



Uio • Universitetet i Oslo

# Samfunnsfagundervisning under koronapandemien

*En kvalitativ studie av læreres tilpasninger av samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset våren 2020*

Kari Steiro Larsen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Juni 2021



# **Samfunnsfagundervisning under koronapandemien**

En kvalitativ studie av læreres tilpasninger av samfunnsfagundervisningen  
under utbruddet av koronaviruset våren 2020

© Kari Steiro Larsen

2021

Samfunnsfagundervisning under koronapandemien

Kari Steiro Larsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan et utvalg samfunnsfaglærere tilpasset undervisningen til situasjonen Norge var i under utbruddet av koronaviruset våren 2020, med hovedfokus på tilpasninger av (1) faglig innhold og (2) arbeidsmetoder under nedstengingen av skolene. Oppgaven er basert på kvalitative dybdeintervju av seks lærere som underviste i samfunnsfag ved ulike videregående skoler i området Oslo, Viken, Vestfold og Telemark, våren 2020. Hensikten med studien er å gi et innblikk i lærernes tanker og erfaringer knyttet til undervisning i en uvant og krevende periode. Funnene knyttes til Christensens (2015) rammeverk for å forstå hva samfunnsfaget er, der bruk av aktuelle hendelser i undervisning, inkludert krisepregede hendelser, blir vektlagt.

I forbindelse med lærernes tilpasninger av det faglige innholdet, viser funnene fra studien at alle lærerne fortalte at de brukte koronapandemien som tema i undervisningen, i form av uformelle samtaler, undervisningsopplegg og/eller prosjektarbeid. Funnene peker mot at hovedårsakene til dette kan knyttes til at lærerne opplevde pandemien som spesielt relevant for samfunnsfaget, og fordi de opplevde at elevene var svært interessert i temaet. Videre fortalte halvparten av lærerne at de også brukte koronapandemien som tema for å trygge engstelige elever, hovedsakelig ved å informere om pandemien. Når det gjelder lærernes tilpasninger av arbeidsmetodene under den digitale fjernundervisningen, viser funnene fra studien at halvparten av lærerne opplevde det som krevende å få til dialog og diskusjon i helklasse, fordi elevene ikke ønsket å ha på kamera og lyd i undervisningen. Lærerne fortalte at de tilpasset undervisningen etter dette ved å dele klassen inn i mindre grupper, og ved å gi flere individuelle oppgaver. Videre fortalte to av lærerne at de ga elevene flere tilpassede oppgaver, og gjennomførte flere individuelle samtaler enn tidligere. Årsaken knyttet de til at digitale verktøy gjorde det mulig å gjøre dette uten at det ble synlig for de andre elevene, samtidig som elevgruppen kunne arbeide med andre ting.

Funnene fra denne studien tyder på at samfunnsfaget gjennom sin kobling til samfunnet kan tilpasses etter det som skjer i verden, både for å oppnå faglig læring, men også for å forstå og bearbeide kriser. Videre viser funnene at det er et behov for å videreutvikle dialogisk undervisning på digitale plattformer, samtidig som det finnes flere muligheter på de digitale plattformene for utdeling av tilpassede oppgaver og gjennomføring av individuell oppfølging.



# Forord

Da jeg så smått begynte å arbeide med denne masteroppgaven ved oppstarten av vårsemesteret 2020, hadde koronaviruset akkurat kommet til Norge. Ikke visste vi da at viruset fremdeles ville prege våre liv, ett og et halvt år senere, når oppgaven nå skal leveres. Veien til innlevering har vært lang og kronglete, og jeg er veldig glad for at jeg nå er i mål. Det er flere som har bidratt til å gjøre dette mulig, som jeg ønsker å takke her.

Først vil jeg gi en stor takk til lærerne som har latt seg intervjuet til denne oppgaven. Det har vært så spennende og lærerikt å høre deres tanker og erfaringer knyttet til samfunnsfagundervisningen under koronapandemien. Dere har gjort at jeg, om mulig, gleder meg enda mer til å begynne min karriere som samfunnsfaglærer.

Jeg vil også gjerne takke min veileder Nora Elise Hesby Mathé for enestående tilbakemeldinger, innspill og motiverende ord. Tusen takk til Siri for at du tok deg tid til å lese gjennom oppgaven og gi tilbakemeldinger dagen før 17. mai. Jeg vil også gi en stor takk til mine fantastiske venner som alltid heier på meg, og hjelper meg gjennom livets utfordringer, inkludert denne oppgaven. En ekstra takk til Karoline for at du tok deg tid til å lese gjennom oppgaven, helgen før vi begge skulle levere. Jeg vil også takke min flotte samboer som har holdt ut med meg både gjennom «karantene»-livet og den intense oppgaveskrivingen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære familie som alltid er der for meg, og gir uvurderlig støtte, råd og kjærighet. Jeg er heldig som har dere ved min side.

Kari Steiro Larsen,

Oslo, juni 2021





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og samfunnsfagdidaktisk relevans .....	1
1.2	Formål, problemstilling og avgrensning .....	3
1.3	Oppgavens oppbygging .....	4
<b>2</b>	<b>Teori .....</b>	<b>5</b>
2.1	Samfunnsfagets kunnskapsdomener .....	5
2.2	Samfunnsstrukturer og -prosesser .....	6
2.2.1	Nyheter, k-nyheter og news literacy .....	7
2.2.2	Aktuelle, krisepregede hendelser .....	8
2.2.2.1	Hva er en krise? .....	9
2.2.2.2	Krisepedagogikk .....	10
2.3	Elevenes livsverden .....	12
2.4	Det demokratiske verdigrunnlaget .....	14
2.5	Samfunnsvitenskapene .....	16
2.6	Oppsummering av teoretisk rammeverk .....	17
<b>3</b>	<b>Tidligere forskning.....</b>	<b>19</b>
3.1	Bruk av krisepregede hendelser i undervisning .....	19
3.2	Undervisning under koronapandemien .....	21
3.2.1	Hvor forberedt var skoler, lærere og elever?.....	22
3.2.2	Hvordan var kommunikasjonen mellom lærere og elever? .....	22
3.2.3	Hvilke arbeidsmetoder ble benyttet?.....	23
3.2.4	Oppsummering av undervisning under koronapandemien.....	24
<b>4</b>	<b>Metode.....</b>	<b>26</b>
4.1	Forskningsdesign .....	26
4.1.1	Semistrukturerte dybdeintervju .....	27
4.2	Intervjuguide og pilotintervju .....	27
4.3	Utvalg og rekruttering .....	28
4.3.1	Presentasjon av informantene .....	30
4.4	Intervjusituasjonen .....	31
4.5	Analyse av datamaterialet .....	33
4.5.1	Transkribering .....	33
4.5.2	Gjennomlesing og koding .....	34
4.5.3	Kategorisering og systematisering .....	35

4.6	Forskningens troverdighet .....	37
4.6.1	Validitet .....	37
4.6.2	Reliabilitet .....	38
4.6.3	Overførbarhet .....	39
4.7	Etiske betraktninger .....	40
<b>5</b>	<b>Analyse og diskusjon.....</b>	<b>42</b>
5.1	Tilpasning av det faglige innholdet.....	42
5.1.1	Bruk av koronapandemien som tema i undervisning .....	42
5.1.2	Koronapandemiens relevans i samfunnsfag .....	48
5.1.3	Koronapandemien og nyheter .....	50
5.1.4	Elevenes interesse for koronapandemien .....	51
5.1.5	Bruk av koronapandemien som tema for å trygge engstelige elever .....	54
5.2	Tilpasning av arbeidsmetodene.....	57
5.2.1	Diskusjoner, gruppearbeid og individuelle oppgaver .....	57
5.2.2	Tilpasset opplæring og individuell oppfølging .....	62
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>65</b>
6.1	Oppsummering av hovedfunn.....	65
6.2	Didaktiske implikasjoner .....	67
6.3	Forslag til videre forskning .....	68
6.4	Avsluttende ord.....	68
<b>7</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>70</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>80</b>
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	80
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....	83
	Vedlegg 3: E-post, forespørsel om deltakelse .....	86
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv .....	87
	Tabell 4.1: Presentasjon av informantene .....	30
	Tabell 4.2: Oversikt over intervju: informant, metode, lengde og datamateriale .....	31
	Tabell 4.3: Illustrasjon av én kode med tilhørende sitat fra tre informanter .....	34
	Tabell 4.4: Illustrasjon av tema, undertema og koder i tabell .....	35

# 1 Innledning

Vi står midt i en vanskelig tid for Norge og for verden. Norge blir satt på en stor prøve. Både som samfunn, men også vi som enkeltmennesker. I denne perioden vil vi alle få en annerledes hverdag (Solberg, 2020).

Sitatet ovenfor er fra statsminister Erna Solbergs åpning av pressekonferansen 12. mars 2020, der regjeringen informerte om en rekke omfattende tiltak som skulle innføres for å hindre spredning av det smittsomme koronaviruset. Sitatet illustrerer en ekstraordinær periode – begynnelsen på en unntakstilstand der samfunnet og hverdagen slik vi kjente den ville bli snudd på hodet. I denne studien rettes søkelyset mot samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset våren 2020, med spesielt fokus på perioden skolene var stengt ned fra mars og utover. Jeg undersøker hvilke tilpasninger et utvalg lærere gjorde, både med tanke på faglig innhold, og arbeidsmetoder, i denne perioden. Jeg vektlegger lærernes fortellinger om bruk av koronapandemien som faglig tema, og tilpasninger av arbeidsmetoder til den digitale fjernundervisningen.

