoner over egen lærerrolle og klasseledelse. Neste tema gikk over til det psykososiale læringsmiljøet, og hvordan informanten jobber for å skape gode relasjoner til elevene sine, og hvordan tiltak som blir brukt for å skape og opprettholde et godt psykososialt læringsmiljø. Det digitale læringsmiljøet er neste tema i intervjuguiden, og går mer i dybden på den teknologiske siden ved problemstillingen. Det siste temaet er hjem-skole samarbeidet der fokuset var på hvordan informanten skapte et godt samarbeid mellom hjemmet, og hvordan samarbeidet fungerte under og etter nedstengningen. Til sist spurte jeg alltid om hvordan læreren selv opplevde denne perioden, et veldig åpent spørsmål, men som de satte pris på. Intervjuguiden i sin helhet ligger som vedlegg.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Før gjennomføring av intervjuene så var det gjensidig kommunikasjon via e-post, der informantene selv kunne velge tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Med tanke på mye usikkerhet på skolene på denne tiden fikk de også mulighet til å gjennomføre intervju via Zoom dersom de følte dette var tryggere. To av informantene ble intervjuet etter skoletid på en ukedag, på eget arbeidsrom på egne skoler, mens den tredje informanten med intervjuet via Zoom.

Da intervjuene nærmet seg ble det gjennomført et prøveintervju for å øve på intervjusituasjonen, samt for å teste ut intervjuguiden og hvordan opptakssystemet fungerte. Jeg opplevde at dette var en stor trygghet for meg, og at noen av spørsmålene måtte bli revidert etter dette. Prøvepersonen min for intervjuguiden var også utdannet lærer, og det var en sikkerhet for meg å teste ut spørsmålene som hadde egen erfaring som lærer. Før vi satte i gang selve intervjuet, og opptaket begynte å rulle, snakket vi løst og fast om koronasituasjonen, hvordan det gikk på skolen og studiene, og ble litt bedre kjent med hverandre. Deretter gjennomgikk jeg formaliteter, slik som intervjuets lengde og varighet, informerte om mobilen min som ble brukt som båndopptaker og hvordan det fungerte, litt om tematikken for studiet, signatur av samtykkeskjema og gikk gjennom rettighetene til informantene, samt at jeg minnte dem om taushetsplikt. Under de to fysiske intervjuene satt vi ovenfor hverandre, med god avstand i forhold til smittevernsrestriksjonene, med min mobil mellom oss, men litt til side, slik at det ikke var mye fokus på denne.

Før mitt Zoom-intervju testet jeg også ut hvordan det tekniske fungerte. Jeg sendte en privatlink til en testperson, som forklarte hvordan lyd- og bildekvaliteten var hos meg, samt jeg fikk testet hvordan det gikk å ta båndopptak av lyden til testpersonen. Det var noe skurrete lyd-kvalitet, noe jeg også tok i betraktning da det aktuelle intervjuet skulle gjennomføres. Før Zoom-intervjuet med informanten sendte jeg en e-post om hvordan Zoom fungerte, sendte ved en link som var personlig med eget passord, og annet teknisk informasjon. Informanten var godt vant til Zoom fra før av. Under intervjuet hadde både jeg og informanten på Webkamera slik at vi kunne se hverandre, og begge sørget for å sitte et sted der ingen kunne forstyrre oss. Intervjuet fungerte bra, til tross for litt skurrete lyd, men dette ble ingen problem. Det var også noen utfordringer til kroppsspråk, man mister mye av den kroppslige kommunikasjonen, eller non-verbal kommunikasjon, gjennom et slikt Zoom-møte. Det forekom at vi snakket i munnen på hverandre et par ganger, men det var ingen spesiell utfordring i forhold til dette. Informanten satte stor pris på at intervjuet kunne bli gjennomført på Zoom, da ledelsen ga klar beskjed om at unødvendige møter ikke kunne tas fysisk, men også for at det ble mer lavterskel for denne kontaktlæreren som hadde mye å gjennomføre før juleavslutning.

### 3.2.5 Utvalg av informanter

Jeg anså det som hensiktsmessig at informantene i utvalget viste engasjement rundt temaet for oppgaven, og ikke noe som var 'påtvunget'. Mitt utvalgt av informanter kan kategoriseres som *strategisk* og *intensivt* (Christofferen & Johannessen, 2012). Å være strategisk og intensivt innebærer at utvalgets egenskaper er fremtredende, uten å være helt ekstreme (Christofferen & Johannessen, 2012). Med et slik utgangspunkt så kan det bidra til en økt sannsynlighet for at informantene har mye kunnskap og interesse om temaet jeg forsker på.

På grunn av en ustabil, covid-19 preget hverdag har det vært utfordrende å samle informanter, som har medført at utvalget ble bestående av tre kontaktlærere. Jeg rekrutterte to av mine informanter gjennom eget nettverk. Jeg sendte en e-post direkte til de aktuelle informantene for å høre om interesse. Da informantene var interesserte kontaktet jeg ledelsen ved skolen for å få godkjenning, noe ledelsen og informantene satt pris på. Jeg sendte deretter informasjonsbrev som de kunne se nøyere på, slik at de vet hva de skulle forvente, og visste rettighetene sine. Deretter avtalte vi et møtepunkt som passet for begge. Den tredje informant ble rekruttert ved at jeg sendte en interesse-e-post til ledelsen ved forskjellige skoler som var aktuelle, som videresendte denne interesse-e-posten til sine kontaktlærere.

Gjennom dette så fikk jeg e-postadressen til den aktuelle informanten som var interessert i å være med på studiet. Dersom koronaviruset og restriksjonene som fulgte med, ikke var like intenst som det var da jeg rekrutterte hadde jeg møtt opp fysisk på forskjellige skoler for å snakke med ledelse, og rekruttert på denne måten.

For å skille mellom informantene i analysen, samt beholde anonymiteten, har jeg tildelt dem fiktive navn. Første informant omtales som «Karen». Karen har jobbet i utdanningssektoren i 17 år, og jobbet som kontaktlærer for første klasse før covid-19 kom til Norge, og fortsatte i den samme klassen ved gjenåpningen av skolen og fulgte de videre til andreklasse. Hun har grunnutdanning som allmennlærer. Den andre informanten omtales som «Espen». Espen har jobbet i utdanningssektoren i 15 år, og jobbet som kontaktlærer for fjerde klasse før covid-19, han fulgte disse videre til 5. klasse som kontaktlærer på høsten. Espen har grunnutdanning innen ingeniør og IT, og tok videreutdanning i praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) for å kunne kvalifisere seg til kontaktlærerjobber. Den siste informanten omtales som «Erika». Erika har jobbet i utdanningssektoren i 20 år, og jobbet som delt kontaktlærer for tredje klasse før covid-19 og fulgte disse videre på høstsemesteret. Erika hadde ansvaret for de sårbare barna før, under og etter den digitale skolen. Erika har grunnutdanning i vernepleie, men tok videreutdanning i PPU for å kvalifisere seg til lærerjobber. Espen og Erika er ansatt på samme skole, men underviser i forskjellige trinn. Karen er ansatt på en annen skole, i et helt annerledes lokalsamfunn.

Jeg begrunner valget mitt med kontaktlærere på forskjellige skoler grunnet ulike praksiser og fokusområder, som igjen gir ulike og varierte svar, men som på ingen måte er representativt. Min studie er med på å få frem enkelte læreres refleksjoner og erfaringer, men vil ikke kunne være overførbar til andre lærere eller skoler. Mine informanternes svar og refleksjoner vil være unike, mens andre lærere eller skoler vil kunne oppleve noe annerledes. Dette er spesielt knyttet til forskjellige restriksjoner i forhold til geografisk plassering av skoler. En liten skole i nord vil oppleve denne perioden annerledes enn skoler på Østlandet. Refleksjonene til disse tre kontaktlærerne bidrar til tre ulike tilnærminger til hvordan det digitale læringsmiljøet har fungert for dem, samt hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det arbeidet. Alle kontaktlærerne er også av forskjellige alder, og forskjellig erfaring. Alle informantene har gjennomgått utdanningsveien til å bli lærere, men med forskjellige krav grunnet aldersforskjell og hyppige reformer i lærerutdanningene i løpet av de siste tiårene (Karlsen,

Olufsen, Haugland & Thorvaldsen, 2017). Dette er også et bevisst valg fra min side, å intervju informanter ved forskjellig alder, kjønn og utdanningsbakgrunn.

### 3.3 Analytisk tilnærming

Med min problemstilling og avhandlingens oppbygging finner jeg det mest hensiktsmessig og hjelpsomt å bruke tematisk analyse for å bearbeide mitt datamateriale, og rette oppmerksomheten mot prosjektets tema – informantenes erfaringer, synspunkter og perspektiv. Datamaterialet som informantene deler med forskeren blir delt opp i tema, og analysert opp mot hverandre. Målet er da å gå i dybden av hvert tema. Selve analysen blir datamaterialet sammenlignet med hverandre for å søke etter mønster innenfor det enkelte temaet (Thagaard, 2018). Fordelene med tematisk analyse er fleksibiliteten, som kan potensielt gi en rik, og samtidig kompleks redegjørelse av data, samt at analysen kan si noe om likheter og ulikheter på tvers, og kan føre til mer innsikt. utfordringen og ulempen ved tematisk analyse er et fravær av klare retningslinjer, og en vag beskrivelse av hvordan metoden blir brukt i dataen. Derfor er det ekstra sentralt å presisere hvordan metoden har blitt brukt på dataene (Braun & Clarke, 2006)

Ved min gjennomføring av tematisk analyse tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine 6 forskjellige faser. Jeg vil nå følgende beskrive min analyseprosess i lys av disse fasene.

#### Fase 1: Gjøre seg kjent med data

Jeg transkriberte alle intervjuene selv, ordrett som det forelå via båndopptakeren. Jeg leste gjennom hvert intervju flere ganger, og hørte på intervjuene om igjen for å ikke utelate noe. Jeg noterte tid, og markerte med penn der informantene kom med noe relevant eller som var blitt sagt i tidligere intervjuer for å finne koblinger.

#### Fase 2: Lage de første kodene

Etter å ha blitt kjent med datamaterialet startet jeg å kode. Jeg valgte å bruke to forskjellige koder. En type som var knyttet opp til informantenes egne opplevelser av temaet, og den andre koden var et mer teoretisk grunnlag knyttet opp til læringsmiljø og digitalisering. Disse kodene ble skrevet sammen, men separert, for å se etter sammenhenger. Dette ble gjort og sett gjennom flere ganger for å ikke miste noe. Jeg hadde et overordnet blick samtidig som jeg

gikk gjennom alt detaljert. Til slutt gikk jeg igjennom alle kodene for å lete etter overordnede temaer.

#### Fase 3: Inndeling av temaer

For å få en oversikt over sammenhenger og temaer delte jeg dette inn i tankekart for hver informant, og sammenlignet disse med hverandre ved å bruke fargekoder. Hensikten var å skaffe seg et overordnet blikk på hva som hadde blitt fortalt, og lage et 'sammendrag' av alle de viktigste temaene.

#### Fase 4: Gjennomgangen av temaer

Ved sammenligningen av temaene, koder og sammenhenger på tvers av alle intervjuene kom jeg frem til 3 forskjellige temaer: Lærerrollen i en ustabil tid, møtet med det digitale og hverdagen tilbake på skolen, alle med tilhørende undertemaer. Deretter sammenlignet jeg utsagn innad i de ulike temaene, og på tvers av temaene. Disse temaene er heldekkende for min problemstilling.

#### Fase 5 og 6: Produksjon og ferdigstillelse

De siste stegene i analyseprosessen er å skrive om hvert tema, hva det handler om og hvordan det henger sammen. Det ble plukket ut relevante utsagn fra informantene som forteller en fortelling om temaet som illustrerer deres opplevelse og essensen i oppgaven.

### 3.4 Studiens kvalitet

Hensikten med dette kapittelet er å se nærmere på og drøfte denne studiens kvalitet ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet knyttet til de ulike elementene i studien. Avslutningsvis på dette kapittelet følger det med den redegjørelse av etiske vurderinger jeg har gjort gjennom innsamlingen av datamaterialet.

#### 3.4.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om studiens troverdighet, hvor troverdig og pålitelig forskningen er. I kvalitative studier vil det være viktig for studiens troverdighet at man er transparente i planlegging og gjennomføring i prosjektet, og hvordan oppgaven fremstiller metode og empiri for å sikre kvalitet på den best mulige måten (Thagaard, 2013). Reliabilitet innebærer at jeg som forsker har tatt et par valg i denne studien for å ivareta at oppgaven er så troverdig og



pålitelig som mulig. Dette er knyttet opp til nøyaktigheten av informasjon som lærerne tilføyer i intervjuene, hvordan denne dataen er anvendt, hvordan informasjonen er blitt innsamlet og hvordan det blir bearbeidet.

I min studie har jeg sikret kvaliteten i datainnsamlingen ved å holde meg til min planlagte intervjuguide, samtidig som læreren får fortelle fritt, men jeg har unngått ledende spørsmål som vil kunne påvirke lærerne. Båndopptak har blitt tatt i bruk gjennom intervjuene, som har sørget for at samtlige av informantene sine utsagn kommer korrekt under transkripsjonen, og dermed også analysen. Jeg har også spurt informantene når noe er uklart ved deres svar, eller om de kan utdype hva de mener. Alle intervjuene, og transkribering er blitt utført av kun en person for å unngå påvirkning på informantene, og informantenes svar. På bakgrunn av dette føler jeg også at oppgaven bærer preg av transparens og gjennomsiktighet, trinn for trinn. Informantenes kunnskaper og erfaringer om temaet som forskes på, er også relevant å se på i forhold til reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018). Alle informantene arbeider som kontaktlærere, har tilsvarende lik utdanning for yrket, og et engasjement for læringsmiljø. Det vil også være viktig å påpeke at mine erfaringer på bakgrunn av tidligere arbeidsforhold i barneskole og med barn, bidrar til å øke reliabiliteten til studien, fordi jeg har en forståelse av konsensus i skolen. Jeg har også hatt en veileder som har bidratt til en kritisk evaluering gjennom hele prosessen i oppgaven, noe som jeg mener kan være med på styrke reliabiliteten.

### 3.4.2 Validitet og generalisering

Validitet er forbundet med representativitet, legitimitet og kreativitet (Østerud, 1998). Som en overordnet del må jeg som forsker vurdere om mine funn svarer på min problemstilling, og om min valgte metode er mest hensiktsmessig for å kunne bidra med kunnskap i feltet og forskningen. Videre må jeg være oppmerksom på hvilken grad en kan hevde hvordan sammenhengen er mellom årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse faktorene omtales som den interne validitet, som styrkes gjennom en høy grad av reliabilitet. Gjennom en høy grad av reliabilitet legger man også rette for økt validitet, og på denne måten kan leseren selv vurdere i hvilken grad det stemmer overens i valg som har blitt tatt, knyttet til problemstillingen.

Debatten om det er mulig å generalisere innenfor kvalitativ forskning er et tema som er stadig i søkelyset. Generaliseringer i kvantitativ forskning er basert på induktive og sannsynlighetsbaserte resonnementer (Nadim, 2015), som innebærer å generalisere fra et

spesielt utvalg til en populasjon gjennom spørreundersøkelser eller lignende. Kvalitativ metode baserer derimot seg på å studere få caser. Kvalitative studier bygger ikke på sannsynlighetsutvalg som gjør at funnene ikke kan generaliseres. Debatten om generalisering i kvalitativ forskning kan i følge Nadim (2015) deles opp i tre forskjellige kategorier, eller at det kan bli sett på som et spekter:

1. Generalisering er ikke mulig eller ønskelig
2. Generalisering i kvalitativ forskning er mulig, men er av en annen type enn i kvantitativ forskning
3. Kvalitativ forskning kan produsere den samme typen generalisering som kvantitativ forskning

Dersom generalisering blir anerkjent og akseptert, så kreves det en tilhørende vurdering om overførbarhet. De fleste kvalitative forskere er uklare på dette punktet, eller så legger de vekt på den interne validiteten til den originale studien (Nadim, 2015). Forskeren selv har et ansvar for å gi beskrivende tekst slik at leseren kan vurdere selv graden av likheter og forskjeller til den studien man ønsker å overføre funnene til. Dersom kvaliteten og beskrivelsene i studien er gode nok, er det ikke uvanlig å anta at generalisering er legitimt (Nadim, 2015).