## 1.1 Bakgrunn og samfunnsfagdidaktisk relevans

I slutten av desember 2019 ble det oppdaget et smittomt virus i Wuhan, Kina, som spredde seg raskt til store deler av verden, inkludert Norge. I januar beskrev Verdens helseorganisasjon (WHO) utbruddet som en «alvorlig hendelse av betydning for internasjonal folkehelse» (WHO, 2020, i Folkehelseinstituttet, 2020). I slutten av februar ble det første norske smittetilfellet rapportert. Etter dette kom det nye oppdateringer i nyhetene kontinuerlig: noen ble syke og innlagt på intensivavdelinger, i tillegg begynte de første dødsfallene å komme (Bakken et al., 2020, s. 6). Den 12. mars ble utbruddet erklært en pandemi av WHO (2020, i Folkehelseinstituttet, 2020). Den samme dagen innførte den norske regjeringen «de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid» (Solberg, 2020). For å hindre videre spredning av viruset, ble barnehager og skoler stengt ned, kultur- og idrettsarrangementer ble forbudt, og befolkningens bevegelsesmuligheter ble sterkt innskrenket (Helsedirektoratet, 2020). Norge ble stengt ned, og den såkalte dugnaden vi fremdeles er en del av i dag, begynte.

Den 13. mars sto alle klasserom tomme. Nedstengingen førte til at alt skolearbeid foregikk fra hjemmet (Roe et al., 2021, s. 1), helt frem til det skjedde en gradvis gjenåpning av skolene fra 27. april. Lærere måtte omstille seg på rekordtid, og gjennomføre fjernundervisning ved hjelp av digitale løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2020), dette til tross for at flertallet ikke hadde erfaring med digital fjernundervisning fra før (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242–243). Digitale plattformer som Zoom og Teams ble en del av den nye skolehverdagen, og lærere og elever måtte ta stilling til nye utfordringer, slik som flere individuelle oppgaver (Nordahl, 2020, s. 14; Bolstad, 2020), varierende grad av kommunikasjon (Frøjd & Larsen, 2020; Nordahl, 2020; Bolstad, 2020) og tyngre arbeidsbelastning (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020; Adedoyin & Soykan, 2020). Den nye hverdagen ga også muligheter, blant annet gjennom bedre tid til å gi tilbakemeldinger (Bubb & Jones, 2020, s. 215), og bedre muligheter for individuell oppfølging (Bolstad, 2020).

Utbruddet av koronaviruset hadde også innvirkning på elevenes hverdag utenfor skolen. Studier fra våren 2020 viser at mange elever opplevde at foreldrene ble permittert, sagt opp eller gikk over til hjemmekontor. Flere elever kjente på en bekymring for hvordan det skulle gå med familiens økonomi, bekymring for at noen i familien skulle bli syke av viruset, bekymring for å smitte noen, og bekymring for å selv bli syk (Bakken et al., 2020, s. 12–15). Enkelte elever fortalte at de opplevde en følelse av tomhet og manglende motivasjon til å stå opp (Bekkehus et al., 2020). I denne perioden var også en stor andel norske aviser og nyhetssendinger dominert av tema knyttet til koronapandemien (Bakken et al., 2020, s. 6). Elever måtte daglig forholde seg til overskrifter som «Corona-dødsfall i Nord-Aurdal» (Jor & Lien, 2020), «Over 1000 døde i Storbritannia – 260 døde siste døgn» (Lohne, 2020), «USA: 12-åring i respirator» (Dorholt, 2020) og «Halvparten av alle dødsfall i London knyttes til koronaviruset» (Olsson, 2020). Det er derfor ingen tvil om at denne perioden var annerledes, og trolig også krisepreget, for mange elever.

I samfunnsfaget, er det ifølge Ryen (2017) spesielt vanskelig å se for seg undervisning som ikke på et eller annet nivå knytter seg til aktuelle hendelser i samtiden. Læreplanen i samfunnskunnskap konstaterer blant annet at faget skal gi elevene «høve til å utforske lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale forhold og problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), noe som skal bidra til å «styrkje elevanes si forståing av samfunnet dei lever i, og korleis samfunnet formar dei som menneske» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette gjør at det i samfunnsfag er spesielt relevant å ta

tak i aktuelle hendelser av interesse for elevene, og bruke disse i undervisningen (Ryen, 2017; Koritzinsky, 2020; Christensen, 2015). Når den aktuelle hendelsen i tillegg er en lokal, nasjonal, eller til og med global krise, påpeker Maguth (2020, s. 38) at faget, med sine lærere og kompetansemål, fungerer som en «civic education first responder». I slike situasjoner har læreren en viktig oppgave med å hjelpe elevene med å rydde og sortere inntrykk slik at den krisepregede hendelsen blir mer håndterbar og forståelig (Schultz et al., 2005, s. 27). Ovenfor har jeg beskrevet situasjonen som oppsto i Norge som et resultat av utbruddet av koronaviruset våren 2020. På grunn av aktuelle hendelsers relevans i samfunnsfag, vil det derfor være interessant å undersøke hvordan samfunnsfagundervisningen har foregått i denne perioden, både med utgangspunkt i det faglige innholdet, men også arbeidsmetodene under den digitale fjernundervisningen.

## **1.2 Formål, problemstilling og avgrensning**

Det har blitt publisert flere studier som har undersøkt undervisning ved norske skoler under nedstengingen våren 2020. Disse ser det ut til at hovedsakelig har sett på aspekter knyttet til den digitale fjernundervisningen, og ikke på spesifikke fag og undervisning innad i disse. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å bidra med innsikt i hvordan et utvalg lærere har tilpasset samfunnsfagundervisningen i en uvant og krevende periode for både lærere og elever, og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg knyttet til dette. I tillegg ønsker jeg at oppgaven skal gi inspirasjon til hvordan man som lærer kan bruke aktuelle og krisepregede hendelser i undervisningen for å hjelpe elever til å forstå og håndtere ulike situasjoner som har oppstått i samfunnet. På bakgrunn av disse målene er min problemstilling:

*Hvordan tilpasset et utvalg samfunnsfaglærere undervisningen til situasjonen Norge var i under utbruddet av koronaviruset våren 2020?*

Innenfor denne problemstillingen vil jeg hovedsakelig se på to områder: (1) tilpasninger av det faglige innholdet, og (2) tilpasninger av arbeidsmetodene. Innenfor det faglige innholdet vektlegger jeg tilpasninger som gjelder hvorvidt, hvordan, og hvorfor lærerne har brukt koronapandemien som faglig tema i undervisningen. Innenfor arbeidsmetodene vektlegger jeg hvordan lærerne har tilpasset arbeidsmetodene til den digitale fjernundervisningen under nedstengingen av skolene. For finne svar på dette har jeg gjennomført kvalitative dybdeintervju av seks lærere ved ulike videregående skoler i området Oslo, Viken, Vestfold

og Telemark, som alle underviste i fellesfaget samfunnsfag våren 2020. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen *samfunnsfag*, som i denne settingen refererer til faget som etter fagfornyelsen omtales som *samfunnskunnskap* på videregående skole. Dette faget fokuserer på den samfunnsvitenskapelige delen av samfunnsfaget. Samfunnsfag som begrep brukes derimot ofte som en samlebetegnelse på både samfunnskunnskap, historie og geografi. Våren 2020 het faget samfunnsfag også på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013), så for enkelthetens skyld bruker jeg derfor denne betegnelsen gjennomgående i denne oppgaven.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av seks kapitler, inkludert introduksjonskapittelet. I innledningen har jeg begrunnet bakgrunnen for valget av tema for oppgaven og dens samfunnsfagdidaktiske relevans. I kapittel to presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag, med utgangspunkt i Christensen (2015) sitt rammeverk for å forstå hva samfunnsfaget er. Her vektlegger jeg bruk av aktuelle hendelser i undervisning, inkludert nyheter og krisepregede hendelser. I kapittel tre presenteres tidligere forskning knyttet til bruk av krisepregede hendelser i undervisning, i tillegg til tidligere forskning av den digitale fjernundervisningen under nedstengingen av skolene våren 2020. Kapittel fire er oppgavens metodekapittel. Her beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å samle inn og analysere data for å besvare min problemstilling. I det femte kapittelet presenteres, analyseres og drøftes mine funn i lys av teori og tidligere forskning. Delkapittelet som handler om tilpasninger av det faglige innholdet, vil oppta mest plass på grunn av innholdet i datamaterialet. Kapittel seks er oppgavens avslutning, hvor jeg oppsummerer mine hovedfunn, drøfter implikasjonene disse kan ha for samfunnsfaget, og gir forslag til videre forskning innenfor feltet.

## 2 Teori

I dette teorikapittelet tar jeg utgangspunkt i Christensens (2015) fire kunnskapsdomener for samfunnsfaget. Disse er ifølge Christensen (2015) en viktig del av samfunnsfagets identitet, og gir derfor et godt utgangspunkt for å undersøke samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset våren 2020. Teorikapittelet er delt i fem hoveddeler. Den første delen gir en introduksjon til samfunnsfagets kunnskapsdomener, mens de fire neste delene tar for seg hvert av kunnskapsdomenene. Til slutt gir jeg en oppsummering av det teoretiske rammeverket.

### 2.1 Samfunnsfagets kunnskapsdomener

I det første kapittelet i boken *Fagdidaktik i samfunnsfag*<sup>1</sup> forsøker Christensen (2015) å svare på spørsmålet «Hvad er samfunnsfag?». Boken tar utgangspunkt i en dansk skolekontekst, men Christensen (2015, s. 12–13) argumenterer likevel for at den har overføringsverdi til andre skandinaviske land på grunn av kulturelle og politiske likheter i skolesystem og utdanningspolitikk. For å besvare spørsmålet om hva samfunnsfag er, peker Christensen (2015, s. 15–18) på at faget i første omgang er definert av politiske målbeskrivelser – læreplanen, og at denne fungerer som en ramme for faget. Han konstaterer samtidig at faget ikke praktiseres alene på grunnlag av dette styringsdokumentet – faktorer som fagtradisjoner, lærerens utdanning, lærerens erfaring og fagforståelse, lærebøker, elevdeltakelse og skolens prioriteringer spiller også en viktig rolle for hvordan faget konstrueres i praksis, og hvordan læreplanen blir utarbeidet. I forbindelse med dette må faget hele tiden forholde seg til impulser, krav og forventninger fra omgivelsene dersom det skal bevare sin legitimitet. Dette gjør at faget hele tiden er i forandring, både på et overordnet fagpolitisk plan og på et undervisningspraktisk plan (Christensen, 2015, s. 15–18).

Christensen (2015, s. 15–17) argumenterer for at samfunnsfaget kan risikere å miste sin identitet dersom forandringsnivået i faget blir for høyt. For å unngå dette, påpeker han at faget må ha en faglig identitet som forholder seg til gjenkjennelige rammer – en såkalt stabilisator. I samfunnsfaget er samfunnsfaglige disipliner en sentral stabilisator, det samme er fokuset på

---

<sup>1</sup> I en norsk kontekst handler dette om *samfunnskunnskap*, som er den samfunnsvitenskapelige delen av den bredere betegnelsen *samfunnsfag*.

aktualitet, fokuset på samfunnsmessige strukturer og -prosesser og fokuset på det demokratiske verdigrunnlaget (Christensen, 2015, s. 17–18). Disse har ifølge Christensen (2015, s. 18) vært sentrale i fagets eksistensperiode, og bidratt til at faget har opprettholdt sin identitet. I tråd med dette presenterer Christensen (2015, s. 21) fire kunnskapsdomener i samfunnsfag. Disse kunnskapsdomenene har jeg valgt å bruke som en inngangsportale til å forstå hvordan lærerne som har deltatt i denne studien har tilpasset samfunnsfagundervisningen til utbruddet av koronaviruset våren 2020. Kunnskapsdomenene består av samfunnsfagets kobling til (1) elevenes livsverden, (2) det demokratiske verdigrunnlaget, (3) samfunnsstrukturer og -prosesser, og (4) samfunnsvitenskapene. Domenene henger ofte tett sammen, og har forskjellige funksjoner avhengig av formålet med undervisningen (Christensen, 2015, s. 21). Nedenfor vil jeg presentere hvert av disse kunnskapsdomenene, og knytte de opp mot annen teori som er relevant for å belyse lærernes tilpasninger av samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset. På grunn av fokuset i problemstillingen vil kunnskapsdomenet «samfunnsstrukturer og -prosesser» (Christensen, 2015, s. 21) være spesielt sentral i teorikapittelet, og dermed oppta mest plass. Dette temaet vil av samme årsak presenteres først av de fire kunnskapsdomenene, til tross for at det plasseres som nummer tre hos Christensen (2015). De resterende kunnskapsdomenene vil presenteres ut ifra Christensens (2015) rekkefølge.

## 2.2 Samfunnsstrukturer og -prosesser

Christensen (2015, s. 22) påpeker at samfunnsfagets kobling til samfunnsstrukturer og samfunnsprosesser bygger på fagets sterke oppmerksomhet knyttet til den aktuelle samfunnsutviklingen. Kunnskapsdomenet handler, i tråd med dette, om at undervisningen i samfunnsfaget skal ta utgangspunkt i aktuelle og virkelighetsnære problemstillinger, både lokalt, nasjonalt og globalt (Christensen, 2015, s. 22). I denne oppgaven, trekkes koronapandemien frem som en aktuell og virkelighetsnær problemstilling. Årsaken er den store påvirkningen pandemien har hatt på samfunnet og enkeltindividet, både lokalt, nasjonalt og globalt. I undervisning knyttet til aktuelle hendelser brukes ofte begrepet *aktualisering*. Dette er ifølge Ryen (2017): «et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da; og som dermed nødvendigvis henter inn lærestoff som ligger utenfor det man kan finne i lærebøker». Det vil derfor forutsette at læreren tar tak i hendelser som oppstår i samtiden, ikke er en del av lærebøker, men likevel er relevant for læreplanen og faget. Læreboken er ofte utilstrekkelig som kilde, spesielt i samfunnsfag, fordi faget inviterer



til, og krever en kontinuerlig henvisning til den sosiale realiteten som hele tiden utspiller seg blant lærere og elever. Dette gjør at fagets innhold delvis kommer til uttrykk gjennom uventede forandringer og hendelser (Fjeldstad, 2007, s. 268). I en slik sammenheng vil bruk av aktuelle hendelser i undervisning stille høye krav til læreren, som både må holde seg oppdatert, og innhente pålitelig informasjon fra andre kilder enn læreboken. Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen kan på sin side bidra til at elever forstår hendelser som oppstår i samfunnet og i verden, og gjøre at skolelivet i større grad blir knyttet til livet utenfor klasserommet. Det kan også føre til at elever utvikler en interesse for nyheter (Johnson, 2010, s. 2). På grunn av samfunnsfagets fokus på det som skjer i samfunnet, kan bruk av nyheter og aktuelle tema være en sentral del av undervisningen i faget. Nedenfor vil dette delkapittelet derfor knyttes til nyheter (2.2.1), i tillegg aktuelle, krisepregede hendelser (2.2.2). Årsaken til at krisepregede hendelser trekkes inn i dette kapittelet, er at koronapandemien ikke bare er et aktuelt tema, men også en situasjon som kan oppleves som krisepreget for mange, som det har blitt beskrevet i innledningen (kapittel 1.1, s. 1–3).

### **2.2.1 Nyheter, k-nyheter og news literacy**

En relevant kilde til aktuelle hendelser er *nyheter*. I Store norske leksikon defineres nyheter som «ny informasjon om hendelser av interesse for publikum, formidlet av en journalist gjennom ulike medier» (Lyngve et al., 2018). Ifølge Mihailidis (2012, s. 1–2) skal nyheter gi informasjon til folket om aktuelle hendelser og samfunnsspørsmål som er relevant for deres bevissthet, engasjement og deltakelse i demokratiske prosesser. Informasjonen skal være nøyaktig, og tilrettelegge for beslutningstaking i både personlige og sosiale spørsmål, og dermed gjøre det mulig for folk å effektivt engasjere seg i samfunnet (Vraga et al., 2021, s. 3), noe som er en viktig målsetting i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Mange medieforskere peker på at det i moderne nyhetsformidling skjer en dyrkning av såkalte *K-nyheter*. K-nyheter vil si nyheter som handler om *kjendiser, kriser, kaos, katastrofer, konflikter og krig*. Positive nyheter og historier blir ofte fortrent av negative, selv om det er mange nyanser og variasjoner mellom ulike nyhetsmedier (Koritzinsky, 2020, s. 226). WHO (2020) har brukt begrepet *infodemi* for å beskrive de store mengdene informasjon som har sirkulert i forbindelse med koronapandemien. Infodemi defineres som «en overflod av informasjon – noen nøyaktige, andre ikke – som gjør det vanskelig for folk å finne pålitelige kilder og pålitelig veiledning når de trenger det» (Islam et al., 2020, s. 1621; min

oversettelse). Globalt har det i forbindelse med infodemien blitt rapportert store mengder rykter, stigma og konspirasjonsteorier knyttet til koronapandemien. Disse har blant annet handlet om sykdom, smitte, dødelighet, tiltak, behandling og sykdomsårsaker, inkludert opprinnelse. Deling av slik feilinformasjon under en pandemi kan potensielt ha alvorlige konsekvenser for både individet og samfunnet dersom det vektlegges fremfor evidensbasert informasjon og retningslinjer (Islam et al., 2020, s. 1621).

Evnen til å skille mellom fakta og falske nyheter, rykter og dokumenterte hendelser, fordommer og mer holdbare oppfatninger, har alltid vært en viktig utfordring i samfunnsfag (Koritzinsky, 2020, s. 58). I dag bruker flertallet av unge sosiale medier til å holde seg oppdatert på nyheter (Medietilsynet, 2020, s. 3). På sosiale medier finnes både innhold fra profesjonelle nyhetsaktører og nyhetsoppdateringer fra venner og familie. Dette kan utfordre evnen vår til å finne frem til relevant og troverdig informasjon i et hav av tilgjengelig innhold (Vraga et al., 2021, s. 1–2). Det er derfor viktig at elever lærer å være kritiske i møte med nyheter de finner på sosiale medier. En inngang til dette er *news literacy*, som vil si kunnskap og ferdigheter knyttet til nyheters innhold, systemer og praksiser (Vraga et al., 2021, s. 2). News literacy er viktig for å kunne navigere i landskapet i sosiale medier hvor troverdige nyhetskilder eksisterer sammen med underholdning, personlige historier og desinformasjon designet for å etterligne nyheter. I møte med dette kreves det ifølge Vraga og Tully (2021, s. 151) en forståelse av både innholdet og konteksten til nyhetsproduksjon og konsum, inkludert rollen til medieplattformer og brukere i nyhets-økosystemet, og hvordan rollen til enkeltpersoners meninger påvirker utvalget og tolkningen av nyheter. I tråd med dette peker Koritzinsky (2020, s. 226) på viktigheten av at elever får kjennskap til begreper og fenomener som virkelighet og formidling, objektivitet og subjektivitet, ensidighet og flersidighet, nøytralitet og partiskhet, journalistiske faglige kriterier og kommersielle og politiske hensyn ved formidlingen (Koritzinsky, 2020, s. 226). Nyheters varierende troverdighet kan være av viktig betydning i læreres undervisning, spesielt dersom undervisningen foregår under en situasjon preget av rykter, stigma og konspirasjonsteorier, slik som koronapandemien.