Nadim (2015) skriver også at det kan være problematisk å trekke slutninger om ekstern validitet basert på intern validitet. Det vil være sentralt å se på helheten i studien som overføres samt studien det skal overføres til. Det må være en samlet vurdering, og det vil være vesentlig å identifisere begrensninger ved studien.

Slik jeg tolker studiens overførbarhet, også kalt ekstern validitet (Østerud, 1998), så vil mine funn være interessant og relevant for lærere i andre kontekster. Å undervise og ha en digital skolehverdag innebærer også utradisjonelle metoder og tilnærminger for å bevare et godt læringsmiljø. Forhåpentligvis kan min forskning være med å bidra til å øke lærerens bevissthet rundt den digitale skolehverdagen og rundt et mer utradisjonelt læringsmiljø over nett. Denne studien er på ingen måte ett fasit svar, men kan derimot bli brukt til inspirasjon og bli sett i sammenheng med andre teorier og forskning.

### 3.4.3 Forskningsetikk

Av hensyn til informantene som deltok i denne studien, vil det være nødvendig å reflektere over forskningsetiske betraktninger, samt redegjøre for disse. I oppstarten av min

masteroppgave, og før all datainnsamling så satt jeg meg nøye inn i de forskningsetiske retningslinjene, og vurderte ulike valg på bakgrunn av disse, i tråd med hvordan jeg ønsket å utføre forskningen. På grunn av de forskningsetiske hensynene, som konfidensialitet, rettigheter for informanten, innhenting av samtykke og sørge for at personlige opplysninger blir oppbevart korrekt så ble mitt prosjekt sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Oppdraget til NSD er å sikre at behandlingen av personopplysninger innfrir kravene i personvernlovgivningen, og tilbyr rådgivning og tips om personvern håndtering. (NSD, 2020) Mitt prosjekt ble sendt inn november 2020, slik at en godkjenning om prosjektet var på plass før intervjuene skulle gjennomføres.

Mitt prosjekt innebar å innhente personsensitive data i form av underskrifter fra lærerne som deltok i intervjuene, litt bakgrunnsinformasjon om deres utdanningsbakgrunn, samt båndopptak av disse intervjuene. Det ble også foretatt et Zoom intervju. Mitt formål har alltid vært å innhente lærerens opplevelser og perspektiver, og ikke hvordan elevene opplevde den digitale hverdagen, som bidrar til færre etiske hensyn. Prosjektet mitt ble godkjent 10. november 2020 (se vedlegg x).

For å ivareta informantenes konfidensialitet har jeg vært nøye med behandlingen av datamaterialet og transkriberingen. Navn på skole eller andre faktorer som kan være gjenkjennbare ble anonymisert under transkriberingen, ved å erstatte disse ordene med stjerner slik: \*\*. Informantene sine egentlige navn ble byttet ut med fiktive navn. Intervjuene ble tatt opp via egen app laget av UIO – Universitetet i Oslo, og lagret på en sikker nettside laget av UIO. Jeg vurderer disse forbeholdene som tilstrekkelige i en god ivaretagelse av informantenes konfidensialitet.

## 4. Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg temaer som den siste fasen i tematisk analyse. Funnene som forekommer i dette kapittelet vil drøftes, sammen med teori og forskning, videre i kapittel 5. Temaene i analysen er delt opp 3 forskjellige temaer, med tilhørende undertemaer for å få en helhetlig og en dekkende tilnærming til intervjumaterialet. Det første overordnet tema handler om lærerrollen i en ustabil tid og fokuserer på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å være en lærer på dagens skole. Temaet tar for seg ulike faktorer, og hvordan lærerne arbeidet aktivt med disse faktorene. Det andre overordnet temaet fokuserer mer på den digitale skolehverdagen, hvordan arbeidet ble påvirket av digitale rammer og hvordan det var å bygge opp et læringsmiljø digitalt. Det siste temaet fokuserer på gjenåpningen av skolene, lærerne reflekterte over hva slags påvirkning restriksjonene har på læringsmiljøet, bekymringer og gleder knyttet til gjenåpningen.

### 4.1 Lærerrollen i en ustabil tid

I dette temaet er det et fokus på selve lærerrollen før og under nedstengningene av skolene. Temaet er delt inn i 4 undertemaer basert på datamaterialet fra intervjuene; skole-hjem samarbeidet, lærerteamet, relasjoner og koronapoliti-rollen. Temaet «lærerrollen i en ustabil tid» får frem hva slags faktorer og kvalifikasjoner informantene legger i yrkesrollen sin som lærer, både personlighetstrekk, men òg hva slags arbeid som ligger bak det å være en lærer i en ustabil tid på skolene, og hvordan dette påvirker læringsmiljøet i klassene.

#### 4.1.1 Skole-hjem samarbeidet

I intervjuene ble skole-hjem samarbeidet ofte et tema som ble tatt opp, og gikk ofte igjen i de fleste svarene uavhengig av tema. Et godt skole-hjem samarbeid ifølge lærerne, er med på å skape et helhetlig læringsmiljø på skolen, og gir lærerne gode muligheter for tilrettelegging og opprette et inkluderende miljø. I intervjuet beskriver Karen hvordan hun, i overtakelse av en ny første klasse, tar initiativ til samarbeidet med hjemmet, og reflekterer hvordan hennes lærerrolle er med, og praktiseres, i samarbeidet:

*«.. Først så blir vi introdusert med foreldrene i foreldremøte før barna begynner på skolen, i mai, sånn at alle blir kjent med ansiktet mitt. Besøksdagen fikk vi gjennomført på vanlig måte heldigvis, i 2019. Også har man jo i september de første utviklingsamtalene, som vi også kaller bli kjent samtalene. Da er det å opptre som en lyttende og interessert*

*part, og fortelle om hvilke kanaler vi har for dialog, prøve å bygge en lavterskel for toveis kommunikasjon, også er det jo dette med å være den profesjonelle til enhver tid. Jeg har en jobb, en rolle, en utdanning og en profesjons etisk mal jeg skal følge, så hvis det er noen utfordringer så skal jeg prøve å tenke for oss begge, ikke bare meg og min opplevelse av ting, men hvordan sette dette i en sammenheng. Det er jo en veldig positiv del av å komme i en dialog med foreldrene, det skaper et klima som ofte fører til løsninger».*

Sitatet ovenfor viser til hvordan Karen etablerer og opprettholder relasjonen med hjemmet, i en tid før korona. Det er flere forskjellige møter som gir muligheter til å gjøre seg kjent med foreldrene, og at foreldrene kan gjøre seg kjent med henne. Jeg forstår Karen slik at med en fort kontaktetablering legger et godt grunnlag for videre kommunikasjon og samarbeid, spesielt i en sårbar overgangsfase som ved skolestart. Hun forteller videre å opptre som en lyttende og interessert part som jeg forstår som verdier hun vektlegger for at foreldrene skal føle seg anerkjent og hørt. Hun sier videre at med hennes yrkesrolle så følger det med å sette ting i sammenheng, og at 'hun skal tenke for begge'. Jeg forstår Karen slik at hun oppfatter seg selv som ansvarlig for å finne frem til gode løsninger som består av både foreldrenes perspektiv, eleven og med hennes eget perspektiv som lærer. Karen nevner videre at hun prøver å bygge en lavterskel for toveis kommunikasjon, som også både Espen og Erika også påpeker. Erika sier: «... Først og fremst ved å være tilgjengelig på mail, video og slikt. Prøver så godt jeg kan å svare på meldinger og slikt så fort jeg får de». Espen nevner: «Ta de hverdagslige møtene når elevene blir hentet. Svarer fortløpende på mail, meldinger og henvendelser. Det skal ikke være vanskelig å få kontakt med meg».

Informantene har imidlertid ulike opplevelser knyttet til dette med tilgjengelighet for foreldrene, noe som ofte ble knyttet til perioden med digital skole. Espen opplevde flere ganger utfordringer med at foreldre blandet seg inn i de digitale timene, eller en-til-en samtaler mellom læreren og eleven:

*«Foreldrene kunne plutselig dukke opp på elevenes chromebook i et videomøte. Det var lettere å komme i direkte kontakt med foreldrene, men på en annen side så hadde jeg alltid den greia at når jeg snakket med et barn så visste jeg aldri om det stod foreldre i bakgrunnen som plutselig involverte seg i dialogen. Det var en merkelig*

*situasjon som jeg skjønner noen kan reagere på, men det ble på en måte veldig effektivt».*

Slik jeg tolker Espen så var det utfordringer knyttet til dette med uvissheten om foreldrene var i bakgrunnen da han underviste. Det kan tolkes som et etablerte seg et rolleskifte som han selv var veldig bevisst over, og at dette skapte en usikkerhet hos han da han underviste. Slik jeg forstår det så er det to helt forskjellige roller knyttet til det å være en lærer som underviser elevene, og det å være en lærer og kommunisere med foreldrene. Da foreldrene dukket opp i undervisningstimer gikk dette da utover undervisningen til elevene, både på bekostning av tid, men òg kvaliteten på undervisningen.

Lærerne viste forståelse for hvor stor påvirkning hjem-skole samarbeidet kan ha på en skoledag, og læringsmiljøet. De prøver å skape en kort vei mellom hjemmet og skolen, og at dette arbeidet starter tidlig. Dette samarbeidet gjennom den digitale skolen kunne virke som både som en fordel, og som en utfordring, som Espen nevner. At veien var kortere for å kunne prate med foreldrene, men at dette kom også med utfordringer med tanke på grensesetting, og når det var riktig å ta denne kontakten. Terskelen for å ta kontakt var mindre, og kontakt ble foretatt hyppigere for enkelte av foreldrene, samtidig som det ikke fantes en tid og plass for alt, det hele fløt sammen og var lite strukturert. Erika nevner hvordan hjem-skole samarbeidet ble påvirket av disse møtene:

*«.. De barna som kanskje er litt mer sårbare, og som trenger ekstra støtte og hjelp, der fikk jeg helt klart mye bedre kontakt med foreldrene. Disse barna som er selvstendige som får til ting selv, finner frem ting og slikt, der var det hvert fall ikke noe mer kontakt med foreldrene, nettopp for de (foreldrene) er vant med at barna klarer seg selv og har ikke det behovet for å kunne snakke med meg i forhold til oppfølging».*

På spørsmål om hvordan påvirkning samarbeidet mellom hjemmet har på læringsmiljøet er alle tre ganske samstemte. Et godt samarbeid er med på å forebygge utfordringer på skolen, deriblant uønsket problematisk atferd, konflikter mellom elevene eller misforståelser mellom skolen og hjemmet. Det meste av utfordringer som informantene har opplevd har basert seg på mangel av kommunikasjon, og at dette blir løst gjennom å ha en åpen dialog. Karen sier:

*«Jeg tenker at skole-hjem samarbeidet er veldig viktig, og ha en god dialog der, da er det bedre muligheter til å komme frem til løsninger. I det store og hele så føler jeg at foreldre er flinke til å holde diskusjoner på et voksent nivå. Vi har profesjonelle lærere, men vi har også profesjonelle foreldre.. Med dette så er det også veldig lett å jobbe med læringsmiljø og det faglige, for da føler du at alle spiller på det samme laget».*

Under perioden med digital skole var læreren avhengige av et velfungerende samarbeid med hjemmet, da meste av aktivitetene baserte seg på at foreldre kunne være der til støtte og hjelp for elevene. Jeg utforsker nærmere inn på foreldrebasert digital undervisning under drøftinga, 5.1.2 – skole-hjem samarbeidet.

#### 4.1.2 Relasjoner

Gjennom alle intervjuene var relasjonen til elevene alltid et bærende element, og noe som gikk på tvers gjennom alle temaene som jeg hadde satt opp i min intervjuguide. Å bygge opp relasjoner syntes å være en sentral del i lærerens arbeid med læringsmiljøet. Erika snakker om relasjonsbygging på et individnivå for å bli kjent med elevene sine: *«Snakke om ting som de liker, ta del i deres liv på skolen, spørre hva de leker – prøve å involvere meg i hverdagen deres»*. Dette tolker jeg som at som lærer så dannes det en bedre relasjon til elevene dersom lærerne viser en genuin interesse i elevene, både faglig på skolen, men også hva de liker å gjøre, og hva de interesserer seg for på fritiden. Det skaper et helhetlig syn på elevene. Karen beskriver hvordan hun jobber med læringsmiljøet på et klassenivå:

*«I klasserommet har vi hatt ‘rose-historier’ eller ‘venne-historier’. De kommer inn fra friminutt, så spør jeg om det er noen som har en vennehistorie og da svarer de gjerne ‘ja vettu hva, Kari inviterte meg med på leken’. Det er en måte der man forteller om noe bra og positivt, en bra handling. Trekker frem en elev som trekker frem en elev, og det gir muligheten til ros, og pleie relasjonen elev med elev».*

Sitatet til Karen forstår jeg som en praksis hun selv tar i bruk for å danne et godt grunnlag for å danne relasjoner til elevene, men også danne relasjoner mellom medelevene. Ved å vise at det er greit å være positive til andre, og gi ros styrker læringsmiljøet på klassebasis.

Alle informantene virker samstemte på det å kunne ha en målsetting om å ha tid til hver enkelt elev i løpet av dagen, der alle tre hadde som en rutine hver morgen om å hilse på hver enkelt elev ved døra på morgentimen blant annet. Jeg tolker dette som at ved en ordentlig god start på dagen innebærer å møte den enkelte eleven i døren, se og anerkjenne eleven. Å få tid til den enkelte eleven er lærerens mekanisme for å blant annet danne, og ivareta gode relasjoner til eleven, og en mulighet til å regulere elevenes atferd allerede før undervisningstimene har startet.

Tilstedeværelse, ros, anerkjennelse, støtte og trygghet er nøkkelkvalifikasjoner i en god og positiv relasjon ifølge informantene mine. Med disse kvalifikasjonene har alle informantene egne måter og tiltak for å vise dette til elevene sine, for eksempel på klassenivå med oppstart sammen, i en ring, og sørge for å se alle, eller de individuelle samtalene som blir gjort i løpet av dagen. Espen trekker også frem relasjonen til elevene som et forebyggende middel dersom utfordringer oppstår:

*«Hvis man viser at man er der for eleven, og de stoler på at du er det, så har du også en helt annen tyngde de gangene det er kritisk. Når du sier at dette her er ikke greit, eller hvis det er noe du synes de burde gjøre annerledes for eksempel. En helt annen mulighet hvis du har en god og trygg relasjon til eleven».*

Dette med å bruke relasjonen som et forebyggende middel virker å bli brukt som ett føre-var prinsipp, der læreren bruker relasjonen til eleven for å kunne regulere atferd, og på den måten forebygge utfordrende hendelser. Eleven virker å være mer trygg på læreren dersom relasjonen er god, og at dersom det oppstår situasjoner så er det lettere å få kontakt med eleven og tilrettelegge for en bedre situasjon.

Relasjoner og kommunikasjonen er ifølge intervjumaterialet det som utgjør mest i læringsmiljøet i klasserommene. Etter covid-19 nedstengelsene av skolene ble dette også mest lagt merke til, da det var dette som falt mest bort. Erika forteller mer om dette: *«På en vanlig skolehverdag kan man se hverandre hele tiden, den mistet man jo under hjemmeskoleperioden. Det er egentlig både et ja og nei spørsmål, ja man mister litt av relasjonen, men på en annen side så følte jeg at de jeg hadde en-til-en kontakt med så var det greit, og ofte bedre».* Erika sier da at hun fikk til tider bedre kontakt med de elevene hun hadde en-til-en kontakt med, slik jeg forstår så ble det dannet hyppigere kontakt med enkelte



av elevene, og tettere oppfølging. Dette støttes også av mine to andre informanter. De stille elevene som ikke syntes så godt i det fysiske klasserommet, fikk en bedre relasjon til sine kontaktlærere gjennom den digitale skolen, og tok den tryggheten med seg i sin digitale skolehverdag. Det dukket også opp muligheter for å danne bedre relasjoner med disse stille elevene på tvers av etablerte vennegrupper gjennom den digitale skolen – Espen forteller:

*«Alt fra de stille jentene og guttene, som før ikke var tydelige i klasserommet som nå fikk muligheten til å ta et videomøte med bare meg, og fikk en tettere oppfølging, de tjente mye på nedstengningen.» ... «Noen av de jentene hadde ikke helt funnet plassen sin før fordi de er litt stille og tilbakeholden, som plutselig fikk lov til å delta i chatrom med de andre jentene. De kom tilbake på skolen som en mye mer tryggere part i jentegruppene. Når de ikke satt i en klasseromsituasjon hvor de føler de må være stille, og ikke tør å si noe, nå får de endelig lov til å være med i en jentegruppe med jentene og diskutere fag så var det en del av de andre som skjønnte at de stille jentene hadde noe å komme med. Man kunne ikke vite at slikt skulle skje hvis det ikke hadde vært for hjemmeskoleopplegget.»*

Jeg tolker dette som at de stille elevene fikk en ny plattform de kunne utfolde seg på, uten det presset og bråket som følger med i en vanlig fysisk skolehverdag. Det ble, til tider, dannet bedre relasjoner mellom læreren og de medelevene, da de fysiske rammene ble visket ut. Deltakelse, som jeg tolker det, ble gjort mer på elevenes premisser enn hva det ville gjort ved vanlig fysisk skole, der læreren bærer mer på ansvaret for å danne grupper og relasjoner på tvers hos elevene.