### **2.2.2 Aktuelle, krisepregede hendelser**

Etter at det har oppstått krisepregede hendelser med stor mediedekning har læreren, ifølge Piedmont (2020, s. 113), mulighet til å kanalisere elevenes spørsmål og bekymringer til meningsfull utforskning som kan bidra til å hjelpe de til å bedre forstå og håndtere

situasjonen. På denne måten kan krisesituasjoner være potensielle læringssituasjoner, som kan bidra til at elevene sitter igjen med ny og viktig kunnskap i stedet for angst og redsel. I forbindelse med dette, påpeker Patton (2008, s. 11), at det er viktig at elevene forstår hvordan og hvorfor kriser oppstår, deres egen reaksjon til krisepregede hendelser og hva kriser kan avsløre om fremtiden. Når krisepregede hendelser blir oversett i undervisning, påpeker hun at det er det en mulighet for at elevene mister sjansen til å utvikle verdifull empati og kulturell kompetanse. Årsaken til dette er at kriser kan brukes aktivt som kilde til å forstå begreper slik som makt og privilegium, og utforske internaliserte antakelser og verdier som påvirker hvordan elevene ser på andre og seg selv (Patton, 2008, s. 11).

I tråd med Patton (2008) sin forståelse beskrevet ovenfor, har Raundalen og Schultz (2006, s. 127) funnet at elever som ikke har tilgang til logiske resonnementer på grunn av manglende kunnskap, ofte tyr til enklere argumenter for å forklare krisesituasjoner, slik som for eksempel at partene i en konflikt er «tjukke i huet» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 127). Dette er en uvitenhet som i forbindelse med frykt, ifølge Raundalen og Schultz (2006, s. 127), kan føre til irrasjonelle tanker og holdninger. Samfunnsfag, i samarbeid med andre fag, skal bidra til å bygge opp holdninger og verdier slik som toleranse, likeverd og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det er derfor viktig at elever får tilstrekkelig kunnskap i krisesituasjoner for å bidra til å skape forståelse og redusere frykt.

### **2.2.2.1 Hva er en krise?**

Oppfatningen av hva slags type hendelser som faller under betegnelsen *krise*, katastrofe eller lignende varierer fra person til person (Hoëm, 2017, s. 37). Ordene «krise» og «katastrofe» brukes ofte i dagligtalen, noe som har ført til at det har gått en viss språklig inflasjon i begrepene (Vettenranta, 2017, s. 23). I tråd med dette finnes det en begrepsforvirring også innenfor krisehåndteringsområdet (Jarlbro, 2014, s. 82). Knowles (2001, i Jarlbro, 2014, s. 82–83) mener at det finnes en tendens til å omtale alle hendelser som kriser i stedet for den mer fruktbare termen *ekstraordinære hendelser*. Ekstraordinære hendelser vil si hendelser som skiller seg fra normalen og varierer i styrke. Dette kan være ulykker som gassutslipp, eksplosjoner, katastrofer slik som båt, fly- og togkatastrofer, eller spesielt omfattende hendelser på samfunnsnivå, som havari i atomkraftverk. Andre mener at vi bør skille mellom to typer katastrofer – naturkatastrofer (jordskjelv, vulkanutbrudd, flom, tørke, og lignende) og teknologiske katastrofer (flyulykker, branner, terrorhandlinger, skipsforlis, kriger, og

lignende). Den sistnevnte vil si menneskeskapt katastrofer, og oppstår ofte på bakgrunn av teknologisk eller menneskelig svikt (Jarlbro, 2014, s. 82–83; Vettenranta, 2005, s. 21).

Raundalen, Schultz og Hatvik (2005, s. 10) har, i motsetning til definisjonene beskrevet ovenfor, et større fokus på personen i sin definisjon av hva en krise er. De definerer en krise som en «situasjon eller hendelse», som man «ikke er forberedt på og gjerne mangler erfaring med å håndtere». Narotzky og Besiner (2014, s. 5) legger til at kriser ligger utenfor menneskers kontroll, og fører til et brudd i tiltroen på stabilitet og forventninger til fremtiden. Hoëm (2017, s. 37–38) mener at dette skaper en tilstand med fravær av mening, fordi rammene som skal bidra til å skape forutsigbarhet oppleves som tapt. I tråd med dette påpeker Schultz m.fl. (2005, s. 10) at kriser «overvelder personen på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene settes ut av funksjon». Dette kan føre til at det oppstår et behov for noe annet og noe mer, som ifølge Schultz m.fl. (2005, s. 10) bør komme som hjelp og støtte utenfra. På bakgrunn av dette mener Raundalen og Schultz (2003, s. 4–5) at lærere og skoler bør ha en strategi for håndtering av krisepregede internasjonale, nasjonale og lokale hendelser som får stor mediedekning, og har derfor utarbeidet konseptet *krisepedagogikk*.

### **2.2.2.2 Krisepedagogikk**

Både skoleledelsen og lærere står overfor en rekke avgjørelser når det oppstår kriser med omfattende mediedekning – hvor mye tid skal brukes på krisen, hvordan skal krisen snakkes om i klasserommet, hvordan bør man håndtere elever som er direkte berørt av krisen og hva bør man passe på slik at man ikke gjør ting «vondt verre» (Schultz et al., 2005, s. 7). For å gjøre dette enklere har Raundalen og Schultz (2003, s. 8) utarbeidet konseptet krisepedagogikk, som består av tre hovedfaser som er aktuelle for alle elever: (1) *uttrykksfasen*, (2) *faktafasen* og (3) *handlingsfasen*. Det finnes også en fjerde fase som handler om videre oppfølging av elever som er spesielt berørt av krisen. Fasene fungerer som en struktur for hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever på best mulig måte kan arbeide seg gjennom en krisesituasjon. Hovedmålet med modellen er at elevene skal komme gjennom situasjonen med et læringsutbytte (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8). Raundalen og Schultz (2003, s. 23) bruker i denne sammenhengen internasjonale konflikter som eksempel, og påpeker at bruk av konflikter i undervisning kan gi utallige muligheter for læring, blant annet ved å knytte de til samfunnsfaglige temaer som konfliktløsning, menneskerettigheter, demokrati og humanitært arbeid.

Den første fasen, uttrykksfasen, går ut på at læreren legger til rette for et trygt samtaleklime der elevene får ta ordet. Dette innebærer at de elevene som vil, uavbrutt og uforstyrret, får tid til å fortelle om hva de tenkte og følte da de fikk høre om den krisepregede hendelsen. Dette kan for eksempel være tanker og følelser knyttet til noe elevene har lest i nyhetene, og kan bidra til at læreren får et innblikk i elevenes forståelse og eventuelle bekymringer, samtidig som elevene får muligheten til å formulere seg om krisen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8).

Den andre fasen, faktafasen, går ut på at læreren gjør en sortering, modellering og supplering av fakta knyttet til krisesituasjonen, mens elevene får muligheten til å stille spørsmål til det som blir presentert (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8). Krisesituasjoner kan ofte bli forverret av usikkerhet, rykter, feiloppfatninger og fantasier om hva som kan være det verst tenkelige (Raundalen & Schultz, 2006, s. 127), spesielt dersom unges forståelse blir overlatt til dem selv eller til samtaler med jevnaldrende (Vettenranta, 2005, s. 112). I faktafasen kan læreren både nyansere, bekrefte og avkrefte oppfatninger og eventuelle misforståelser som har oppstått. I slike situasjoner har læreren en viktig oppgave med å skaffe pålitelige førstehåndsopplysninger og formidle disse videre til klassen. I noen tilfeller kan det være nødvendig at dette blir et langsiktig pedagogisk fellesarbeid i skolen der lærerkollegiet samarbeider og tilpasser faktaformidlingen til hvert alderstrinn i skolen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8). Dette er ikke nødvendigvis en enkel oppgave, da det også er krevende for lærere å skille fakta fra feilinformasjon og spekulasjoner, kanskje spesielt under en krise preget av rykter og konspirasjonsteorier. Dette kan det tenkes at kan bidra til at det oppleves utfordrende for lærere å bruke krisepregede hendelser i undervisningssituasjoner.

For at læreren skal skape sammenheng hos elevene, påpeker Raundalen og Schultz (2003, s. 32) at informasjonen som blir presentert i forbindelse med krisesituasjonen må være:

1. *Begripelig* – informasjonen må være konkret og nær nok, slik at elevene kan integrere det.
2. *Håndterbart* – informasjonen må være trygg nok til at elevene kan ta det inn i stedet for å skyve det bort.
3. *Meningsfylt* – informasjonen må angå elevene, slik at de forstår hvorfor de skal integrere informasjonen og ta den inn.

Utfordringen for læreren i faktafasen blir dermed å legge til rette for at informasjonen som presenteres er korrekt og oppdatert, og oppleves av elevene som både begripelig, håndterbart og meningsfylt slik at de kan bli tryggere i situasjonen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 32).

Den tredje fasen, handlingsfasen, innebærer en videre bearbeiding av informasjonen, der elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement (Raundalen & Schultz, 2003, s. 9). I situasjoner som under utbruddet av koronaviruset, er det viktig at informasjon blir oppdatert kontinuerlig. Klassen kan da gjøres om til en «nyhetsredaksjon» som gjennom faste rutiner samler inn, sorterer og organiserer strømmen av informasjon. Dette bidrar til at elevene forholder seg aktivt til situasjonen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 9), og gir de muligheten til å bearbeide informasjon fra nyhetene, slik som hvorfor krisesituasjonen eller hendelsen oppsto, hvor mange mennesker som har blitt påvirket eller mistet livet og hvordan dette kan forebygges i fremtiden (Raundalen & Schultz, 2006, s. 43).

De tre fasene i krisepedagogikk gir som nevnt ovenfor en struktur for hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal arbeide seg igjennom en krisesituasjon med et læringsutbytte (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8, 2006, s. 41). De krisepregede hendelsene som blir tatt opp i undervisningen bør også oppleves som relevant for elevene. Dette kan oppnås ved å blant annet knytte det faglige innholdet i undervisningen til elevenes interesser, erfaringer, kommentarer eller spørsmål – deres livsverden (Ryen, 2017; Koritzinsky, 2020; Christensen, 2015). Ifølge Raundalen og Schultz (2003, s. 31–32), kan et slikt fokus føre til at elevene i større grad forstår hvorfor de skal ta til seg informasjon om krisen, også beskrevet ovenfor. Med dette avslutter jeg delkapittelet om samfunnsstrukturer og -prosesser, og går videre til Christensens (2015) tre neste kunnskapsdomener, der «elevenes livsverden» presenteres først.

## **2.3 Elevenes livsverden**

Samfunnsfagets kobling til elevenes livsverden handler ifølge Christensen (2015, s. 21) om at undervisningen i samfunnsfaget skal ta tak i elevenes hverdagsviten og undring, og kvalifisere denne. Denne undringen er ifølge Christensen (2015, s. 21) i første omgang begrunnet i deres livsverdenserfaring, men skal gjøres om til en samfunnsfaglig begrunnet undring. Dette kan tolkes som at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes interesser og spørsmål, og knytte disse til samfunnsfaglige temaer i faget. Christensen (2015, s. 21–22) peker videre på at det i slike tilfeller skjer en didaktisk prioritering av elevens kunnskap og erfaringer, noe

som kan forstås som at læreren prioriterer å arbeide med tematikk i undervisningen som elevene har interesse av. Formålet med dette er at kunnskapen elevene tilegner seg ikke skal fremstå som abstrakt og løsrevet fra deres liv (Christensen, 2015, s. 24).

I situasjoner der undervisning knyttes til elevenes livsverden bør læreplanføringer kobles til elevinteresser på en slik måte at begge hensyn ivaretas til fordel for mer og bedre læring. En utfordring med dette er at elevenes interesser ofte er mange, varierte og kan skifte over tid, og fra sted til sted (Koritzinsky, 2020, s. 147). En inngang lærere kan bruke for å integrere elevenes interesser i undervisningen, er å ta tak i spørsmål eller kommentarer som skaper engasjement i klassen. Koritzinsky (2020, s. 30) betegner slike situasjoner som «gylne», pedagogiske øyeblikk. Hans beskrivelse av disse øyeblikkene har likhetstrekk med det engelske begrepet «teachable moments», som ifølge Lipscomb (2002, s. 237) går ut på at læreren justerer planen for timen for å hjelpe elever til å forstå situasjoner som har oppstått, og er relevant og aktuelt i elevenes liv. I motsetning til «teachable moments», påpeker Koritzinsky (2020, s. 30) at gylne øyeblikk også kan oppstå på bakgrunn av grundig forberedelser som utløser interesse, engasjement og deltakelse hos elevene, men at de i likhet med «teachable moments» ofte skjer gjennom et sammentreff av gunstige omstendigheter, slik som at elevene stiller spørsmål til en aktuell hendelse de har lest om i nyhetene. Den opprinnelige planen for timen legges da til side for å undersøke temaet nærmere i undervisningen (Koritzinsky, 2020, s. 30). Patton (2008) påpeker at det i forbindelse med kriser oppstår et spesielt stort potensial for læring gjennom «teachable moments», fordi krisesituasjoner kan vekke både følelser og interesse hos elevene, som kan bidra til at de blir ekstra mottakelige for læring. En tilnærming slik som denne vil trolig kreve at læreren er oppdatert på den aktuelle hendelsen, og dermed kan spille videre på den. Dette er noe som ikke nødvendigvis er tilfellet i alle situasjoner, som det kan tenkes at kan føre til at en slik tilnærming ikke alltid er mulig å få til. Det å være åpen for elevenes stemmer i undervisningen er likevel en viktig del av samfunnsfagets demokratiske verdigrunnlag, som er det neste kunnskapsdomenet i dette teorikapittelet.

## 2.4 Det demokratiske verdigrunnlaget

For å forklare samfunnsfagets kobling til det demokratiske verdigrunnlaget peker Christensen (2015, s. 22) på at undervisningen i faget skal bidra til at elevene får kjennskap til, og respekterer, samfunnets demokratiske verdier. *Demokrati* stammer fra det greske ordet *demokratia*, som betyr folk (demos) styre (kratos) (Nguyen, 2014). Det er derfor ikke rart at en utbredt forståelse av demokrati er at det innebærer en form for folkestyre. Utvikling og opprettholdelse av demokratiet er en viktig politisk målsetting i skolen – elevene skal lære ferdigheter, kompetanser, kunnskaper, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser i samfunnet (Stray, 2012). I denne sammenhengen skiller Stray (2012) mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. Fjeldstad og Mikkelsen (2008, s. 137) snakker på sin side om figurativ kunnskap (om samfunn og kulturer), tenkemåter og forståelsesmåter (perspektivrikdom, kritikk, toleranse) og ferdigheter (diskusjon, resonnement, problemløsning). Begge tilnærmingene har tydelige likhetstrekk, og kan knyttes til forståelsen av at demokratiopplæringen både skal gi elevene opplæring *om* demokrati, *for* demokrati og *gjennom* demokrati. Det finnes flere fremgangsmåter for å oppnå dette i skolen, blant annet gjennom elevråd, skolevalg, elevmedvirkning eller undervisningsformer som dialog og diskusjon. I dette delkapittelet vil hovedfokuset ligge på *diskusjon* som et aspekt av demokratiopplæringen.

Aashamar, Mathé og Brevik (2018) påpeker at demokratiet er avhengig av diskusjon og meningsbryting, og at diskusjoner derfor bør være en naturlig del av demokratiopplæringen. Det å kunne delta i diskusjon er i denne sammenhengen en demokratisk kompetanse. Diskusjon skiller seg ifølge Bridges (1979, s. 16) fra andre samtaletyper ved at:

1. Deltakerne i diskusjon trekker frem flere enn ett synspunkt.
2. Deltakerne i diskusjoner er spørrende og svarende overfor hverandres innspill, perspektiver og meninger.
3. Hensikten med diskusjon er å utvikle kunnskap, forståelse og/eller vurdere temaet som diskuteres.

En diskusjon vil derfor ut ifra Bridges (1979, s. 16) sin beskrivelse være en samtale som presenterer ulike sider av samme sak, der alle har mulighet til å ytre sine perspektiver og



meninger. Samtalen blir drevet videre ved at deltakerne er spørrende og svarende overfor hverandre, og har som mål å utvikle kunnskap, forståelse eller vurdere et tema. Enslin, Pendlebury og Tjiattas (2001, s. 116) påpeker at elevene i forbindelse med dette skal lære å lage begrunnede argumenter, samarbeide med andre, respektere andres perspektiver og oppfatninger, og tolerere at andre har ulike meninger enn en selv. Med dette som utgangspunkt kan diskusjoner føre til at elevene får en dypere forståelse av samfunnsfaglige temaer enn de ellers ville ha fått, samtidig som de gjennom diskusjon kan lære å respektere hverandres synspunkt til tross for uenighet, og komme frem til enighet i forbindelse med felles problemer. På bakgrunn av dette kan diskusjoner forstås som en metode for opplæring i demokrati, *for* demokrati og *gjennom* demokrati.