Samtidig så opplevde alle tre lærerne utfordringer med ekskludering over nett, at enkelte ble holdt utenfor da det ble laget grupper over digitale plattformer, men at dette løste seg fort da det ble tatt en prat om dette direkte med elevene. Karen sier:

*«Det var jo en link vi brukte til skolemøtene, noen kunne bli igjen der etter det ble avsluttet for eksempel, eller gikk inn dit utenom skolemøtene, veldig sosialt og veldig bra egentlig. Siden dette var privat initiativ, så var det ingen sikting på at alle fikk være i en gruppe, kanskje 70% hadde en sånn type vennegruppe, som ikke var styrt av meg, så var det 30% som ikke tok initiativ selv eller ble inkludert inn i en sånn gruppe».*

Ekskludering skjer også på nett, spesielt når det er snakk om fritid og sosiale medier. Karen påpekte videre at slike saker oppstod også ofte før og etter gjenåpningen, ved at elevene opplevde å bli holdt utenfor fra grupper og lignende på nett, og at denne problematikken blir ofte tatt opp på skolen, og med foreldrene. Hun nevner videre at det hun opplevde ekskluderingen før nedstengningen av skolen samsvarer med slik det var under digitale rammen. Den samme problematikken verken økte eller sank.

På skolen til Espen og Erika så var det mye snakk om relasjoner, interaksjon og aktiviteter på tvers av klassene, og hvordan den digitale skolehverdagen gikk hardt utover denne ordningen med blanding på tvers av klassene på skolen. I en vanlig, koronafri, hverdag så baserer hele skolen seg på aktiviteter på tvers av alder og klasser, for å danne relasjoner. Eksempler på dette er fadderordninger, prosjekter, høytidsmarkeringer, fellesturer med hele skolen, aktivitetsdager, velkomstsamlinger eller helt vanlige skoledager, Espen forklarer dette:

*«(...) Og spesielt hvordan ting fungerer på denne skolen, så har det blitt mindre av den 'Vi-skolen' (hele skolen), og at hele skolen har blitt mer oppstykket og delt. Det er så mange fordeler vanligvis å være en liten skole, alle kjenner alle, alle kan hjelpe alle og man kan samarbeide på tvers av trinnene - det er det så mye fordeler med. Det forsvinner i en slik situasjon. Det har gått hardt utover relasjonene på tvers av trinnene».*

Jeg tolker dette som et stort tap for læringsmiljøet, både innad i klassene og for hele skolen, elevene og lærerne. På grunn av digitale rammer mistet skolen muligheten til å danne relasjoner på tvers av klassene, og som Espen sier, de mister den identitet de har som «Vi-skole».

#### 4.1.3 Lærerteamet

Noe som virkelig ble hardt rammet og savnet ifølge informantene mine var lærerteamet på skolen, og det å kunne samarbeide og reflektere over ting sammen. Samarbeidet og den opplevde støtten på tvers av klasserommene var en stor del av lærerjobben før nedstengningen, og selv om noe av dette fungerte til dels digitalt, var det likevel et savn blant informantene. Espen nevner:

*«Det blir jo satt mye hindringer mellom samarbeid mellom lærere, sånn som nå skal vi helst ikke sitte på samme kontor, skal det være et møte så må det være et videomøte. Det blir noe annet å klippe og lime sammen med en annen lærer liksom. Det går minst like mye utover lærerens psyke, som barna».*

I en uoversiktlig og usikker tid, der nye digitale arbeidsmetoder skulle læres var støtten savnet i lærerteamet. Det meste av læring av digital læring og av de pedagogiske digitale plattformene ble foretatt i lærerteamet, og lært av hverandre. Espen var heldig og kunne mye om digitale former for læring med grunnutdanningen hans, og en egen interesse for dette, men både Karen og Erika slet i starten med å komme seg inn i den digitale verden under korona pandemien, og savnet den støtten de hadde i lærerteamet. De fikk mye hjelp til løsninger fra andre kollegaer digitalt. Karen sier:

*«Det var jo en del nytt å lære seg rent teknisk, jeg brukte mye tid på det. En del av det digitale var jo kjent fra før av, men det var i en annen sammenheng å bruke det i. Vi her på skolen jobber mye i team, og plutselig så er ikke teamet rundt deg hele tiden, vi måtte finne nye møtepunkter. Det etablerte vi veldig raskt. Alt måtte gjøres på en annen måte, alle deler av lærerjobben. Det å få den støtten og hjelpen fra kollegaer var uunnværlig».*

Dette støttes også av Erika:

*«Den fredagen (planleggingsdagen etter nedstengningen) så var det et møte med lærerne om hvordan ting skulle foregå, da var jeg hjemme på grunn av egne barn ble sendt hjem, da gikk jeg glipp av starten og gjennomgangen. Da var det bare å hive seg ut i ting og prøve og feile den kommende mandagen. Jeg lærte utrolig mye gjennom perioden, og det er ting jeg tar med meg videre. Jeg hadde heldigvis mye støtte i Espen, og min mann som også driver med IT til vanlig. Uten de hadde opplegget vært dårligere».*

Det kan virke som det digitale undervisningsopplegget var avhengig, hvert fall i oppstarten, at det var flere lærere, eller andre med digital interesse som var tilstede for å kunne hjelpe. Ikke bare knyttet dette til den emosjonelle støtten, men også praktiseringen og kvaliteten på undervisningsopplegget.

Espen derimot fikk bruke sin erfaring med IT og digitale plattformer til å hjelpe sine kolleger, og selv ha et velfungerende system for sine elever:

*«Nei der er jo fordelene med min tidligere utdanning da, jeg er jo spesielt interessert i det digitale. Veldig mye av det elevene skulle bruke og har brukt, det hadde jeg satt meg inn i på forhånd, og hadde spesielt interesse for. Så for min del har det gått smertefritt. Jeg brukte mye tid på å hjelpe mine kolleger til å komme i gang, og finne deres måter for å ivareta læringsmålene og miljøet digitalt. I den første uka av nedstengningen der jeg kunne ha digitale innleveringer, og sitte å se på mens ungene jobbet inne i dokumentene, så drev andre (kollegaer) fortsatt i skrivebøkene, ba elevene ta bilde og sende det. Det ble et skille på kvaliteten, og det ble ofte tatt opp i lærerteamene, jeg ble en slags veileder for kollegaene mine».*

Som jeg tolker svarene til informantene mine så virker det som et stort skille på hva en lærer kan, og ikke kan, noe som også fremkommer nærmere i neste kapittel. Det kunne virke som at støtten og hjelpen innad i lærerteamet tilfredsstilte et stort behov for å kunne ha velfungerende undervisningsopplegg, men også for å kunne ivareta læringsmiljøet digitalt. Det var et digitalt gap der, som verken Karen eller Erika var forberedt på. Espen fremstod som en veileder for resten av kollegaene sine, og fikk økt arbeidsmengde knyttet til dette, men at det for Erika var en livredder for hun og hennes klasse.

#### 4.2 Fordeler og ulemper med en digital skolehverdag

I dette temaet skal jeg ta for meg hvordan den digitale skolehverdagen fungerte, da spesielt med et fokus på læringsmiljøet. Jeg har valgt å dele temaet i tre undertemaer basert på hva som kom frem fra intervjuene med mine informanter: de digitale plattformene, hvordan fungerte den digitale hverdagen og de sårbare barna under digitale rammer. Dette temaet vil kun ta for seg den første nedstengningen av skolene, som varte fra 12. mars, med en gradvis gjenåpning fra 20. – 27. april for barnehage og 1. – 4. klasse, og fra 11. mai for 5. – 10. klasse (Regjeringen, 2020)

#### 4.2.1 Digitale ressurser og den digitale skolehverdagen

Før skolenedstengningen var det som nevnt varierende bruk av digitale, pedagogiske plattformer. De fleste hadde allerede tatt i bruk 1 til 1 bruk av data eller iPad, og elevene var i varierende grad kjent med bruk av dette på skolen. Da nedstengelsene av skolen var et faktum var det også varierende bruk av pedagogiske hjelpemidler blant informantene mine, Karen sier:

*«Det finnes mye pedagogisk programvare, som vi brukte (under nedstengningen), og som er gode verktøy som vi òg bruker, til en viss grad, i det vanlige klasserommet. Men det er ikke alt du som lærer kan gå inn på å sjekke, hva som er gjort. Vi kunne si 'jobb med det her i et kvarter', men vi hadde ingen kvalitetssikring, utover at foreldrene satt og fulgte med».*

Karen brukte altså undervisningsopplegg og metoder som var vanskelig å få kvalitetssikret. Enten at hun ikke hadde den digitale kompetansen som krevde for å gå inn og kvalitetssikre oppgavene til elevene, eller at hun ikke var kjent med de pedagogiske ressursene som finnes som sørger for kvalitetssikring. Karen jobbet som sagt med de yngste elevene under nedstengningen, og sier følgende om deres evne til den teknologiske forståelsen som hun opplevde:

*«Det som var en forutsetning for alt det elevene skulle gjøre var at foreldrene var der for å støtte dem. Det er vanskelig å ha elevaktivitet (digitalt) med så små barn, det ene er jo deres konsentrasjonsvindu, og måten man har aktiviteter på, eller gjør ting i klasserommet, det er ikke så lett å gjøre digitalt, eller å gjøre om det. Det var nok mye enklere for mellomtrinnene å ha en noenlunde lik arbeidsform. Det ble ikke fagspesifikt, og det var jo veldig begrensa med skriftlig kompetanse, vi måtte reflektere mye for å få til den muntlige interaksjonen mellom de».*

Karen var virket å ha utfordringer å få praktisert et undervisningsopplegg med så små elever, og at interaksjonen mellom elevene virket å være svekket grunnet deres alder og digitale kompetanse. Hele undervisningsopplegget hennes var påvirket av dette, og det ble mye reflektert over hvordan man kunne få disse elevene mer med. Dette er til forskjell for Espen, som var vant med disse digitale pedagogiske plattformene, samt hadde elever som var eldre:

*«(...) Jeg hadde et videomøte på begynnelsen av dagen, der jeg var inne i regnearkene sammen med elevene, og viste hva de skulle gjøre. Så jobbet de selv, stort sett på digitale læringsverktøy som Campus Inkrement og Kikora. Så når de gjør oppgaver der de får svar med en gang, og når de ikke forstod noe så var det en av to ting: der den ene var at de jobbet videre og prøver å finne svaret, mens de andre som ikke kunne fortsette hadde kontakt med meg på Hangouts. Fungerte ikke det godt nok så delte de skjermen slik at de viste meg hva de gjorde og tenkte, også forklarte jeg ut ifra det».*

På oppfølgingsspørsmål fra meg om hvordan ting ble kvalitetssikret, så svarte Espen at ved tilfeller i enkelte fag som gym var det vanskelig å kvalitetssikre på at det faktisk ble gjort hver gang, men i teoretiske fag var det enklere å kunne gå inn i dokumenter sammen med elevene. Oppsummert så følte Espen at han hadde god kontroll på kvalitetssikring av oppgaver og sitt undervisningsopplegg, til forskjell fra Karen som opplevde utfordringer knyttet til dette.

Jeg tolker disse svarene som på grunn av veldig varierende grad av digitale ferdigheter og kunnskap så ble det også varierende undervisningsopplegg. Hjelp og oppfølging var veldig avhengig av lærerens digitale kompetanse, og at dette var med å bidra på hvor godt digitalt undervisningsopplegg eller læringsmiljø det var i klassen. Samtidig for de yngre elevene så var læreren avhengig av hjem-skole samarbeidet for å i det hele tatt ha undervisningsopplegg. Det ble veldig foreldrestyret for de yngste, samtidig med manglende digitale ferdigheter så tolker jeg Karen som at den digitale skolen var veldig utfordrende å få til teknisk og med logistikk.

Det var forskjeller på hvordan dagene var lagt opp blant informantene mine, og det var mye snakk om fleksibilitet for lærerne, men òg for elevene. Karen fortalte at fleksibiliteten i hennes klasse, og på deres skole var det som fikk hele situasjonen rundt korona til å gå opp.

*«Jeg var jo delvis i samme situasjon selv (som elevene). På en måte så var det viktig for meg at jeg også hadde fleksibilitet, det samme var det hos kollegaene mine på teamet mitt, de er også foreldre. Alle oppgaver som var delt ut skulle få et svar innen neste skoledag, det gjorde jo at det strakk min arbeidshverdag også, men for meg personlig så var det et pluss fordi det var sånn jeg måtte organisere det uansett. For eksempel på et Meet-møte så tok jeg utgangspunkt i gårsdagens arbeidsoppgaver.*

*Opplegget var på en måte med et fremover, eller fremtidsperspektiv, med en arbeidsøkt på hva barna skal arbeide videre med utover dagen. Jeg måtte tilpasse mitt opplegg til denne formen».*

Både Espen og Erika er enige om at fleksibiliteten i arbeidshverdagen var viktig, men de begge opplevde også at fleksibiliteten kunne ta litt over, og at det ikke var klare skiller mellom en arbeidshverdag og fritid:

*«Jeg føler at mange satte pris på fleksibiliteten med oppgavene, vi hadde jo faste møter i løpet av skoledagen, men oppgavene hadde fri flyt, som jeg følte de satte pris på ... Likevel for ungene, og for min egen del, ville jeg ha satt opp tydelige tidsrammer for ting (hvis noe skulle blitt gjort annerledes). Vi (lærerne) var alltid tilgjengelig. I starten så var vi egentlig tilgjengelig når som helst, men etterhvert så måtte vi begrense det litt. Jeg kunne våkne klokken 07.00 at noen ville ha videomøte med meg, også ser jeg mobilen min lyse opp klokka 22.00 på kvelden fordi noen ikke hadde forstått et eller annet, da måtte vi begrense litt den fleksibiliteten».*

Jeg tolker denne fleksibiliteten som en vanskelig grense å sette, spesielt i oppstarten av digital skole. Det kunne virke som at fleksibiliteten var en livredder for mange, men at det også kunne være for mye av denne fleksibiliteten. Mange var i utfordrende situasjoner, både læreren, elevene og foreldrene, og for at alt skulle falle på plass måtte det være fleksibilitet i oppleggene. Lærerne ville gjerne være der og støtte elevene, og foreldrene i en vanskelig og ustabil tid, men at dette også gikk på bekostning av deres fritid og arbeidsmengde. Rollen som lærer ble ofte blandet sammen med fritiden deres, og det var vanskeligere å skille mellom når det var jobb, og når det var fritid. Et skille som etterhvert måtte fokuseres på, og sette noen begrensninger og strukturere hverdagen.