Det å få i gang diskusjoner i klasserommet kan være utfordrende, blant annet fordi elever kan være bekymret for at egne argumenter ikke strekker til, eller være redde for manglende anerkjennelse for personlige synspunkt (Aashamar et al., 2018). Det er i midlertidig flere fremgangsmåter læreren kan ta i bruk for å fremme diskusjoner. Aashamar m.fl. (2018) påpeker blant annet at læreren kan stille elevene autentiske spørsmål. Dette er spørsmål som ikke har ett riktig svar, men gir et innblikk i elevenes tanker og meninger om et tema (Nystrand et al., 1998, s. 10). I motsetning til typiske test-spørsmål som sjekker hva elevene kan innenfor et tema, påpeker Nystrand m.fl. (1998, s. 10) at autentiske spørsmål vektlegger refleksjon ovenfor memorering. Videre trekker Hadjioannou (2007, s. 371) frem at autentiske diskusjoner ofte utforsker problemstillinger som er av interesse for elevene, noe som gir mening dersom de skal uttrykke egne synspunkter knyttet til en sak, slik Bridges (1979, s. 16) beskriver. I denne sammenhengen kan det være relevant å trekke inn temaer fra elevenes livsverden. Ved en slik tilnærming må læreren velge ut spørsmål som både er autentiske og av interesse for elevene. Nystrand m.fl. (1998, s. 28) argumenterer også for at læreren bør oppmuntre elevene til å utdype sine resonnement. Dette kan gjøres ved å plukke ut elementer i elevens utsagn og stille nye spørsmål basert på disse, eller ved å spørre om oppklaring, eksempler og en mer kritisk vurdering av det elevene har sagt (Aashamar et al., 2018). Koronapandemien er et tema som det kan tenkes at kan åpne opp for autentiske spørsmål, som også er av interesse for elevene grunnet dens store påvirkning på deres liv. For at diskusjonen også skal fremme samfunnsfaglige kunnskaper, kan den knyttes til verktøy fra samfunnsvitenskapene, noe som vil være tema for neste delkapittel.

## 2.5 Samfunnsvitenskapene

Samfunnsfagets kobling til samfunnsvitenskapene går ut på at faget skal ta for seg samfunnsvitenskapelige disipliner, og at disse skal være en sentral del av undervisningen (Christensen, 2015, s. 23). Samfunnsfaget bygger på en rekke samfunnsvitenskaper, blant annet sosiologi, statsvitenskap, sosialøkonomi og sosialantropologi. I læreplanen finnes også temaer som tilhører sosialpsykologi, rettsvitenskap, politisk idéhistorie og politisk filosofi, samfunnsgeografi og samtidshistorie. Disse utvikler seg stadig, og forskere kombinerer ofte begreper, problemstillinger, datatyper og metoder fra flere samfunnsvitenskaper (Koritzinsky, 2020, s. 55–56). Det er ifølge Christensen (2015, s. 47) viktig at elevene kjenner til samfunnsvitenskapelige teorier og forstår samfunnsvitenskapenes fremgangsmåter for å undersøke samfunnet. Undervisning knyttet til samfunnsvitenskapene kan bidra til å gi elevene verktøy de kan bruke i møte med samfunnsfaglige fenomen. Christensen (2015, s. 30) peker videre på at elevene ikke skal introduseres for samfunnsvitenskapene direkte, men bruke redskaper fra disse. Samfunnsvitenskapene bidrar på denne måten med terminologi, begreper, teorier, modeller, metoder og forståelsesmåter elevene kan bruke til å undersøke utviklingen i samfunnet (Christensen, 2015, s. 26). Lærernes hovedoppgave i møte med denne tilnærmingen, er ifølge Koritzinsky (2020, s. 55–56), å forenkle formidlingen av samfunnsvitenskapene og dermed legge til rette for læring. Dette mener han må tilpasses til hvert enkelt trinn. Det vil for eksempel være mer rom for grundig og nyansert behandling av samfunnsvitenskapene i programfagene i videregående opplæring enn i grunnskolen. Læreren bør likevel være bevisst på å unngå overforenklinger og overflatiske kunnskaper på alle trinn.

Christensen (2015, s. 29) påpeker at «eleven står i samfundet – ikke i samfundsvitenskapene», og mener med dette at gjenstanden for undervisning i stor grad er elevenes livsverden. Det er derfor lærerens didaktisering av stoff og læremidler som fungerer som medierende mellom samfunnsvitenskapene og elevene (Christensen, 2015, s. 29). I tråd med dette påpeker Koritzinsky (2020, s. 57) at læreren skal fungere som en brobygger mellom samfunnsforskningen og skolehverdagen. En måte dette kan gjøres på er ved at læreren forsøker å fjerne feilaktige eller overforenklede hverdagsfremstillinger om samfunnsforhold ved å trekke inn fakta og teorier fra samfunnsforskning. Lærere og elever kan med dette ta opp hverdagsfremstillinger, analysere begrepene og påstandene som kommer frem, drøfte hvor holdbare de er, og eventuelt undersøke deres sannverdi nærmere (Koritzinsky, 2020, s. 57). Koritzinsky (2020, s. 57) påpeker at dette er viktig for at fordommer og forestillinger

ikke skal blokkere for eksakt begrepsbruk, viten og forståelse. Dette kan sees i sammenheng med Raundalen og Schultz (2006, s. 127) sin forståelse av at uvitenhet i forbindelse med frykt, kan føre til irrasjonelle tanker og holdninger, beskrevet ovenfor (kapittel 2.2.2, s. 9). Dette tydeliggjør viktigheten av å erstatte fordommer og forestillinger med kunnskap og forståelse gjennom bruk av verktøy fra blant annet samfunnsvitenskapene. Det er likevel ingen garanti for at kunnskap i seg selv vil bidra til dette, da det kan være flere faktorer som spiller inn for å påvirke fordommer og forestillinger. Elevene vil blant annet møte på både rykter, konspirasjonsteorier, feilinformasjon og motstridende informasjon, som beskrevet ovenfor (kapittel 2.2.1, s. 7–8). Det er derfor ikke nødvendigvis en enkel sak for lærere å ta tak i fordommer og forestillinger, og sette disse i et samfunnsfaglig lys.

## **2.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk**

I dette teorikapittelet har jeg tatt utgangspunkt i Christensens (2015) fire kunnskapsdomener, og knyttet disse til annen relevant teori for min problemstilling. Dette vil være det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, og vil brukes til å analysere og diskutere mine funn i kapittel fem. Christensen (2015, s. 23) argumenterer for at de fire kunnskapsdomenene er viktig for samfunnsfaget, og henger tett sammen. Han hevder blant annet at dersom undervisningen i samfunnsfaget for eksempel tar utgangspunkt i aktuelle hendelser uten at det skjer en tilstrekkelig kobling til samfunnsvitenskapelige disipliner, vil undervisningen mangle samfunnsfaglige analysebegreper og samfunnsfaglig kunnskap som grunnlag. Undervisningen vil da basere seg på løse observasjoner av samfunnet. Hvis det ikke skjer en tilstrekkelig kobling til elevenes livsverden, vil det ikke skje en kvalifisering av denne (Christensen, 2015, s. 23). I en slik sammenheng vil ikke elevenes hverdagsfremstillinger og forståelser om samfunnsforhold bli behandlet, vurdert eller knyttet til samfunnsvitenskapene, noe som kan føre til at fordommer og forestillinger kan komme i veien for kunnskap og forståelse. Hvis det ikke skjer en tilstrekkelig kobling til det demokratiske verdigrunnet, kan det gjøre at undervisningen i samfunnsfag mister sitt dannelsesmessige formål (Christensen, 2015, s. 23), som blant annet skal bidra til at elevene opparbeider kunnskap, forståelse, kritisk tenkning og ferdigheter som gjør de i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig (Stray, 2012). I denne oppgaven bruker jeg det teoretiske rammeverket presentert i dette kapittelet til å bygge en forståelse av et utvalg læreres tanker og erfaringer knyttet til samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset våren 2020. Dette gjøres ved å se på hvordan lærerne har tilpasset undervisningen med utgangspunkt i faktorer knyttet til

samfunnsstrukturer og -prosesser, elevenes livsverden, det demokratiske verdigrunnlaget og samfunnsvitenskapene. Med dette avslutter jeg teorikapitlet, og går videre til neste kapittel, som tar for seg tidligere forskning.

## 3 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning knyttet til: (1) Bruk av krisepregede hendelser i undervisning og (2) Undervisning under koronapandemien, og kapittelet er delt inn i to deler ut ifra dette. Den første delen vil se på tidligere forskning knyttet til bruk av krisepregede hendelser i undervisning ved norske skoler, og tar utgangspunkt i kriser som har oppstått lokalt, nasjonalt eller internasjonalt. Den andre delen tar for seg tidligere forskning knyttet til undervisning under utbruddet av koronaviruset våren 2020. Det ser ut til at studiene som har blitt publisert fra denne perioden hovedsakelig har sett på aspekter knyttet til den digitale fjernundervisningen, og ikke på spesifikke fag og undervisning innad i disse. Det er likevel relevant å trekke frem forskning knyttet til den digitale fjernundervisningen her, da en del av min problemstilling ønsker å undersøke aspekter knyttet til dette.

### 3.1 Bruk av krisepregede hendelser i undervisning

Det har tidligere blitt gjort studier av undervisning i Norge under og etter at det har oppstått krisesituasjoner med stor mediedekning. Nedenfor vil jeg presentere et utvalg studier som har sett på bruk av krisehendelser i undervisning under Golfkrigen, Kosovo-krigen og Irak-krigen og i etterkant av terrorhendelsene den 22. juli. Disse hendelsene skiller seg tydelig fra koronapandemien. Jeg mener likevel at de er relevante å trekke dem frem, fordi de alle kan betegnes som en krise ut ifra kriteriene beskrevet ovenfor (kapittel 2.2.2.1, s. 9–10). I hvilken grad situasjonene oppleves som en krise på et personlig plan vil selvfølgelig variere fra person til person. Jeg har valgt å trekke frem Golfkrigen, Kosovo-krigen og Irak-krigen fordi dette er krisehendelser som i utgangspunktet har foregått et annet sted, men som gjennom stor mediedekning har kommet nærmere. Terrorhendelsene den 22. juli har i motsetning til de tre krigene vært en krise på et lokalt og nasjonalt nivå. Koronapandemien på sin side har pågått både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. I tillegg har krisesituasjonene foregått på ulike tider av året, og over lengre eller kortere perioder. Det vil derfor være interessant å se etter eventuelle likheter og ulikheter når det gjelder bruk av krisene i undervisning, og sammenligne disse med funnene fra denne oppgaven.