#### 4.2.2 Den digitale læreren

I intervjuene fremkommer det at et digitalt læringsmiljø var viktig, men var vanskelig å bygge opp når alt gikk så fort. Det var også den faktoren i den digitale hverdagen som var vanskeligst å opprettholde, så det endte opp med at det ble litt mindre prioritert, og det som ble mest tapt gjennom en digital hverdag. Vanlige arbeidsmåter som var med å bygge læringsmiljøet ved vanlig, fysisk oppmøte på skolen var vanskelig å opprettholde over digitale plattformer. Karen sier: «Veldig mye av det vi gjør for å bygge læringsmiljø:

*gruppearbeid, læringspartner, og slike ting, det fungerte ikke like godt da vi stengte. Det man gjør for å stimulere, det måtte vi kutte». Også her er det forskjeller på alder og klassetrinn, Karen hadde de yngste barna, og det var i denne klassen blant mine informanter at læringsmiljøet hadde mest utfordringer. Espen og Erika fikk til slutt 'et slags godt digitalt læringsmiljø', men både de ansatte og elevene var helt klart samstemte på at det vanlige, fysiske læringsmiljøet i klasserommene var best. Espen forklarer:*

*«Det sosiale falt bort, mange gledet seg veldig til å komme tilbake på skolen: til friminutt, til gymtimer.. Det er ingen tvil om at flere nå gleder seg til å komme på skolen. Det er snakk om at barneskoler muligens kunne bli stengt igjen før julen, det var det ingen jubel i taket fra så veldig mange. De fleste hadde lyst til å være på skolen».*

Espen og Erika kunne finne på nettbaserte aktiviteter som fremmet samarbeid, og relasjoner mellom dem og elevene seg imellom, grunnet alderen på elevene, noe som var mer utfordrende for Karen. Det krevde mer planlegging og struktur for at det skulle fungere for de yngste elevene, og det var da en forutsetning at det var lærerstyrt eller at foreldrene var på banen. For de litt eldre elevene så var de mer selvstendige, og det kunne dannes samtalegrupper i egne digitale rom, og det var ikke fullt så lærerstyrt, noe som virket å ha en stor påvirkning på læringsmiljøet. Espen sier:

*«Det var jo en link vi brukte til skolemøtene, noen kunne bli igjen der etter det ble avsluttet, eller gikk inn dit utenom skolemøtene - veldig sosialt og bra egentlig. Siden dette var av privat initiativ, så var det ingen sikring på at alle fikk være i en slik gruppe, kanskje 80% hadde en sånn type vennegruppe, som ikke var styrt av meg, så var det 20% som ikke tok initiativ selv eller ble inkludert inn i en sånn gruppe. Det var jo et skjæringspunkt, men akkurat sånt oppstår i en vanlig hverdag også».*

For Karen virket slike lavterskel aktiviteter og samtaler som en utfordring, selv om hun og teamet fant en form som fungerte i forhold til de forutsetningene klassen hadde:

*«Læringsmiljøet var det som ble mest tapt i min klasse under denne perioden. Man hadde ikke den interaksjonsmuligheten, på samme måte som ved fysisk oppmøte, i både arbeid og friminutt. Vi hadde også vår versjon av zoom møte, men det er en helt*



*annen omgangsform. Det krever mer struktur, enn når man sitter ved et bord og kan skravle sammen. Det var jo en form for sosialt møte, men det var jo veldig styrt og unaturlig, og det hadde stor innvirkning på læringsmiljøet».*

Jeg tolker at ved å være den digitale læreren i et virtuelt klasserom, som skal bygge dette digitale læringsmiljø så mister man mye av den spontaniteten og fleksibiliteten man ellers ville hatt i et fysisk klasserom. Det er den spontaniteten som er med å bygge et godt læringsmiljø, og at ved digital deltakelse så blir alt planlagt, og mer lærerstyrt. Det kunne virke som at de litt eldre elevene hadde lettere for å bygge dette sammen, og at medbestemmelse kom mer inn i bildet, enn hva det gjorde for de yngre.

#### 4.2.3 De sårbare barna

Det ble fort en diskusjon i medier og innad på skolene om de sårbare barna da skolene stengte ned, og hvordan man skulle ivareta de på en best mulig måte. På spørsmål om hva skolen og læreren gjorde for å fange opp disse elevene for å ivareta de, svarte Karen:

*«Vi skulle ha kontakt med den enkelte elev hver eneste dag, og da er jo alarm nummer 1 når vi ikke får den kontakten. Man klarte å følge tett, noen elever fikk jo mye tettere oppfølging enn hva de får i en vanlig hverdag. Det var også en veldig bevissthet på disse barna. Det var heller ikke slikt at 'Oi, de sårbare barna oppstod plutselig 12. mars', vi lærere har jo en viss følelse, sånn at vi er ekstra oppmerksomme på enkelte ting på enkelte elever. Dette er jo noe som har blitt litt kritisert etterpå, dette med personvern, vi så jo rett hjem i stua til folk, på godt og vondt. Det lille kvarteret de skulle ha skole, så kunne man se litt av hva slags arbeidsforhold eleven hadde. Er det mye støy for eksempel, eller er det en rolig setting der du ser at barnet har mulighet til å konsentrere seg? Sånn bortsett fra de virkelige sårbare barna som hadde det verre under nedstengningen, så hadde vi som lærere større muligheter til å følge opp ekstra mye».*

Erika, som har ansvar for de sårbare barna på hennes trinn, støtter også dette med at de var i god stand til å ivareta disse barna, men at det var lettere å gjøre under fysisk skole. For noen av barna ble det åpnet opp for å være fysisk på skolen mens andre hadde digital undervisning. Videre forteller Erika at det var lett for ungene å 'ta på seg et fjes' de få minuttene man var på

skjermen, men at barna var som regel ærlige med bekymringer og utfordringer knyttet til læringssituasjonen eller hjemmesituasjonen:

*«For noen elever ble det jo åpnet for at de kunne komme på skolen under nedstengningen. Vi hadde en åpen dialog med ledelsen for de barna vi var bekymret for, vi hadde også god kontakt med foreldrene dersom det var nødvendig. Jeg følte at vi var i god stand til å ivareta de, men helt klart, det er lettere å gjøre det når man er fysisk på skolen, det å kunne se ungene. Ungene kan klistre på seg et smil de minuttene man er på skjermen, så kan man sitte med bekymringene sine etterpå. Jeg opplevde egentlig at barna var ærlige hvis de var bekymret, eller at foreldrene sa ifra».*

Erika forteller videre at oppfølging av disse sårbare barna med individuelle samtaler var viktigere enn å ha helklassesamtaler. Med mye forandringer, og hverdagen snudd på hodet ville disse sårbare barna være mer påvirkelig og kunne ha utfordringer med å være enda mer sårbar enn utgangspunktet. Det å kunne ha individuelle samtaler med de sårbare barna kunne fungere som et anker, og en trygghet i en ustabil tid:

*«For min del så merket jeg at det å ha en til en videosamtale med de jeg vet trenger det er vel så viktig som de felles videomøtene vi hadde med hele klassen. Det å kontakte de i løpet av dagen for å høre hvordan det går, om de trenger noe hjelp, det skal jeg ha med meg videre. De sårbare barna blir ofte påvirket dersom ting ikke pleier å være som de pleier å være, de er bare generelt mer sårbare og mer påvirkelige. Det skal ikke så mye til før det påvirker en hel dag eller uke».*

Jeg tolker at det har vært et utfordrende arbeid med sårbare barn, spesielt med å fange opp de som sliter. Å følge opp de eksisterende sårbare barna var en side av jobben, men å avdekke dersom det fantes flere sårbare barn som slet kunne være utfordrende dersom de ikke var åpne om dette verbalt, eller at det var fysiske tegn på dette som manglende deltakelse digitalt eller andre lignende tegn. De sårbare barna som skolen og lærerne visste om fikk god oppfølging, og tilbud etterhvert som gjorde at lærerne kunne ivareta de, men at det ble en problemstilling og utfordring hvordan avdekke potensielle skjulte sårbare barn.

### 4.3 Hverdagen tilbake på skolen

Da skolene begynte en gradvis gjenåpning fra 20. april, så var det ikke uten strenge restriksjoner. Selv om dagene endelig ble brukt fysisk på skolen, var det ikke tilsvarende normal skolehverdag. Kohorter, antibac, håndvask og 'smittevennlige' leker var kommet på skolene. I dette temaet skal jeg ta for meg hvordan hverdagen tilbake på skolen var, og hvordan påvirkning gjenåpningen av skolene hadde på læringsmiljøet. Jeg har valgt å dele det i to undertemaer, der det første temaet fokuserer på praktiseringen i hverdagen på de forskjellige nivåene, og det andre temaet tar for seg bekymringer og gleder etter elevene var kommet tilbake til den fysiske skolen.

#### 4.3.1 Grønt, gult, rødt nivå

Da skolene åpnet igjen for elevene var skolene delt inn etter trafikklysmodellen, der rødt fulgte med de strengeste restriksjonene som blant annet kohorter innad i klassen. Ifølge mine informanter så var restriksjoner og smittevern veldig dominerende den første tiden etter gjenåpningen, og hva som ble gjennomført var avhengig av restriksjonene og nivåene fra trafikklysmodellen for skolene. Med rødt nivå rett etter gjenåpningen var det høyt fokus på smittevern, i tillegg til at dette var et helt nytt kapittel på pandemien. Organiseringen av dagen på rødt nivå var til stor forskjell på gult nivå:

*«Vi var jo på rødt nivå før sommerferien. Det å være på skolen på rødt nivå er helt annet enn å være på gult nivå. For eksempel morgensamling, det kunne vi ikke på rødt nivå. Da SKULLE vi holde 2 meter mellom elevene til enhver tid, det var ikke enkelt. Elevene måtte sitte på plassene sine og det blir veldig lite fleksibelt i forhold til undervisningsmetoder. Det med samling, små grupper, alt det måtte jo kuttes ut på rødt nivå, men det har vi hatt lov til å ha på gult nivå. Klart det gjør noe på det helhetlige læringsmiljøet».*

Også lekemuligheter og situasjoner i friminuttene på rødt nivå var annerledes, og det satte begrensninger på mulighetene for lærerne og elevene: *«Hver sone har sine definerte lekemuligheter, hvis noen elever ville heller være ute i skogen fordi lek i skogen er det som er morsomst, og det de har lyst til, så er det litt dumt og utfordrende at den sonen har vi kun en gang i løpet av hele uka, det er en begrensning der».* Den frie leken på rødt nivå virker også å

ha blitt begrenset, og overtatt med styrte leker gjort av lærerne, men som har blitt gjort mer mulig på gult nivå:

*«... Klart de måtte få love å leke sammen i friminuttene, men vi som voksne måtte vi 'diktere' hva slags leker som var lov. 'Har'n passer ikke, gjemsel går, for det bidrar ikke til fysisk kontakt'. Det var kjempebra å komme tilbake på skolen, men samtidig så var det ikke som før. Det var mange ting som ikke var som før, og vi har mer muligheter på gult nivå.».*

Samtidig så følger det med fordeler som viser nyansene i nivåene:

*«Det kan være fordeler med å splitte. For eksempel så har vi hatt en del lekegrupper, og i den vanlige hverdagen så trekkes bestevennene mot hverandre i friminuttene, det har kommet med begrensninger på rødt nivå. Det har åpnet opp for nye vennskap som kanskje ikke ville oppstått ellers».*

Som tidligere skrevet var en av skolene som to av mine informanter jobber på veldig vant til å jobbe som en helhetlig skole, med flere klasser. Til vanlig arbeidet de med prosjekter, og ofte var samarbeid på tvers av klassene for å få variasjon. Både gult og rødt nivå har satt en stopper på samarbeidet på tvers av klassene, og skolen har blitt mer oppstykket, noe som ifølge Espen har gjort noe med læringsmiljøet, og det helhetlige skolemiljøet:

*«De største forandringene er at – siden vi jobber på en liten skole, så har vi ofte hatt mye samarbeid på tvers av klassene tidligere, når vi har hatt prosjektperioder så har vi gjerne blandet oss. For eksempel i musikk og gym så har vi blandet klassene for å få litt variasjon. Den største forandringen er at det ikke har vært mulig, på grunn av kohortene. Klart det har gjort noe med trivsel og læringsmiljøet, elevene savner å være med andre klasser og få nye impulser».*

Også fadderordningene på skolene, som tradisjonelt alltid har vært veldig stort og betydningsfullt for de mindre elevene bortfalt: *«I førsteklasse så er det en fadderordning, mange av elevene likte jo å være med sine faddere, og det er ikke mulighet det til nå. Vi har jo ikke friminutt med de lengre».*

Slik jeg forstår svarene til informantene mine så var, og er, trafikklysmodellen utfordrende å praktisere, og at dette er en faktor som spiller inn i det helhetlige læringsmiljøet.

Restriksjonene som følger med trafikklysmodellen antyder hvordan leker skal foregå, hvem som er med i kohorten, hvordan undervisningsopplegget er lagt opp og med fysiske rammer. Det gikk mye tapt, tidsmessig, faglig og sosialt, ved praktiseringen ved rødt nivå.

#### 4.3.2 Koronapoliti

Av informantene mine så var det varierende grad for hvor 'koronapoliti' de følte seg – altså en pådriver på smittevernveiledningene. Hovedforskjellene virket å være forbundet med alder, de yngste elevene som Karen hadde, fulgte anbefalinger og restriksjoner som læreren kom med uten utfordringer og nøling: *«et par tilfeller forekom som var knyttet til det at jeg var 'streng', men de aller fleste var mer sånn 'okei greit, det er sånn vi må gjøre det fra nå av'.* Så det var egentlig veldig lite reaksjoner på meg som 'koronapoliti'». Espen derimot opplevde mer motstand blant de eldre elevene, og følte veldig på denne rollen som en pådriver av smittevernveiledningene:

*«Ja, jeg kjenner meg litt som koronapoliti, det er mer når jeg jobber med litt eldre elever. Jeg har undervisning i andre klasser. Når jeg er i fjerde og femteklasse så hører de litt mer på meg, og hva læreren sier, så det blir ikke så mye jobb med det. Når jeg er i de andre klassene, og med klasser som ikke er mine så kan jeg føle litt på de ikke bryr seg om smittevern, eller hva jeg har å si. Sitte oppå fanget til hverandre, deler lunsj, alt mulig. Der har det vært en del runder med tilsnakk til elever, og det går jo igjen utover trivselen og relasjonen når jeg har de».*

Det kan virke som på alle mine informanter at den følelsen av å være 'koronapoliti' var sterk da skolene gjenåpnet før sommeren, og at dette avtok mer ved oppstart av skolen igjen på høsten. Det var blitt en vane både hos lærerne, og elevene. Erika sier:

*«Det blir det jo fort en vane. Samtidig er man er jo litt roligere nå enn de første ukene da skolen åpnet igjen. Da teipet man opp på gulvene, 1 meter var døds viktig, nå tar man det litt mer rolig, men samtidig hvis det blir trengsel ved vasken så blir det veldig sånn 'nå må dere vente, nå kan dere gå ut' Man prøver å fordele barna, og de er mer innforstått med det nå, enn det de var før».*

Jeg tolker svarene til informantene mine at lærerrollen har blitt tillagt flere arbeidsoppgaver enn det som var, før koronaviruset var en ting å ta med i betraktningen. Opplevelsene virker å være litt forskjellig, og aldersbasert. Jo eldre elevene er, jo mindre hører de på læreren. Det samme gjelder også hva slags relasjon man har til elevene, basert på svaret til Espen viser at når han underviser i en klasse som ikke er 'hans', så er det mer utfordrende å få elevene til å høre og respektere hva han sier. Dette tolker jeg som tidsbruk som kunne blitt brukt til noe bedre, og at relasjonen til elevene. Å være 'koronapoliti' tolker jeg som en rolle som ikke alltid er like gunstig å ha for en lærer, å ha enda en ting å være pådriver av kan jeg tolke som slitsomt og tidskrevende i visse situasjoner.

#### 4.3.3 Gjenåpningsglede?

Med den daglige tilstedeværelsen tilbake fysisk på skolen fremfor digitale plattformer så fulgte det også med forskjellige reaksjoner fra elevene, som lærerne måtte håndtere og anerkjenne. Det fulgte selvsagt med gleder, men deretter bekymringer. Det kunne virke på Erika at bekymringene ikke ble delt like mye under den digitale skole perioden, men heller da skolene gjenåpnet:

*«Vi snakket ikke så mye om det (bekymringene) da skolen var nedstengt, vi oppfordret at hvis de hadde noen bekymringer eller spørsmål så kunne de komme til oss. Det var mer da skolene åpnet igjen for 1. – 4. klasse, da kom det litt bekymringer og det var flere som var redd for at familiemedlemmer skulle dø blant annet. Da var de veldig opptatt av smitten».*

Espen derimot hadde en annen opplevelse av dette, og at det var lettere å fange opp bekymringene til elevene under den digitale skolehverdagen, da elevene selv følte seg tryggere til å dele bekymringer, fremfor å fortelle det fysisk. Likevel viser Espen hvor utfordrende den første tiden av gjenåpningen var:

*«Det var lettere (å fange opp bekymringer) når det faktisk var nedstengelse, og det har hengt litt igjen. Det er fortsatt elever som sender meg en melding på Hangout, som sier 'har du muligheten til et kort videomøte?' for å dele sine bekymringer, selv om de hadde mulighet til å fortelle meg det fysisk på skolen. Det var samtidig mer utfordrende, for jeg kunne ikke oppdage med mindre noen av elevene kom selv til meg».*

Elevene uttrykte derimot ofte glede til informantene mine da skolene gjenåpnet. Da intervjuene ble gjennomført i desember, før jul, så var det også snakk om å stenge ned skolen de to dagene før juleferien, der spesielt Espen merket seg at flere gruet seg til disse to dagene:

*«Det er ingen tvil om at flere nå gleder seg til å komme på skolen. Når det var snakk om at barneskoler muligens kunne bli stengt igjen før julen så var det ingen jubel i taket fra så veldig mange. De som jublet var de selvstendige elevene, som jobber fort og effektivt og synes det er kjedelig å vente på de som bruker litt lengre tid. De fleste hadde lyst til å være på skolen».*

Også lærerne selv delte bekymringer, gleder, negative og positive sider til meg i forhold til denne perioden. Espen reflekterer over skolen sin situasjon etter nedstengningen:

*«Som en lærer som er opptatt av det digitale så kan jeg si at først og fremst så har det vært et løft. Løft for barneskolen at lærere på barneskolen må forholde seg til det digitale, noe de tidligere har tenkt 'De som er interessert i det får gjøre det hjemme'. Også tror jeg lærerne tør mer å hoppe ut i ting nå, som er min erfaring. Nå er tankene som: 'det jeg ikke kan, kan sikkert ungene, også kan vi hjelpe hverandre'. Det er ordentlig kult. Det er noe jeg føler koronaen har gjort at vi må skjønne at sånt kan skje, spesielt i fagfornyelsen og dybdelæring. Hvis barna skal bare lære det læreren kan – det blir ikke dybdelæring av det. Vi må tørre å slippe litt opp og la ungene komme mer med ting som de kan. Selvfølgelig, hadde dette vart lengre sånn som det gjør for ungdomsskole elever og videregående elever, så hadde jeg vært veldig bekymret for det psykiske hos en del elever, og lærere. Jeg vil ikke tilbake til nedstenging, selv om det fungerte bra som det gjorde. Det var en erfaring, vi har det verktøyet og erfaringen vi kan bruke, men jeg vil ikke ha en ny nedstengning».*

Jeg forstår Espen slik at han har sett en forbedring i mentaliteten til flere av sine kolleger. Pandemien og nedstengningen av skolene virker å ha bringet med seg verdier og erfaringer som vil brukes til en positiv refleksjon rundt egen praksis, men òg på et overordnet nivå for satsing på IKT i skolen. Han relaterer dette til den nye fagfornyelsen og dybdelæring, og hvordan muligheten til å ta lærdom av dette for å gi elevene fler sjanser til å vise hva de faktisk kan – at lærerne slipper litt mer opp, og lytter til elevene.

## 5. Drøfting

Gjennom min analyse delte jeg informantenes svar inn i 3 hovedtemaer som syns å være sentrale for å danne et godt fysisk og digitalt læringsmiljø: Lærerrollen i en ustabil tid, møtet med det digitale og hverdagen tilbake på skolen, med tilhørende undertemaer. Strukturen og disposisjonen i drøftingskapittelet har jeg derimot valgt å strukturere litt annerledes for å kunne svare på min problemstilling mer helhetlig. Første temaet fokuserer på den første delen av min problemstilling som er hvordan lærere arbeidet med et digitalt læringsmiljø under nedstengningen av skolene som følge av covid-19. Andre temaet fokuserer mer på den siste delen av min problemstilling som er hvilken betydning har gjenåpningen av skolene hatt for læringsmiljøet.

### 5.1 Hvordan har lærere arbeidet med et digitalt læringsmiljø?

#### 5.1.1 Det psykososiale miljøet – relasjonsarbeid

I arbeidet med et godt læringsmiljø burde det skapes en kollektiv kultur med et felles grunnlag av verdier, mål og regler. Dette arbeidet innebærer at elevene må oppleve å bli akseptert og akseptere andre, både for sine svake og sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Honneth (2008) bekrefter dette i alle de tre anerkjennelsesformene, der jeg vil spesielt fokusere på den solidariske sfæren. Honneth (2008) påpeker at den solidariske sfæren fokuserer på den sosiale verdsettingen som handler om å anerkjenne særegne egenskaper hos individet. Gjennom denne verdsettingen gjør oss i stand til å kunne forholde oss positive til egne egenskaper og evner ser ut til å samstemme med mine funn. Et slikt læringsmiljø bestående av solidariske relasjoner preges av høyt nivå med tillit, og elevene opplever å bli hørt og verdsatt, uavhengig om elevene mestrer oppgaver eller ikke. Det å oppleve å være en del av et fellesskap, og det å føle seg inkludert er et grunnleggende behov for alle mennesker, og er spesielt nødvendig for barn og unges utvikling, læring og trivsel (Bunkholdt, 2000). Jeg tolker at mine funn angående læringsmiljø preget av åpenhet og fellesskap gjelder også for læreren. For to av mine informanter så var den første tiden av digital skole en periode med prøving og feiling. Et læringsmiljø bestående av solidaritet vil, som jeg tolker det, videreføres til en aksept fra elevene når læreren prøver og feiler. Det vil være rom for læreren å gjøre feil, og at dette aksepteres og anerkjennes av elevene. Jeg vil også påpeke at dette kan føre til en mer tillitsfull skolehverdag, der elevene ser en lærer som tør å prøve seg, feile og vise denne siden til elevene. En rollemodell som tydelig viser at det er greit å feile. Funn fra min analyse er at dersom det klasserommet skal føles som et fellesskap så må læringsmiljøet bygges opp



av aksept av mangfold, og at det skal være trygt å være sårbar, annerledes og det å kunne feile.

Å føle seg anerkjent skaper tillit og gjensidig respekt som er sentralt i relasjonsbygging. En-til-en undervisning skaper rom for gode relasjoner mellom læreren og eleven, der eleven føler seg sett og hørt. I tillegg så burde klasseledelsen foregå slik at samhandlingen med hele klassen bygger på nettopp dette, en samhandling i samarbeid med elevene, og ikke kun der læreren formidler, og elevene hører på - en typisk 'bank undervisning' (Freire, 1999). En god lærer-elev-relasjon blir ansett som en hjørnestein i god klasseledelse og et godt læringsmiljø (Nordahl, 2012). Mine funn tyder på at relasjonene har variert under perioden med digital skole, og at relasjonsarbeidet har vært krevende og utfordrende å få til på en dekkende måte under digitale rammer. Informantene mine har alle vært kollektivt enige om at relasjonsarbeidet er noe som er viktigst med deres lærerarbeid, og noe alle jobber aktivt med. Gode relasjoner ble også brukt av mine informanter som et forebyggende middel når utfordringer forekommer. Dette samsvarer med metaanalysen gjort av Marzano & Pickering (2003) som viser at lærere med gode relasjoner til sine elever opplever en betydelig lavere andel av atferdsproblemer i klasserommet.

I det digitale læringsmiljøet kunne det virke som at enkelte av elevene falt litt ut av fellesskapet, og at disse elevene var de som er selvgående og ikke krevde like mye oppfølging. Lund (2012) beskriver innagerende atferd hos elever som fremstår stille, og det som kreves for slike elever er en tydelig lærer som har fokus på non-verbale kommunikasjon så vel som den verbale kommunikasjonen, og at læringsmiljøet oppleves som trygt. Den tydelige og trygge læreren er den som ser alle sammen, også de som ikke krever plass (Lund, 2012). Det virket som på mine informanter at lærer-elev-relasjonen, eller en-til-en relasjonen, bestod gjennom hele perioden med digital skole, men at den kollektive læringsmiljø i klassen ble svekket. Et funn i analysen var også knyttet til en bedre lærer-elev relasjon med de stille elevene som ellers ikke ville skilt seg ut, eller tatt kontakt i en ordinær klasseromssituasjon. Som skrevet, var det de selvgående elevene som mistet mest av relasjonen til læreren gjennom den digitale perioden, og det kan være vanskelig å skille mellom det å være selvgående og det å ha innagerende atferd, og lærerens faglige skjønn og personlige relasjon til elevene vil være en faktor som skiller disse to fra hverandre.

I sammenheng med foregående funn kan det sies at kommunikasjonen må innebære en forståelse av et felles ansvar hos elevene, gjennom samarbeid og positiv respons. Positiv respons og samarbeid burde være implementert som et grunnleggende prinsipp i arbeidet med læringsmiljø, og da spesielt et digitalt læringsmiljø. Det vil skape muligheter for tilrettelegging og det å opprettholde et inkluderende læringsmiljø. Videre vil dette kunne ha en positiv innvirkning på elevenes mestring i klasserommet. En handling vil kunne regnes som vellykket basert på den responsen miljøet gir (Honneth, 2008). Med andre ord så kan det forstås som at et felles grunnlag blant elevene, og læreren, basert på anerkjennelse og aksept for å prøve og feile, kan danne normer for hvordan elevene samhandler med hverandre og responderer på hverandres innspill, egenskaper og særegenheter. Dette kan oppleves som å bli inkludert i et fellesskap på bakgrunn av personlighet og personlige egenskaper, og det elevene mestrer. Dette vil styrke elevenes ønske om å prøve hardere og gjøre sitt beste. Den solidariske relasjonen virket å være svekket mellom elevene gjennom den digitale perioden, og at arbeidet med et digitalt læringsmiljø var utfordrende, og var spesielt avhengig av alder og klasse.

Hattie (2013) viser i sin studie at lærerens kommunikasjon, både verbal og nonverbal, er med å bidra til hva elevene forstår av hva som er passende atferd, og videreføring av verdier. Alle mine informanter var tilstedeværende med kamera på ved digitale møter med elevene, og oppfordret elevene til å ha det på selv, noe som det virket som de fleste ikke hadde noen problemer eller utfordringer med. Det kan være spennende å se dette i sammenheng med at to informanter prøvde og feilet gjennom den digitale skolehverdagen, og det å være et forbilde for at det er greit å ikke kunne alt, men at man prøver. Det er en holdningsskapende kvalifikasjon hos læreren, som videreføres i læringsmiljøet.

Lærer-elev kommunikasjonen var noe som ble endret i løpet av natta, og et funn er at lærerne opplevde at den uformelle kontakten som oppstår flere ganger i løpet av en fysisk skolehverdag ble mistet, og spontaniteten ble visket ut. Kommunikasjoner over video og mikrofon viste seg å ikke være like egnet til disse uformelle samtalene. Relasjonen og kommunikasjonen ble i større grad mer planlagt, og virket ikke å være avhengig om fokuset var på det faglige eller sosiale. Avslåtte kameraer og dempede mikrofoner var ikke noe særlig utbredt blant mine informanters elever. Noe som viste seg at andre skoler og lærere hadde store utfordringer med. Likevel ble det dannet enveiskommunikasjon uavhengig om kamera var på eller av blant elevene. Dette kan ha en sammenheng med elevenes alder. I rapporten til

Fjørtoft (2020) viser hun til at ved ungdomsskolealder begynte de avslåtte kameraene hos elevene, og påpekte at ungdommer var opptatt av hvordan de fremstår blant sine medelever, og at dataskjermen fungerte som en barriere for aktiv deltakelse med video. I tillegg dannet det seg bekymringer for at andre skulle ta skjermopptak eller bilde. Funnene mine viser at lærerne var veldig fornøyde og stolte over elevene sine som prøvde å være delaktige ved å ha på kamera, og gjorde så godt de kunne med å snakke i timer når det passet seg. Likevel med digital kommunikasjon gjorde det mer utfordrende å lese elevenes kroppsspråk og nonverbale signaler, også i de tilfellene der de delte video og hadde på kamera.

### 5.1.2 Skole-hjem samarbeidet

Foreldrene og foresatte er de som er nærmest eleven, og som i utgangspunktet kjenner barnet best. Et samarbeid mellom hjemmet og skolen vil derfor være et sentralt element som har stor påvirkning for hvordan læreren arbeider med læringsmiljø. Den nye overordnet delen av Læreplanverket beskriver at en god kommunikasjonsform mellom skolen og hjemmet har en positiv påvirkning på lærerens arbeid med læringsmiljø. Dette begrunnes med at hjemmet har den viktigste rollen som omsorgsperson og derfor en stor innflytelse på trivsel og læring blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringsloven §1-1 (Opplæringslova, 1998) kan forstås slik at ansvaret for elevenes trivsel og læring er et felles ansvarsfelt mellom skolen og hjemmet. Viktigheten av et godt og velfungerende samarbeid påpekes videre av Nordahl (2000). Han hevder at barn og unge tilbringer stadig mer tid på skolen, og en del av oppveksten foregår på utdanningsinstitusjoner, som gjør skolen avhengig av dette samarbeidet for å jobbe med et godt læringsmiljø. Et godt skole-hjemsamarbeid kjennetegner, ifølge Bergkastet et.al (2009) og Nordahl (2000) en erkjennelse av en gjensidig avhengighet i barnas oppvekst og utvikling. Begge partene bidrar med ressurser som er med utvikle elevenes beste utgangspunkt fra to ulike perspektiver: den pedagogiske delen, og den personlige. Funn fra min analyse viser også at dette samarbeidet avhenger av en gjensidig forståelse fra begge partene for at samarbeidet skal komme eleven og læringsmiljøet til gode, og at dette kom mer tydelig frem under nedstengningen. Informantene nevnte dette ofte, og at den digitale skolen fremhevet dette betydelig. Bergkastet et.al (2009) & Nordahl (2000) sin beskrivelse av et nært, lavterskel og gjensidig samarbeidsforhold syntes dermed å stemme godt overens med mine funn om at skole-hjemsamarbeidet er en mulighet for å danne godt læringsmiljø, og en faktor som viser seg spesielt i et digitalt læringsmiljø på barneskolenivået. Det kan diskuteres om skole-hjem samarbeidet har en like stor påvirkning for læringsmiljøet for eldre elever,

men at ved barneskolen så har dette samarbeidet en direkte påvirkning på trivsel og samstemthet.

Kunnskapsdepartementet (2017) og Bergkastet et.al (2009) viser til at det er skolen, ledelsen og lærerne som bærer på ansvaret til å ta initiativ til at samarbeidet etableres og opprettholdes gjennom skolegangen til eleven. En avgjørende faktor er at denne kontakten etableres så tidligst som mulig for å gjøre samarbeidet til en mest mulig fordel for eleven. I ett av mine funn angående etablering av kontakt med hjemmet fremkommer viktigheten av at lærerne etablerte kontakt tidlig med hjemmet under nedstengningen av skolene. Alle mine informanter hadde gode relasjoner med foreldrene, og gode rutiner for samarbeidet før nedstengningen, som var et godt utgangspunkt da nedstengningen var et faktum. Da skolene ble stengt tok alle mine informanter fort initiativ til å etablere en ny type kommunikasjonsform med hjemmet for å kunne fange opp elevene som slet og var sårbare. Det kunne virke som at i oppstarten gikk det fint med kommunikasjonen med hjemmet, men at for enkelte av foreldrene så dabbet dette mer av som tiden gikk. Dette var foreldre av barn som var selvstendige og fungerte godt, barn som ikke trengte like mye oppfølging. Foreldre av sårbare barn derimot, ble kommunikasjonen foretatt hyppigere, og kontakten ble bedre. Ifølge Bergkastet et.al (2009) er det gunstig for en senere kontakt at relasjonen mellom begge partene er av en positiv karakter fra starten, blant annet vil det kunne være enklere og lavterskel for begge partene å ta kontakt dersom det skulle forekomme situasjoner eller utfordringer.

Jeg velger også å relatere kontakten mellom hjemmet med Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori, og relasjoner mellom læreren og foreldrene. En kan, i lys av Honneth (2008), forstå at dersom foreldrene føler seg ivaretatt, og opplever en trygghet og tillitt mellom hjemmet og skolen, videreføres dette til elevene som opplever en høyere trivsel og trygghet i læringsmiljøet, og med læreren. Funnet samsvarer også med undersøkelsen til Nordahl (2000) at dersom foreldrene føler seg hørt, anerkjent og forstått bidrar det til at elevene danner en bedre assosiasjon til skolen og utdanningssystemet, og i dette tilfellet, assosiasjon til en digital skole.