Raundalen og Schultz (2003, 2006) har sett på hvordan dramatiske hendelser ble tatt opp i undervisning under Golfkrigen i 1991, Kosovo-krigen i 1999 og Irak-krigen i 2003, fra et

elevperspektiv. I forbindelse med Golfkrigen og Kosovokrigen er undersøkelsen basert på spørreundersøkelser med elever i alderen 12 til 15 år, mens under Irak-krigen er undersøkelsen basert på spørreundersøkelser med ungdomsskoleelever. Raundalen og Schultz (2003, s. 10–11, 2006, s. 121–123) fant at elevene hovedsakelig fikk informasjon om krigene via fjernsynet, og at elevene ikke anså hverken venner, familie eller lærere som viktige informasjonskilder. Rundt halvparten av elevene opplyste at læreren hadde snakket om krigene i klasserommet, men at dette var på et svært overfladisk plan. Majoriteten av elevene opplyste at de kunne ønske at læreren snakket mer om krigene på skolen. I undersøkelsene fra Golfkrigen og Kosovokrigen uttrykte over en tredjedel av elevene at de følte at de voksne hadde sviktet dem ved å unngå å snakke om det dramatiske som skjedde. Videre viste undersøkelsene at elevene hadde lite kunnskap om krigene, i tillegg til sinne og protestreaksjoner rettet mot krigenes opphavsmenn og soldater. Undersøkelsen fra Irak-krigen viste i tillegg at elevene opplevde informasjon om krigen som uvirkelig og vanskelig å ta inn over seg (Raundalen & Schultz, 2003, s. 10–11, Raundalen & Schultz, 2006, s. 121–123).

Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) har undersøkt 22. juli som tema i undervisning ved videregående skoler. Knapstad (2012) undersøkte temaet fra et lærerperspektiv i samfunnsfag gjennom intervju til sin masteroppgave i 2012, mens Anker og von der Lippe (2015) undersøkte temaet fra et elevperspektiv gjennom spørreundersøkelser i 2014. Studien til Anker og von der Lippe (2015) har et særlig fokus på fellesfaget Religion og etikk. Jeg mener likevel at den har overføringsverdi til andre fag fordi den også tar for seg hvorvidt 22. juli ble behandlet i skolen generelt. Både Knapstad (2012, s. 43–44) og Anker og von der Lippe (2015, s. 89–90) fant at skolene i liten grad arbeidet med 22. juli i undervisning. I Anker og von der Lippe (2015, s. 89–90) sin studie fortalte elevene at temaet hovedsakelig ble tatt opp gjennom spontane og sporadiske diskusjoner i ulike fag. Elevene fortalte videre at de opplevde temaet som tabubelagt, og at de berørte skulle skånes mot hendelsen. I likhet med Raundalen og Schultz (2003, 2006) sine undersøkelser opplyste flere av elevene i Anker og von der Lippe (2015, s. 90) sin studie at de kunne ønske at tematikken ble tatt opp i skolen slik at de kunne få muligheten til å forstå mer av det som skjedde (Anker & von der Lippe, 2015, s. 90). Knapstad (2012, s. 43–44) sine funn har klare likhetstrekk med Anker og von der Lippe (2014) sin studie. Hun fant at lærerne hovedsakelig brukte 22. juli i undervisningen i form av «smådrypp», som ifølge Knapstad (2012, s. 43) vil si: «Ikke som eget undervisningsopplegg eller tema for dagen, men som eksempel innimellom» (Knapstad, 2012, s. 43). Lærerne i studien ga ulike begrunnelser for hvorfor de brukte, eller ikke brukte,

22. juli i undervisningen. De fortalte at de blant annet ønsket å skåne berørte elever, at de opplevde at behovet for å snakke om temaet var mindre fordi hendelsene skjedde i sommerferien og ikke i skoletiden, at de ikke ønsket å legge til enda mer oppå den allerede store mediedekningen av saken, og at de opplevde at temaet ville ta opp mye tid i et lite fag som samfunnsfag (Knapstad, 2012, s. 45–47).

Raundalen og Schultz (2003, 2006) og Jørgensen m.fl. (2015) har sett på elevers bekymringer knyttet til krisepregede hendelser, i disse tilfellene under Irak-krigen (i forbindelse med samme undersøkelse som beskrevet ovenfor) og i etterkant av terrorhendelsene 22. juli. Raundalen og Schultz (2003, s. 10–11, 2006, s. 121–123) fant at hele 35 % av elevene opplyste at de var en del redde eller mye redde under Irak-krigen, mens 40 % opplyste at de var litt redde. Over halvparten av elevene opplyste at de var redde for at Norge skulle bli trukket med i krigen, mens rundt 30 % opplyste at de var redde for at det skulle skje noe med dem selv eller familien etter å ha hørt på nyhetene (Raundalen & Schultz, 2003, s. 10–11, 2006, s. 121–123). Jørgensen m.fl. (2015, s. 51) undersøkte temaet gjennom intervju av elever ved småskoletrinnet. De fant at majoriteten av elevene hadde ubesvarte spørsmål om 22. juli, i tillegg til frykt og angst for gjentakelse av terrorhendelsene (Jørgensen et al., 2015, s. 51). Det samme kan vi se fra Bakken m.fl. (2020, s. 14) sin studie av Oslo-ungdom under koronapandemien. De fant at to av tre ungdommer var ganske eller veldig bekymret for at noen i familien skulle bli smittet av viruset. Flertallet av elevene var ikke bekymret for å bli smittet selv, men nokså mange var redde for å smitte noen andre. En årsak til dette kan være at dødeligheten av viruset primært er knyttet til eldre mennesker, særlig eldre med underliggende sykdom (Bakken et al., 2020, s. 14). Det er likevel tydelig at krisesituasjoner kan skape redsel og bekymringer blant elever. Dette viser at det er et behov for å bearbeide slike temaer, slik studier viser at ikke har blitt gjort i stor grad i undervisning tidligere. Dette ansvaret ligger ikke nødvendigvis bare hos skolen, men også hos andre parter, slik som foreldrene i hjemmet.

## **3.2 Undervisning under koronapandemien**

Det har blitt gjennomført flere studier knyttet til den digitale fjernundervisning under perioden skolene var stengt ned våren 2020. For å få en oversikt over hvordan denne foregikk, trekker jeg inn et utvalg studier som har undersøkt dette her. Hovedfokuset er på studier fra en norsk kontekst, men også studier fra andre land trekkes inn for å gi innsikt og mulighet for

sammenligning. Kapittelet er delt inn i fire deler, for å gi et oversiktlig bilde av den digitale fjernundervisningen. Den første delen tar for seg forskning knyttet til hvor forberedt skoler, lærere og elever var på den digitale fjernundervisningen. Den andre delen ser på hvordan kommunikasjonen mellom lærere og elever var, mens den tredje delen tar for seg arbeidsmetodene som ble benyttet i perioden. Til slutt gir jeg en oppsummering.

### **3.2.1 Hvor forberedt var skoler, lærere og elever?**

Bubb og Jones (2020, s. 213) fant at lærere og elever i Norge hadde tilgang til nettbrett eller PC, og var vant til å bruke disse i undervisning i forkant av den digitale fjernundervisningen. Dette funnet skiller seg fra studier fra andre land, som fant at faktorer slik som foreldrenes inntekt hadde betydning for elevenes tilgang til ressurser slik som PC (Andrew et al., 2020, s. 679; Bol, 2020, s. 7–9). Tilgang til internett var også en stor utfordring i mange land (Chandra et al., 2020, s. 5; DeAlwis & David, 2020, s. 151; Jena, 2020, s. 88–89; Surkhali & Garbuja, 2020). Videre fant Gudmundsdottir & Hathaway (2020, s. 242–243) at lærere i Norge hadde betydelig mer erfaring med digital fjernundervisning enn lærere i USA. Likevel hadde flertallet også i Norge, 67% kontra 97% i USA, ingen erfaring med fjernundervisning før nedstengingen av skolene. Til tross for dette opplyste lærerne i begge land at de var positive til, og villige til å prøve ut nye måter å undervise på (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242–243). Roe, Blikstad-Balas, Klette og Dalland (2020, i Larsen, 2020; Frøjd & Larsen, 2020) fant at digitaliseringen av undervisningen i Norge stort sett var opp til hver enkelt lærer, og at lærerne i liten grad brukte det sosiale rommet mange av de digitale plattformene la opp til. En årsak til dette kan være lærernes manglende erfaring med digital fjernundervisning, slik Gudmundsdottir og Hathaway (2020, s. 242–243) beskriver.