I mine funn syntes kontakten med hjemmet å være en mulighet for skolen og lærerne, men også en utfordring. Ett funn som synes å være aktuell er viktigheten av fleksibilitet i samarbeidet, spesielt kom dette til syne under digitale rammer. Det oppstod samarbeid som ble foretatt hyppigere, men òg samarbeid som ble svekket, avhengig av elevene og deres

behov for støtte og ivaretagelse. Funnet viser at kommunikasjonen burde inneholde en samstemt enighet overfor elevene, og foreldrene, i forhold til rammer, struktur, holdninger og verdier. Videre så syntes det hvor viktig lærerens digitale tilgjengelighet var for å skape en kort avstand mellom hjemmet og skolen. Sett i sammenheng med foregående funn om et samlet ansvar, syntes lærerens tilgjengelighet for foreldrene å være sentralt for å avklare, løse og imøtekomme forventinger og bekymringer knyttet til elevenes trivsel, trygghet og læring.

Samtidig så viste det seg at denne fleksibiliteten og tilgjengeligheten under digitale rammer virket å være litt for tilgjengelig for enkelte foreldre, og lærerne opplevde utfordringer med at foreldrene foretok spørsmål i undervisningstimer over elevenes digitale pedagogiske plattformer, og ikke under egnet forhold som for eksempel etter skoletid over telefon eller e-mail. Det opplevdes som utfordrende å håndtere for læreren. På den ene siden reflekterte informanten at effektiviteten og tilgjengeligheten aldri hadde vært like stor som da det var digital skole, men at det samtidig kunne bli i overkant mye for lærerne. Disse ikke-planlagte møtene med foreldrene gikk ofte utover undervisningstimer, og på bekostning av tiden som elevene hadde med læreren. Det kan også tenkes at dette gjorde det utfordrende for yrkesutøvelsen som underviser og lærer. Det er en rolleforandring, enten bevisst eller ubevisst, når foreldrene er til stedet og at dette har en påvirkning på undervisningstimene. Funnet kan bli sett i lys av Damsgaard (2010), der i hans undersøkelse med lærere forekommer en enighet om en hektisk hverdag, hvor kontakten med hjemmet viser seg å være en tidskrevende del av jobben. Dette har nok også vist seg spesielt under digitale rammer, og at det på den måten kan oppleves som effektivt å ta møter med foreldrene fortløpende under undervisningstimer.

Funnene mine viser også at det var fler utfordringer som handler de digitale rammene og foreldre-hjemsamarbeidet, som innebar fritid og sosiale medier. Til tross for at informantene mine skjønnte og forstod at sosiale medier var noe som ble hyppig brukt blant elevene, òg under skoletimer, syntes det at former for ekskludering og marginalisering å ha innvirkning på det sosiale samspillet i klassen. Disse sosialiseringformene kan dermed virke utfordrende i lærerens arbeid med et godt digitalt læringsmiljø. Informantene var av den oppfatning at denne type konflikter kan være grobunn for videre utfordringer og uønsket atferd dersom foreldrene ikke har felles mål med elevene. Mine funn tyder på at lærerens samarbeid med foreldrene burde innebære en slags oppdrager- og informasjonsformidling, slik at det dannes forståelse av tilknytningen mellom fritid og skole. Læreren burde skape en bevissthet hos

foreldrene at det som foregår på fritiden, har en direkte påvirkning på elevenes læringsmiljø. Dette er spesielt aktuelt da rollen som «elev» ble mer visket ut da de skulle delta i undervisning hjemme. Foreldregruppen kan derfor, i samarbeid med skolen og læreren, etablere og opprettholde ett felles sett med retningslinjer og rammer for å unngå og motvirke ekskludering. Dette støttes av Nordahl (2007), og påpeker hvor viktig det er at lærere og foreldre fatter beslutninger i fellesskap som fører til en inkludering av alle i klassen, og et godt læringsmiljø.

På bakgrunn av Utdanningsdirektoratet (2016) sin definisjon av læringsmiljøet er ikke fritid, og hva elevene foretar seg i løpet av fritiden, et eget tema som har påvirkning på læringsmiljøet. Denne definisjonen kan læringsmiljøet bli innskrenket ned til alt det som skjer på skolen, og i skoletiden. Skaalvik & Skaalvik (2018) mener derimot at læringsmiljøet omhandler alle de faktorene som vil ha en medvirkning på elevenes trivsel og læring, det inkluderer også elevenes fritid. Utdanningsdirektoratet, som da står for forvaltningen av opplæringsloven, syntes å ha en definisjonsmakt og vil være et naturlig valg for skole og lærere å henvende seg til deres retningslinjer, forskrifter og prinsipper ved utfordringer og gråsoner. Jeg finner det interessant å nevne og stille spørsmål ved å ekskludere elevenes fritid fra de faktorene som Utdanningsdirektoratet legger frem, når det kan virke som elevenes fritid er med å påvirke læringsmiljøet i en høy grad.

Nordahl (2000) viser at skoleledere og lærere ikke alltid har en forståelse av foreldrenes påvirkning og betydning for læringsmiljøet. Helgøy & Homme (2015) bekrefter dette, og påpeker videre at en av de grunnene til at dette samarbeidet ikke fungerer optimalt, og at lærere sliter å få til samarbeidet på en hensiktsmessig måte, er at skolen ikke har en felles strategi og retningslinjer for hvordan samarbeidet skal gjennomføres. Det kan tolkes som at lærere synes det kan være krevende arbeid å få til et godt samarbeid med foreldrene. Dette kan forekomme av flere årsaker som for lite tid, for store klasser så oppfølging blir utfordrende, eller at lærerutdanningen ikke fokuserer godt nok på betydningen og gjennomføringen av samarbeidet. Som tidligere nevnt var det utfordringer å få god nok kommunikasjon med foreldre av barn som var selvstendige under den digitale skolen, med iherdige forsøk fra læreren sin side så dabbet dette mye av på slutten av perioden. Det er en naturlig forklaring med at de elevene som klarer seg uten lærerens støtte og oppfølging så vil foreldrekontakten også bli svekket. Behovet for disse foreldrene med tanke på informasjon, betryggelse og lignende fra læreren er ikke like stort, som foreldre av mer sårbare barn. Tidsmessig så

fokuserte informantene mine mer på de sårbare barna, og foreldrene deres, og det gikk litt på bekostning av foreldresamarbeidet med de selvstendige barna.

### 5.1.3 Profesjonsfellesskapet

I dette temaet tar jeg for meg lærerteamet på skolen, noe som var et fokus for informantene mine, og noe som var savnet under digital skole. Slik det fremkom i analysen forteller informantene mine at de mistet mye av fleksibiliteten til pedagogiske opplegg da mye av støtten og hjelpen var hos kollegaer i lærerteamet. Videre ble det sosiale aspektet blant kolleger trukket frem, som ble relatert til lærerens psyke og trivsel på arbeidsplassen. Å ikke ha like klare muligheter til å kunne opprettholde relasjoner til sine kolleger som ved en fysisk skole vil kunne by på utfordringer i læringsmiljøet. Nordahl (2000) påstår at skolen består av et felles sett av normer, verdier og retningslinjer som kommer frem og videreføres gjennom kollegarelasjon, men i en digital setting med mye merarbeid vil relasjoner til kolleger være nedprioritert, og det vil kunne være utfordrende å utarbeide et likt sett med normer og verdier mellom kolleger. Mine funn viser samtidig til at lærerne fant mye trøst og støtte i kollegene sine, selv om kommunikasjonen og omgangsmåten ble annerledes digitalt. Noen pådro seg enda mer arbeid for å kunne hjelpe kollegene sine, men at dette var i en pedagogisk setting, og ikke i den sosiale settingen som var savnet, og nedprioritert. Det kunne virke som at kollegakommunikasjonen handlet for det meste om den faglige og pedagogiske delen av arbeidet, og ikke relasjonsbygging – noe som var med å påvirke læreren og deres arbeid med læringsmiljø.

Forskningsrapporten i SMIL-studien (2013) samsvarer med mine funn med at lærerne er avhengige av lærerteamet rundt seg for å få til et heldekkende og positivt pedagogisk opplegg ved digital skole. Det at studien viser til at digital læring foregår gjennom kollegabasert opplæring er noe som jeg har funnet gjennom min studie, og at dette blir da forbeholdt noen få utvalgte, og ikke på en dekkende grad slik at alle lærere får det samme grunnlaget.

### 5.1.4 De sårbare barna

Under nedstengningene av skolene har mange barn og unge ikke fått et tilbud som de har rett på. Årsakene til disse endringene i tjenestene er omdisponering av personale og ressurser, smittevernsrestriksjoner og redusert etterspørsel viser rapporten fra Bufdir (2020), som ser på tilbudet til sårbare barn og unge under skolenedstengningen.

Hvor godt utbytte elevene fikk av en digital skole vil, i varierende grad, avhenge av foreldrenes støtte og hjelp. Barn som lever i hjem uten noen spesielle rutiner, og gode rammer, vil stå i fare for å få enda færre rammer under denne perioden. Skolen vil være i en særskilt posisjon som et fristed fra vold, kontroll og omsorgssvikt. Ved stengte skoler gjør kontaktetableringen, kartleggingen og oppfølgingen mye mer utfordrende for lærerne. Vanskelige boforhold kan sammen med andre faktorer føre til at flere barn og unge søker etter andre fellesskap utenfor skolen og trygge rammer (Gjertsen, 2010).

Flere sårbare barn tilbragte mye tid hjemme samme med foresatte da skolene stengte ned, hvor det var vanskelig å komme seg unna og finne et fristed, eller å søke etter hjelp. Situasjonen for disse sårbare barna var krevende å få kartlagt, og det var utfordrende å avdekke omstendigheter som ville vanligvis vært lettere å fange opp, og utløst meldeplikt eller behov for å involvere instanser (Bufdir, 2020). Dette samstemmer med informantene sine bekymringer. Det var redsel og bekymringer for at lærerne ikke kunne fange opp disse sårbare barna, og at det var vanskelig og utfordrende å få et inntrykk av hvordan elevene egentlig hadde det i løpet av den lille tiden de hadde kommunikasjon i løpet av dagen. Samtidig så tolket jeg svarene fra informantene mine at de hadde klart å få til et system som plukket opp og ivaretok de barna som lærerne allerede hadde en bekymring for. De sårbare barna dukket ikke plutselig opp i løpet natta, som en av informantene mine sa. De barna som lærerne var bekymra for fikk en tettere oppfølging enn ved fysisk skole. For disse sårbare barna fantes det også muligheter for fysisk oppmøte på skolen under den digitale perioden. Likevel, så tolker jeg denne situasjonen som veldig utfordrende, og at det er sentralt at lærerne er årvåkne og ekstra oppmerksomme på tegn som elevene kan uttrykke til de over de digitale plattformene. Spesielt for de elevene som kanskje ikke har en mulighet til å betro seg til andre trygge voksenpersoner. Tiltak som ble iverksatt av skolene var blant annet at en, eller flere lærere på hvert trinn hadde et særskilt arbeidsområde for oppfølging og tilrettelegging for de utsatte elevene, men det ville igjen føre til økt arbeidsmengde og omrokking av ansatte.

Bufdir (2020) vurderinger av de sårbare barna under den digitale skolen, ville ha en negativ utvikling på deres opplæring, utvikling og danning. Denne spredningen som finnes i elevenes digitale kompetanse og tilgangen på hjelp og støtte, gjør at skillet mellom de elevene som henger med og de elevene som henger etter med digital undervisning, øker. Mine funn samsvarer med Bufdir (2020) sine vurderinger, og at dette skillet økte gjennom perioden med



digital skole. De sårbare barna, da spesielt de med konsentrasjonsvansker, slet under digitale rammer og elevene skapte en distanse mellom seg selv, og de elevene som håndterte digitale rammer bedre. Det virket på mine informanter at det var utfordrende å få alle sammen med, på lik linje. Likevel, så viser mine funn at det er de elevene som var selvstendige og flinke som mistet noe mer av relasjonen til læreren, og da klassen, og de sårbare elevene kom seg mer inn i læringsmiljøet enn hva de gjorde ved fysisk skole. Dette kan til dels forklares med tettere oppfølging av lærer.

#### 5.1.5 Lærerens digitale kompetanse

Læreres arbeidstid består av undervisning, elevrettet arbeid, planlegging og etterarbeid, kompetanseutvikling individuelt og på skolen sammen med kolleger, kontakt med foresatte og andre instanser som skolen samarbeider med (Fjørtoft, 2020). Undervisningstimene på skolen er avhengig ut ifra hvilket fag og trinn, men til sammen skal undervisning og alt annet arbeid til sammen bli rundt 43,5 timer med arbeidstid per uke i løpet av et skoleår (Fjørtoft, 2020). Mine funn viser til at de informantene som ikke hadde forkunnskaper om digitale pedagogiske plattformer, og en digital skolehverdag hadde økt arbeidsmengde sammenlignet med vanlig fysisk skole. Funnet viser til at det var stor fleksibilitet ved arbeidet, men at for- og etterarbeidet tok lang tid, i tillegg til å finne spennende og kreative oppgaver som varierer og engasjerer. Spesielt en av mine informanter hadde utfordringer knyttet til dette med de digitale ressursene og den digitale kompetansen. Informantene håndterte godt de digitale plattformene som ble brukt under fysisk skole, og som var implementert fra før av, men slet med å komme inn i nye digitale læringsformene, som hun selv mente gikk utover kvaliteten på undervisningsopplegget, og trivselen i klassen. Dette kan sees i sammenheng med hva Gilje, Bjerke & Thuen (2020) har funnet ut om digitale læringsmidler og hvorvidt skolen og kommunene satset på kurs for lærere før korona. Denne informanten mener selv at hun ikke var forberedt på denne digitaliseringen, i en så vid forstand som perioden med digital skole innebar.

I PfdK-rammeverket blir digitale ferdigheter i en stor grad koblet til lærerens anvendelse av digitale ressurser (Tømte, Wollscheid, Bugge & Vennerød Diesen, 2019), og at de digitale ferdighetene kan tilegnes gjennom formelle kurs i regi av skolen, eller mer uformelle kurs som kollegabasert læring, og egen prøving og feiling som ble gjort mye under digitale rammer. Uavhengig av hvilke digitale ferdigheter lærerne hadde, så virket det som om å ha vilje og evnen til å lære noe nytt spilte en stor rolle for elevene. En innstilling har mye å si for

utprøving av ny praksis, og det er ingen garanti for at man lykkes. Med et nysgjerrig blikk på teknologi og digitalisering åpner dette opp for muligheter til å prøve noe nytt, som forenkler den digitale lærerrollen.

Lærerne virket å ha samstemte meninger om hvordan, og hvorvidt de endrende omgivelsene påvirket læringsutbytte. De mente at den faglige progresjonen var «på stedet hvil», og at det kun ble foretatt det grunnleggende i alle fag og temaer. Det ble ikke foretatt noe faglig dypdykk slik det ellers ville fungert i en fysisk skolehverdag, og at det på den måten mistet mye av det faglige læringsutbyttet. Det å gå dypere inn i fagene, og temaene, ble avvirket med til skolen åpnet igjen. En mulig forklaring på dette kan være alder på elevene, og at det vil være vanskelig for læreren å skjønne at elevene virkelig forstår faget under digitale rammer.

#### 5.1.6 Elevenes digitale forståelse

Tilbakemeldingene om elevenes digitale kompetanse, og deres evne til å fungere i et digitalt klasserom kunne i hovedsak deles inn i følgende temaer: elevenes alder, spesielle utfordringer og generell digital praksis. For å starte med det siste temaet så viste det seg at ved flere anledninger så nevnte mine informanter at det var et skille på elevene: de som var vant å sitte foran dataen eller iPaden, og de som ikke var vant til å bruke data eller iPad. Ifølge mine informanter og deres erfaringer så mente de at den digitale kompetansen var ikke like god blant enkelte av elevene som det var først var inntrykk av. Det kunne være mye utfordringer knyttet til å trykke på lenker, komme seg inn i videomøter, innleveringer, riktig lagring osv. Det kan være flere årsaker og forklaringer på dette, for eksempel brukervennlighet, manglende foreldrehjelp, utydelige instruksjoner fra læreren, men at dette var daglige utfordringer for lærerne. Dette kan motbevise noe av det Prensky (2001) sier om den generasjonen som vokser opp med teknologiske hjelpemidler, og generasjon «Digital Natives».

Alderen på elevene var det som ble påpekt mest som satte en begrensning for undervisning på digital skole blant mine informanter. Min informant som underviste førsteklasse opplevde det som utfordrende å gi en god nok faglig veiledning via skjerm, og at det baserte seg for det meste på foreldre-samarbeidet. Ved innleveringer og arbeid på læringsplattformene var elevene avhengige av foreldre som kunne hjelpe og støtte, og det i seg selv skapte et skille mellom de elevene som hadde foreldre som var tilgjengelig for å hjelpe, og de elevene som

ikke hadde den muligheten. Før nedstengningen virket informantene mine fornøyd med opplæring av nettbrett og pc-bruk, men det ble utfordrende når elevene selv «stod på bar bakke». Det begynte å bli bedre når ukene gikk, og elevene fikk mer erfaring og bedre digitale ferdigheter. Informanten min som underviste førsteklasse påpeker at disse elevene også hadde en bratt læringskurve.

Informantene mine som underviser de litt eldre elevene opplevde den digitale skolen litt annerledes og bedre, knyttet til elevenes egne digitale kompetanse. Disse elevene var mer vant til å bruke nettbrett og internett som hjelpemidler, både på skolen og i fritiden, så de opplevde ikke særlige utfordringer knyttet til leveringer, å komme seg inn på nettsider og lignende. Disse elevene hadde også hatt timer og opplæring der de fokuserte på nettvett og nettbruk før nedstengningen. Både læreren og elevene hadde fått prøve seg på programmeringsuke, og fått implementert dette med bruk av data i et undervisningsperspektiv. Dette kan bli sett i sammenheng med skolens satsing på digitalisering, og en økende bruk av data og digitale hjelpemidler på skolen (Fjørtoft, 2019). Disse elevene var mer forberedt på nedstengningen, og håndterte de digitale ressursene godt nok. Det ble derimot mer utfordringer knyttet til det sosiale rundt de digitale rammene, som ekskludering av andre. Nettopp på grunn av økt bruk av digitale plattformer, og at elevene visste hvordan dette fungerte så ble det opprettet grupper der andre ikke fikk være en del av, og det ble overført videre inn i en fritidssammenheng som for eksempel i online spill eller andre ikke-pedagogiske plattformer som Discord, Snapchat og lignende.

#### 5.1.7 Digitale ressurser

Intervjuene og tilbakemeldinger om infrastrukturen, eller det organisatoriske, og digitalt utstyr under den digitale skolen handlet for det meste om tilgangen til egnet utstyr og bruken av dette. Innenfor dette velger jeg å inkludere pedagogiske plattformer, elevens tilgang til utstyr, passende arbeidsrom og skolens satsing på IKT.

Digitale plattformer som mine informanter nevnte som nyttige og hyppig brukt var blant annet Kikora (matte), Kahoot (quiz), OneNote (skrivedokument), Campus Increment (LMS), Showbie (LMS), Google docs (skrivedokument/samskriving), Google Hangouts (chat/video) og Teams (chat/video). Til sammen viser alle disse digitale ressursene et lite innblikk i hva slags digitale pedagogiske ressurser det finnes, og hvor stort mangfold av digitale ressurser som er tilgjengelig for lærere og elever. Noen av ressursene er gratis, men noen krever penger

og lisenser. I mine funn så var alle lærerne fornøyde med skolens bidrag til pedagogiske plattformer, og var mer enn villige til å eventuelt kjøpe lisenser hvis læreren mente at det trengtes. Dette kan bli sett i sammenheng med utviklingen av digitaliseringen (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020), og at skolene er villige til å satse på nye områder for å dekke læringsutbytte digitalt. Det vil også være sentralt å vise til forskningsrapporten Med ARK&APP (2016) at ved økt bruk av digitale ressurser, som det ble under digital skole, må lærerne også jobbe i større grad mer omfattende med disse ressursene for at det skal slå positivt ut for læringsutbytte. Videre i forskningsrapporten påpekes det at læreren må ha tydeligere veiledning for bruk av digitale verktøy, som flere av mine informanter følte de ikke fikk.

Alle elevene, som mine informanter hadde ansvar for, hadde sine egne datamaskiner, chromebook eller iPads med både kamera og mikrofon, så det var veldig god dekning i forhold til dette. Alle lærerne hadde også egne datamaskiner som ble brukt til jobb, og egen jobbtelefon. Dette avviker noe fra undersøkelsen til Gilje, Bjerke & Thuen (2020) som mener at nær to av tre elever i grunnskolen har egen data, Chromebook eller iPad. Lærerne med egen interesse for teknologi og digitale løsninger brukte derimot mer av sitt eget utstyr i undervisningsoppleggene. For eksempel bedre mikrofon, eget headset, et bedre kamera og lignende. Ut over at skolen bidro med egen datamaskin til lærerne, fulgte det ikke med ekstra utstyr som kunne være med på påvirke kvaliteten på undervisningen. For eksempel så bidro ikke skolen med eget headset, og gjorde at lærerne var mer avhengig av å ha et egnet sted for å sitte å jobbe, så det ikke førte til unødvendige distraksjoner som støy og lignende. Det samme gjaldt elevene, de fikk heller ikke ekstra utstyr som kunne være med å avgjøre kvaliteten og hvor mye de fikk med seg i løpet av en time. Ved nedstengningene av skolene var også flere av familiemedlemmene hjemme og i lignende situasjoner med hjemmekontor, og ikke alle har sitt eget rom eller arbeidssted med ro, så flere var avhengig av privat headset.

#### 5.1.8 Digitale organisatoriske faktorer

Hvordan dagene var lagt opp under digital skole var varierende, og det var flere faktorer som spilte inn. Klassetrinn, deres digitale ferdigheter, fleksibiliteten til elevene og foreldrene, og hvordan lærerens personlige situasjon var. To av mine informanter hadde selv småbarn, som gikk både i barnehage og på barneskolen, og de var avhengige av å ha et fleksibelt undervisningsopplegg. Noen av informantene mine gjorde det slik at oppgaver ble delt ut i første timen, og at dette skulle elevene jobbe med i løpet av dagen, med 4 møtepunkter i løpet av dagen og læreren var alltid tilgjengelig for hjelp og spørsmål. Andre hadde ett opplegg

med å dele ut en oppgave, og at dette kunne jobbes med i et døgn slik at elevene fikk svar innen neste skoledag. Denne type oppsett var med et fremtidsperspektiv, og forrige var et mer 'her og nå' perspektiv. Likevel var det fleksibiliteten i begge oppsettene som var dominerende, og at det ble satt pris på av lærerne, elevene og foreldrene. Uansett hvordan dagene var lagt opp så hadde mine informanter opplevelser av at skillet mellom arbeid og fritid ble visket ut, og lærerne opplevde at elevene hadde samme utfordring. Den digitale kommunikasjonen med elevene virket i prinsippet å være uavhengig av tid og rom, noe som etterhvert ble en utfordring for noen av informantene mine, som måtte sette opp «kontortid», og ta en prat angående når det egnet seg å ta kontakt og ikke.

Som en oppsummering så ser mine informanter optimistiske på fremgangen og utviklingen av egen og elevenes digitale praksis. Lærerne som ikke hadde mye erfaring i forhold til det teknologiske har nå større tiltro til seg selv, og tør å prøve ut nye ting. Alle mine informanter har sett hva slags nytte en digital pedagogisk plattform har, og hvordan møtet med det digitale har gitt muligheter som kanskje ikke hadde vært mulig hvis det ikke hadde vært for nedstengelsene av skolene.

## 5.2 Hvilken betydning har gjenåpningen hatt for læringsmiljøet?

### 5.2.1 Organisatorisk

Trafikklysmodellen utarbeidet av Folkehelseinstituttet (FHI) fikk en blandet mottakelse av lærere, elever og foreldre, men ble etterhvert akseptert og ble brukt som en forståelse for de fleste i skolen og i barnehagene. Leder i Utdanningsforbundet i Bærum, Bjørn Sigurd Hjetland (2021) påpekte at medisinske hensyn veide mer enn de pedagogiske hensynene i denne trafikklysmodellen, men viste likevel aksept for det var trossalt ikke «en pedagogisk pandemi». Han sier videre at det røde tiltaksnivået ikke er enkelt, og langt fra optimalt for barna, lærere og ledere, men som en siste utvei for å unngå å stenge skolen. Mine funn samsvarer til hva Hjetland påpeker, og viser at rett etter gjenåpningen så tok lærerne smittevernveiledningene veldig seriøst og bokstavelig, på bekostning av pedagogiske opplegg, tid, ressurser og emosjonelle hensyn. Klassene ble delt i kohorter, med egne avgrensede områder, enkelte leker og utstyr ble ikke brukt på grunn av kontaktreduksjon, minimalt med fysisk kontakt og aller helst 1-2 meter avstand, håndvask, spriting av hender og kontaktflater. Erfaringene knyttet til dette var at det var veldig utfordrende å holde, spesielt dette med avstand, og tidstyver. Store deler av timene på skolen var knyttet til oppfølging av

håndvask. Informantene mine nevnte at det var vanskelig på rødt nivå etter gjenåpningen, både for lærerne og elevene. Elevene fikk ikke være med alle medelevene, eller resten av skolen, kvaliteten på timen var påvirket av smittevern og det var reduksjon på hvilke leker som var godkjent og ikke. Likevel, de fikk lov å være på skolen. De kunne le, prate, smile, leke og lære sammen fysisk sammen i et klasserom, og gleden var stor. Espen viser også til at de mistet sin identitet som 'Vi-skole', og at det var både dominerende under nedstengningen, men også på rødt og gult nivå. Det var utfordrende å legge opp til samarbeid på tvers av klasstrinn, når de ikke kunne være sammen fysisk.

Etter sommerferien, og vedvarende lavt smittetrykk, åpnet skolene igjen for elevene. Skolene åpnet igjen på gult nivå, noe som heller ikke var ukjent. Rett før sommeren gikk skolene over på gult nivå, en helt annerledes hverdag enn hva som var på rødt nivå. Selv med basis smittevern som at ingen syke skal møte opp på skolen, god håndhygiene og forsterket renhold, unngå fysisk kontakt, så kunne nå hele klasser være sammen igjen, og ansatte kunne veksle mellom klasser. Mine informanter fortalte at det var store forskjeller på rødt og gult nivå, gult nivå ble som en tilsvarende vanlig hverdag. Det var ingen store begrensninger i friminuttene. Det gjorde vidunder for læringsmiljøet å være på gult nivå, det ble enklere å bygge opp læringsmiljøet som en samlet klasse, og det gjorde stort for trivselen blant elevene, og lærerne.

Etter mine intervjuer, og i skrivende stund har det vært en ny nedstengning med heldigital undervisning for 5. – 7. trinn på skoler i Oslo med høyt smittetrykk, og rødt nivå på skolene rundt om på Østlandet. Etter ett år med læring og utvikling i forhold til viruset er nå det mer fleksibilitet og frihet til kommunene å avgjøre om hvordan smittetrykket er i forhold til trafikklysmodellen og stenging av skolene. Det er lokale forskjeller på smittetrykket rundt om i Norge, og deretter legges ansvaret på kommunene å avgjøre hva som er best for dem i forhold til smittevernet på skolene. På barneskolene så varierer det mellom gult og rødt nivå, men en sjelden gang at det blir full heldigital undervisning, og det har kun vært for 5. – 7. klasse i bydeler i Oslo med høyest smittetrykk. Regjeringen og fagmyndighetene (2021) oppdaterer smittevernveiledningene og trafikklyssystemet for å gi størst mulig forutsigbarhet og trygghet for elever, ansatte, foreldre og skoler. Målet er at skolene skal være mest mulig oppe, og legge til rette for mer tilstedeværelse på skoler.

### 5.2.2 Koronapoliti

Da skolene åpnet igjen fra 27. Mai praktiserte skolene på rødt nivå og med tilhørende smittevernveiledninger. Yrkesrollen som lærer ble tillagt andre arbeidsoppgaver i tillegg til de ordinære læreroppgavene. Svarene på rapporten til Raaen, Solbrekke & Lea (2003) som omhandler lærerens mandat inneholder ikke kun kunnskap om fag, men i tillegg metodikk, utviklingspsykologi, pedagogisk utviklingsarbeid, kommunikasjon samt ferdigheter i konflikt- og problemløsning, vil kravene nå også dreie seg om smittevernkunnskap, og utøvelse av dette i klasserommet. Undersøkelsen gjort på oppdrag av Utdanningsforbundet (2020) viser til at lærerne følte seg overarbeidet, og lagt inn en stor innsats ut over det vanlige. Lærerne i undersøkelsen svarer at merarbeid medfølger da oppfølging av konkrete smittevernstiltak på skolene, vikariater for syke kolleger, ekstra oppfølging av elever i sårbare situasjoner og hurtige endringer av undervisningsopplegget som er mer tilpasset til digital undervisning. Mine funn samsvarer med undersøkelsen til Raaen, Solbrenne & Lea (2003) med alt ekstra arbeid en lærerrolle innebærer, og som en videreføring av konsekvenser for korona støttes av undersøkelsen gjort på oppdrag av Utdanningsforbundet (2020). Mine informanter følte seg ofte som 'koronapoliti'. Det ble brukt mye ressurser og tid for å kunne ivareta smittevernet, da spesielt på rødt nivå. Funnene viser også til at det var forskjeller på alder og trinn, men at informantene følte at arbeidet var mer belastet, og at det lærerrollen krevde mer av dem etter gjenåpningen. Dette kunne videre være en faktor som kunne påvirke læringsmiljøet. Alle ressurser og 'tidstyver' for lærerens arbeid tolker jeg som kan være med å påvirke, selv om 'koronapoliti' ikke er en høy faktor, så mener jeg det er verdt å nevne.

### 5.2.3 Bekymringer og gløder

Til tross for gjenåpning og gløder knyttet til det, dukket det også opp bekymringer blant enkelte barn. Ved skolestart etter sommer, og som tiden gikk, og smittetrykket ble høyere, ble flere av de eldre barna var bekymret for smitten på skolen, og å dra hjem med dette til familien sin. Det oppstod problemstillinger knyttet til sykdom og død i familie. Dette var noe informantene mine tok på alvor, og fikk satt i gang samtaler og oppfølging av disse barna. Flere av lærerne var også bekymret for sin egen helse, og at de var såpass utsatt for smitte.

Rødt nivå på skolene er åpenbart vanskelig og utfordrende, for alle involverte, samtidig som det er lyspunkter i denne ordningen også. Mine informanter fortalte om positive sider ved rødt nivå, blant annet at det ble tettere oppfølging på de elevene som var i kohorten, samt at det var

lettere å danne nye relasjoner mellom elevene som ellers ikke ville fungert i en vanlig hverdag.



## 6. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å finne ut hvordan lærere har jobbet med et læringsmiljø under digitale rammer, og hvilken betydning har gjenåpningen av skolene hatt for læringsmiljøet? I dette kapittelet skal jeg oppsummere for mine funn i drøftingen med formål å svare på min problemstilling.

Elevenes miljø på skolen består av en samhandling mellom foreldre, lærere og elever. Det fremkommer at foreldrene og hjemmet har en stor innflytelse på hvordan elevene opplever skolen, spesielt under digitale rammer. Både hvor engasjerte elevene var gjennom den digitale skolen, og hvordan undervisningsopplegget fungerte med og uten foreldrenes involvering. Dersom læreren og foreldrene er bevist på deres holdning, og egen atferd synes å ha en påvirkning på det som i det digitale klasserommet, og det som skjer fysisk på skolen. Ved et godt samarbeid, og kommunikasjon mellom skolen og hjemmet om et felles verdigrunnlag, som overføres til elevene, kan virke som en stor mulighet i lærerens arbeid med å tilrettelegge et godt digitalt læringsmiljø. Til tross for at det også dukket opp flere utfordringer knyttet til hjemmet under perioden med digital skole, som mangel på grenser for kontakt, og varierende samarbeid med hjemmet knyttet til elevenes behov, finner jeg i min studie at et helhetlig, kontinuerlig og samlet ansvar for elevene kan synes å legge et godt grunnlag for at et godt digitalt læringsmiljø.

I arbeidet med et læringsmiljø under digitale rammer synes et verdigrunnlag som baserer seg på anerkjennelse, tillit, fleksibilitet og forståelse å være en mulighet. Rom for å kunne prøve og feile, både for elevene, men òg for lærerne, virker å være kjernen i et digitalt læringsmiljø. Flere av mine informanter hadde begrensende digitale ferdigheter, og det å ha rom for å kunne prøve og feile, og en gjensidig fleksibilitet og tålmodighet med elevene virket å bidra til dette felles verdigrunnlaget. Det var en usikker og sårbar tid for alle sammen, og det å kunne være en del av en gjensidig forståelse for situasjonen bidro til en forutsigbar situasjon og miljø, som er sentralt for at elevene skal oppleve trygghet i denne uforutsigbare hverdagen.

En nær lærer-elev relasjon syntes å være viktig i tilrettelegging av et godt læringsmiljø, både fysisk og digitalt. Dannelse og ivaretagelse av relasjonene digitalt med elevene fungerte i varierende grad. Det oppstod gode muligheter for en-til-en samtaler med elever som kanskje falt utenfor i en vanlig fysisk skolehverdag, og få de stille elevene mer på banen, enten alene eller sammen i mindre grupper. Etter gjenåpningene av skolene så måtte lærerne gripe denne

muligheten for å inkludere de stille elevene, på lik måte som det fungerte digitalt. Likevel følte lærerne på at noe av relasjonen for enkelte elever ble svekket, og at det var vanskeligere å få kontakt med de over nett. Relasjonen til elevene virker å være grunnsteinen i et godt læringsmiljø, med tanke på at noen av relasjonene ble svekket kunne da også dette slå ut på det digitale læringsmiljøet, og ville kunne være utfordrende å bygge opp igjen når det først ble svekket.

Hvorvidt læringsmiljøet endrer seg på bakgrunn av å bli flyttet digitalt og i det virtuelle rommet under pandemien, eller om store deler av endringen tilskrives at det samtidig bærer et større ansvar på læreren og elevene for å ivare læringsmiljøet, er et spørsmål som stiles. En av grunntankene for et virtuelt læringsmiljø er en samhandling mellom lærer og elevene, og at begge parter er like avhengige av hverandre for å kunne danne et godt læringsmiljø. Det er grunn til å tenke seg at både lærerrollen og elevrollen endrer seg ved å bli flyttet til det virtuelle rommet, og at flere faktorer spiller inn her som forkunnskaper om det digitale, alderen på elevene, støtte og oppfølging fra hjemmet, ressurser og lignende, men at det pekes på flere faktorer som er avhengige av hverandre.

Ut fra funnene i denne undersøkelsen er mitt inntrykk at lærerne generelt har mestret en digital overgang, med sine utfordringer, og fått utvidet en verktøykasse som er mulig å ta i bruk i et fysisk læringsmiljø. En lærdom gjort fra denne perioden og med denne studien er at prinsippet for å utvikle seg digitalt, og med teknologiske evner er som all annen kompetanse – øvelse gjør mester. Enkelte lærere hadde bedre grunnlag for denne perioden, enten ved at skolen fokuserte og prioriterte digital kompetanse før nedstengelsene, eller av egen interesse, men en ting er sikkert, læringskurven var bratt, og det er erfaringer som blir tatt med videre.

En av mine informanter sa at læringsmiljøet var det som gikk mest tapt i hennes klasse under perioden med digital skole, og med flere utfordringer så var det nok også læringsmiljøet som ble det mest merkbare og synlige endringen ved digital skole. Å miste mye av spontaniteten og den uformelle delen som er mulig i et fysisk klasserom virker å være en av de største forholdene som spiller inn i mine informanters svar.

## 6.1 Styrker og svakheter

Denne studien har gitt meg kunnskaper om hvordan lærere arbeidet med et digitalt læringsmiljø, og hvordan dette har blitt påvirket etter gjenåpningene av skolene, i tillegg til

lærerens digitale praksis og erfaringer. Studiens kvalitet er drøftet mer grundig under metodekapittelet med et utgangspunkt i reliabilitet, validitet og forskningsetikk, jeg vil likevel avslutningsvis i denne avhandlingen kort trekke frem studiens styrker og svakheter.

En begrensning ved denne studien, er som tidligere skrevet, et lite antall informanter grunnet koronapandemien. Denne oppgaven er for det meste skrevet i fjerde semester av masterutdanningen min, som var fra januar 2021 til juni 2021. Det har vært 3 bølger av smitten, flere skolenedstengninger og en vedvarende periode med digital skole for meg selv. Det har vært utfordrende å finne lærere som er villige til å la seg intervju. På bakgrunn av dette forstår jeg at mine funn kan være noe begrenset og avgrenset, i forhold til å kunne generalisere til andre situasjoner. Likevel er ikke studien et grunnlag for å komme med absolutter for hvordan å arbeide med et digitalt læringsmiljø, men heller å vise hvordan enkelte lærere hadde sine opplevelser og erfaringer knyttet til denne perioden. Studien må sees i en sammenheng med øvrige undersøkelser og erfaring, både kvantitativt og kvalitativt fra samme periode. Denne studien er begrenset til kun lærerens perspektiver og erfaringer, og vil være ulikt ved andre undersøkelser fra skoleledere, elever og foresattes perspektiver.

Samtidig så ønsker jeg med denne avhandlingen å bidra til et nytt og spennende felt, der lærere og andre interesserte kan bruke denne studien som en inspirasjon til egen praksis i dette feltet, og hvordan arbeide med et digitalt læringsmiljø. Jeg finner det relevant å sette et søkelys på et viktig og aktuelt tema, slik at en refleksjon og diskusjon gjøres for å veie ulike muligheter og utfordringer knyttet til et digitalt læringsmiljø.

## 6.2 Veien videre

I min studie har jeg fokusert på barneskolelærere på lavere trinn, og hvordan de håndterte et digitalt læringsmiljø, og det kan være interessant å undersøke om mulighetene og utfordringene varierer i like mye grad på høyere trinn, og hvilke problemstillinger som dukker opp som følge av et digitalt klasserom. Alle informantene mine så muligheter til å fange opp de stille elevene som følge av digital skole, ved å tilby de digital undervisning og oppfølging. Nåværende praksis på barneskolen er normen med fysisk tilstedeværelse, men ved bruk av digitale teknologier for fleksibel opplæring av ulike elever med forskjellige behov vil være et spennende felt å utforske. En slik ordning krever ikke bare store krav til læreren, og elevenes konsentrasjon og selvregulering, men og et teknologisk løft for dagens skole.



## 7. Litteraturliste

- Aasen, A.M., Nordahl, T., Nettet Mælan, E., Drugli, M.B. & Myhr, L. (2014) Relasjonsbasert Klasseledelse. Et Komplekst Fenomen. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009) *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Universitetsforlaget
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlaget
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skaagen, K., Skrøvset, S. & Thue F.W. (2016) *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer - Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Fjørtoft, S.O. (2020). Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. (Prosjektnummer: 102022123-4) Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Fjørtoft, S.O., Thun, S. & Pettersen Buvik, M. (2019). Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. (Prosjektnummer:

102020502)

[https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrappport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrappport_sintef.pdf)

Freire, P. (1997) *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal

Granberg, H. (2021). Et dikt til alle lærere i en vanskelig tid. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/dikt-heidi-granberg-korona/et-dikt-til-alle-laerere-i-en-vanskelig-tid/278941>

Gjertsen, P.Å. (2010). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS

Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). Gode eksempler på praksis. Universitetet i Oslo.

Hentet fra:

[https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport\\_15.05.20\\_fiks.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf)

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, I., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Granum Skarpaas, K. (2016) *Med Ark og App. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.

Hentet fra: [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hatch, J.A. (2004). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York

Helgøy, I. & Homme, A. (2015). *Hjem-skole-samarbeid for et godt læringsmiljø: evaluering av lokale hjem-skole-prosjekter og gjennomføring av forsterket hjem-skole-samarbeid*. (Sluttrappport. 2-2015). Bergen: Uni Research, rokkansenteret.

Hjetland, B.S. (2021). Trafikklysmodellen skaper forvirring. I utdanningsnytt. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/bjorn-sigurd-hjetland-korona-smittevern/trafikklysmodellen-skaper-forvirring/270867>

Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Forlag: Pax.

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi. Hentet fra:  
<https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

Johannessen, A., Tufte P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Karlsen, S., Olufsen, M., Haugland O.A., & Thorvaldsen, S. (2017). Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærer utdanningen – en komperativ studie av allmennlærer- og masterutdanning i naturfag for grunnskolen. Hentet fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/et-tidlig-glott-inn-i-den-nye-norske-larerutdanningen/>

Klette, K. (2013). *Hva vet vi om god undervisning?* Rapport fra klasseroms-forskningen. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*, 173–201. Bergen: Fagbokforlaget.

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70

Krumsvik, R.J., Egelanddal, K., Sarastuen, N.K., Jones, L.Ø. & Eikeland, O.J. (2013) Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Kommunesektorens organisasjon (KS). Hentet fra:  
<https://www.ostsam.no/wp-content/uploads/2016/12/SMIL-hefte.pdf>

KS. & FoU. (2011) Lokal handlefrihet under statlig kontroll. Konsekvenser av nye bestemmelser om klassedeling i grunnskolen. (Prosjeknummer: 104021). Hentet fra:  
<https://www.ks.no/contentassets/24e2bd46e97647918626394259d8ba6f/rapport.pdf>

Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*.

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del av læreplanverket - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Oslo: Fagbokforlaget

Marzano, R.J. & Pickering, D.J. (2003) *Class Management That Works. Research-Based For Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Nadim, M. (2015). *Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning*. Sosiologisk tidsskrift, 23, 3.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. (NOVA-rapport 11/2000)

Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftiçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008)

*Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. (Prosjektnummer: 95200768)*. Oslo. I:

*Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.



- NSD. (2020). Om NSD. Hentet fra <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen (2020, 07.05). *Skolene åpner for alle elever fra 11. mai*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>
- Regjeringen (2020, 20.04). Statusrapport 1, utsatte barn og unges tjenestetilbud under Covid-19 pandemien. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3f92f45f0b384e0da0b2d89a9f55b7b6/statusrapport-.pdf>
- Regjeringen (2021, 25.03). Oppdaterte smittevernveiledere for barnehage, barneskole og ungdomsskole er klare. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/oppdaterte-smittevernveiledere-for-barnehage-barneskole-og-ungdomsskole-er-klare/id2841716/>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
- Raaen, F.D, Solbrekke, T.D. & Lea, A. (2003) Utfordringer til lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift 05-06/2003 (Volum 87.)* Hentet fra: [https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2003/05-06/leder\\_utfordringer\\_til\\_lererrollen](https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2003/05-06/leder_utfordringer_til_lererrollen)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tellmann, S.M., Lorentzen, M. & Mausestaden, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet*. (Prosjektnummer: 12820659) Hentet fra:

<https://docplayer.me/38124760-Laererrollen-sett-fra-laererperspektivet-notat-til-ekspertgruppen-om-laererrollen-silje-maria-tellmann-marte-lorentzen-solvi-mausedhagen.html>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg). Bergen: Fagbokforlaget

Tømte, C.E., Wollscheid, S., Bugge, M.M., & Vennerød Diesen, F.F. (2019) Digital læring i askerskolen. Rapport, 2019:27. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

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

Utdanningsdirektoratet (2018). Hvordan går det med lærenormen? (Statistikknotat 7/2018).

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/notat-om-larernorm/#145733>

Utdanningsforbundet (2020). Konsekvenser av koronapandemien. Undersøkelse blant

Utdanningsforbundets medlemmer som er lærere i KS-området. (Prosjektnummer: 20204481). Hentet fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/koronakrisen/konsekvenser\\_korona\\_pandemien\\_undersokelse.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/koronakrisen/konsekvenser_korona_pandemien_undersokelse.pdf)

Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: A Training Series for the Prevention and Treatment of Conduct Problems in Young Children*

Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene “validitet” og “reliabilitet” i kvalitativ forskning. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98 (1-2)



## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet "Læringsmiljø under Covid-19"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læringsmiljøet har fungert digitalt etter Norge stengte ned skoler 12. Mars etter Covid-19 kom til landet, og hvilke ettertanker som har kommet frem etter gjenåpningen. Dette skrevet inneholder informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av min mastergrad, som skal utforske hvordan lærere har lagt opp til og ivaretatt læringsmiljøet digitalt når fysisk oppmøte ikke har vært en mulighet. Forskningsprosjektet går ut på intervjuer fra flere lærere, på forskjellige trinn for å kunne danne et mer omfattende bilde, som samtidig danner en varierende forestilling av refleksjoner, tanker og erfaringer.

Ut ifra min oppgave har jeg kommet frem til følgende foreløpige problemstilling som jeg skal ta utgangspunkt i

- På hvilke måter har kontaktlærere jobbet digitalt for å ivareta læringsmiljøet under Covid-19?
- Hva slags endringer har påvirket læringsmiljøet etter gjenåpningen av skolene?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i mitt forskningsprosjekt for du som kontaktlærer innehar spennende og aktuell informasjon og erfaringer som jeg vil gjerne få frem i min oppgave.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å delta innebærer det et intervju på 30-45 minutter der jeg stiller relevante spørsmål til mitt forskningsprosjekt. Vi avtaler et passende tidspunkt for begge for å gjennomføre intervjuet. I forhold til dagens situasjon med Covid-19 finner vi et egnet sted der vi kan overholde smittevernsreglene, eller så er det muligheter for å ta intervjuet over Zoom, skype eller lignende hvis det er ønskelig.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder, professor Kenneth Silseth, som har tilgang til mitt datamateriale. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, og blir oppbevart på en sikker server produsert av Universitetet i Oslo, og blir slettet permanent når forskningsprosjektet er overstått. Navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres, og lagret på en ekstern, kryptert harddisk adskilt fra øvrige data.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når transkriberingen er overstått, og vil bli slettet permanent når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021.

**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 Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk, 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 studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Anja Støyl Pettersen: [anja-pettersen@hotmail.com](mailto:anja-pettersen@hotmail.com), telefon nummer +47 900 66 389
- Professor Kenneth Silseth: [kenneth.silseth@ined.uio.no](mailto:kenneth.silseth@ined.uio.no)
- Vårt personvernombud Roger Markgraf-Bye: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Kenneth Silseth*  
(Professor/veileder)

*Anja Støyl Pettersen*  
(Student)

-----

## Læringsmiljø under Covid-19

### Introduksjon

- Hva er utdanningsbakgrunnen din?
- Hvor lenge har du jobbet innen skolesektoren?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvor lenge har du jobbet med den daværende (Under Covid-19 nedstengningen) klassen?

### Lærerrollen, klasseledelse

- Hvordan så en typisk skolehverdag ut for klassen din før nedstengningen?
  - Hvordan ser en typisk skolehverdag ut nå?
- Hvordan føler at smittevernveiledningene påvirker din rolle som lærer?
- Hvilke aktiviteter og arbeidsformer var mest utfordrende å opprettholde under nedstengningen?
- Hva kan være utfordrende i arbeidet med læringsmiljø?
- Hvordan tror du dine elever merker at du anerkjenner dem?

### Psykososialt læringsmiljø

- Hvordan arbeider du i det daglige for å skape og opprettholde relasjoner mellom deg og elevene?
  - På hvilken måte blir læringsmiljøet påvirket av disse relasjonene?
  - På hvilken måte ble den digitale hverdagen påvirket av disse relasjonene? Fikk du bedre kontakt med elevene/svekket kontakt?
- Hvordan opplevde du som lærer, elevenes møte med digital skole? Tilbakemeldinger fra elevene
- Pratet du med elevene om spørsmål, forventninger, bekymringer rundt Covid-19 under nedstengningen? Hvordan da?
- Hvilke tiltak ble gjort for å opprettholde dialogen med hver enkelt elev?
- Hvilke tiltak ble brukt/vurdert for å ivareta sårbare elever?

### Det digitale læringsmiljøet

- Oppstod det noen problemer under den digitale hverdagen?
  - På hvilken måte løste du det?
- Hvordan var din opplevelse med nettvett og elevene? Var elevene forberedt nok på det digitale ansvaret nedstengningen innebar?
- Hvordan fungerte det tekniske i løpet av perioden?
- Hva ville du gjort annerledes ved en eventuell ny nedstenging?

### Hjem-skolesamarbeid

- Hvordan arbeider du med relasjonene med foresatte?
- Hvordan var kommunikasjonen med foresatte under nedstengningen? utfordringer knyttet til dette?
- På hvilken måte påvirker hjem-skolesamarbeidet læringsmiljøet i klassen?

### Annet:

- Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker er viktig i forhold temaet?

## Vedlegg 3: NSD vurdering

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Læringsmiljø under Covid-19

#### **Referansenummer**

295022

#### **Registrert**

02.11.2020 av Anja Støyl Pettersen - anjaspe@uio.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kenneth Silseth, kenneth.silseth@iped.uio.no, tlf: 4722857637

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Anja Støyl Pettersen, anja-pettersen@hotmail.com, tlf: 90066389

#### **Prosjektperiode**

06.11.2020 - 18.06.2021

#### **Status**

10.11.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **10.11.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)



Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

#### 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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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.

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).

Zoom 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 dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland**  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