### **3.2.2 Hvordan var kommunikasjonen mellom lærere og elever?**

Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS) fant at åtte av ti lærere i Norge opplevde at kommunikasjonen med elevene var god til tross for at den foregikk gjennom digitale plattformer (Bolstad, 2020). I tråd med dette fant Roe m.fl. (2020, i Frøjd & Larsen, 2020) at et stort flertall av elevene på ungdomstrinnet kommuniserte med læreren sin opptil flere ganger daglig. På småtrinnet fant de derimot at kun en tredjedel av elevene kommuniserte med læreren en gang i uka eller sjeldnere. Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) fant i tråd med dette at elever (5. til 10. trinn) opplevde at de



hadde mindre kontakt med lærerne (Nordahl, 2020, s. 16). FIKS fant at enkelte lærere syntes det var vanskelig å opprettholde gode relasjoner til elevene, og at fire av ti lærere opplevde at de er avhengig av kommunikasjon ansikt til ansikt med elevene for å ha en god undervisningspraksis. Flere av lærerne i denne undersøkelsen snakket også om at de fysiske nærværet i klasserommet ga dem en mer direkte kommunikasjon med elevene, og en mulighet til å fange opp elevenes sinnsstemning og engasjement, noe som gjorde det enklere å gi elevene respons og feedback (Gilje et al., 2020, s. 16). Det samme fant studier fra andre land (Niemi & Kousa, 2020, s. 361; Lapada et al., 2020, s. 135; Yates et al., 2020, s. 8). Yates m.fl. (2020, s. 8) fant blant annet at elever i New Zealand opplevde at de spontane samtalene med sidemannen og læreren ble borte, og at kommunikasjonen via digitale plattformer føltes unaturlig. Dette ble begrunnet med at blant annet kun én person kunne snakke om gangen, og at elever pleide å skru av lyd og kamera under undervisningen.

FIKS fant at mange lærere i Norge opplevde at de digitale plattformene ga bedre muligheter for individuell oppfølging (Bolstad, 2020). I tråd med dette fant Bubb og Jones (2020, s. 215) at to av tre elever (5.–10. trinn) opplevde at de fikk tilbakemeldinger fra læreren som var mer hjelpsomme enn tidligere (fagene de ble spurt om var norsk, engelsk og matematikk). Flere av elevene fortalte at de opplevde at læreren hadde mer tid til å gi tilbakemeldinger enn tidligere. Litt over halvparten av lærerne rapporterte at de hadde gitt mer hjelpsomme tilbakemeldinger, og at de opplevde at de hadde delt sin oppmerksomheten mer rettferdig mellom elevene (Bubb & Jones, 2020, s. 215).

### **3.2.3 Hvilke arbeidsmetoder ble benyttet?**

Bubb og Jones (2020, s. 216) fant at elever i Norge opplevde at de hadde mer påvirkning på egen læring under den digitale fjernundervisningen. Dette begrunnet de med at de hadde flere valgmuligheter innenfor arbeidsmetoder og strukturering av arbeid. Videre viste studien at et stort flertall av både lærere, foreldre og elever var enig i at elevene ble mer selvstendige under fjernundervisningen. Det samme rapporterte elevene og lærerne som deltok i spørreundersøkelsen til FIKS. Lærerne i denne undersøkelsen fortalte videre at elevene arbeidet mye individuelt (Bolstad, 2020). SePU fant i tråd med dette at hele 40 % av elevene sjeldent eller aldri arbeidet i grupper sammen med andre elever. Elevene uttrykte at de i stor grad arbeidet alene med oppgaver hjemme (Nordahl, 2020, s. 14). Elevene i studien til Bubb og Jones (2020, s. 216) uttrykte at det selvstendige arbeidet førte til at de fikk større eierskap

og mer motivasjon, ved å ta mer ansvar over egen læring. Yates (2020, s. 6) fant i tråd med dette at elever i New Zealand satt pris på muligheten til å selv bestemme tidsbruk, tempo og tidspunkt for gjennomføring av eget skolearbeid. En studie fra Finland fant derimot at elevene opplevde at fjernundervisningen krevde mer selvdisiplin, og at det var mer krevende å arbeide med oppgaver uten læreren til stedet (Niemi & Kousa, 2020, s. 359).

FIKS fant at et stort flertall av elevene i Norge følte at de hadde mer skolearbeid enn før. Årsaken til dette mente de var økningen av de individuelle oppgavene, og mer arbeid som krevde innlevering. Mange av lærerne i FIKS sin undersøkelse fortalte at de opplevde det som utfordrende å tilpasse oppgaver og forventninger til den enkelte elev. Dette gjaldt både arbeidsmengde, vanskelighetsgrad og faglig nivå (Bolstad, 2020). Studier fra England og New Zealand fant derimot at elevene i gjennomsnitt brukte mindre tid på aktiviteter knyttet læring i perioden skolene var stengt ned (Andrew et al., 2020, s. 662; Yates et al., 2020, s. 6), mens en studie fra Finland fant at elevene brukte mer tid. Dette ble begrunnet med at elevene fikk tildelt flere oppgaver enn tidligere (Niemi & Kousa, 2020, s. 357), som er i tråd med funnene fra Norge. Både FIKS og velferdsforskningsinstituttet NOVA fant at elever i Norge opplevde at de lærte mindre under den digitale fjernundervisning enn de vanligvis gjør. Dette til tross for at de fikk flere oppgaver og arbeidet mer enn de gjorde før nedstengingen av skolene (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020, s. 36–37). Yates m.fl. (2020, s. 6) sin studie fra New Zealand fant at de elevene som rapporterte at de brukte mindre tid på læringsaktiviteter, også opplevde at de lærte mindre, mens de elevene som brukte mer tid, opplevde at de lærte mer, eller like mye, gjennom fjernundervisningen som på skolen.

### **3.2.4 Oppsummering av undervisning under koronapandemien**

For å oppsummere funnene presentert i dette delkapittelet, fant studier at lærere og elever var vant til å bruke digitale verktøy (Bubb & Jones, 2020, s. 213), men at flertallet ikke hadde erfaring med digital fjernundervisning før nedstengingen av skolene våren 2020 (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242–243). Studier fant ulike opplevelser av hvordan kommunikasjonen mellom lærere og elever hadde vært, der noen opplevde at den var god til tross for at den foregikk gjennom digitale plattformer, mens andre opplevde at det var lite kontakt i perioden (Bolstad, 2020; Frøjd & Larsen, 2020; Nordahl, 2020, s. 16; Gilje et al., 2020, s. 16). Likevel fortalte lærere at den digitale fjernundervisningen ga bedre muligheter for individuell oppfølging, bedre tid til å gi tilbakemeldinger og at oppmerksomheten mellom

elevene ble fordelt mer rettferdig (Bolstad, 2020; Bubb & Jones, 2020, s. 215). Videre fant studier at både lærere og elever opplevde at elevene hadde mer påvirkning på egen læring, arbeidet mer selvstendig og hadde flere individuelle oppgaver under den digitale fjernundervisningen (Bubb & Jones, 2020, s. 216; Bolstad, 2020; Nordahl, 2020, s. 14; Niemi & Kousa, 2020). Til tross for dette opplevde mange elever at de lærte mindre enn de hadde gjort tidligere (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020, s. 36–37). Funnene presentert her, vil trekkes inn i kapittelet om analyse og diskusjon (kapittel 5), for å gjøre det mulig å sammenligne tidligere forskning med funnene fra denne oppgaven. Først vil jeg presentere metodene som har blitt brukt for å samle inn og analysere datamaterialet.

## 4 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesignet, og metodene jeg har brukt for å besvare problemstillingen:

*Hvordan tilpasset et utvalg samfunnsfaglærere undervisningen til situasjonen Norge var i under utbruddet av koronaviruset våren 2020?*

Kapitlet er delt inn i syv hoveddeler, med tilhørende underkapitler. I den første delen (4.1) beskriver jeg denne oppgavens forskningsdesign, som inkluderer en begrunnelse for valg av kvalitative dybdeintervju som metode. I del to (4.2) presenterer jeg min fremgangsmåte i forbindelse med utarbeidningen av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju. I del tre (4.3) beskriver jeg utvalget, rekrutteringsprosessen og gir en kort presentasjon av informantene. Deretter (4.4) vil jeg gi en beskrivelse av selve intervjusituasjonen. I del fem (4.5) presenterer jeg fremgangsmåten jeg har benyttet i arbeidet med å analysere datamaterialet. Dette innebærer en beskrivelse av transkribering, gjennomlesing og koding, og kategorisering og systematisering. I del seks (4.6) diskuterer jeg forskningens troverdighet, med fokus på validitet, reliabilitet og overførbarhet. I den siste delen (4.7) vil jeg se på etiske betraktninger knyttet til studien.

### 4.1 Forskningsdesign

Datamaterialet i denne oppgaven er basert på kvalitative dybdeintervju av seks lærere som underviste i samfunnsfag ved seks ulike videregående skoler våren 2020. Kvalitative intervju kjennetegnes ved at de søker å forstå sider ved informantens liv, fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette innebærer å undersøke verden sett fra informantens ståsted, der forskeren både ønsker å forstå informantens opplevelser, men også hvordan informanten reflekterer over disse (Tjora, 2017, s. 114). Jeg ønsket å se på hvordan et utvalg lærere opplevde samfunnsfagundervisningen våren 2020, fra deres perspektiv. Dette innebar en innsikt i lærernes erfaringer knyttet til tilpasninger av undervisningen under utbruddet av koronaviruset, og deres refleksjoner knyttet til dette. På bakgrunn av hva som kjennetegner kvalitative intervju, besluttet jeg derfor at denne metoden ville egne seg som fremgangsmåte for å bidra til å gi den innsikten jeg ønsket for å besvare min problemstilling.

### **4.1.1 Semistrukturerte dybdeintervju**

For å besvare min problemstilling ønsket jeg å benytte meg av en intervjuform som lå et sted mellom en strukturert og ustrukturert intervjuform, valget falt derfor på semistrukturerte dybdeintervju. Målet med dybdeintervjuet er å skape en relativt fri samtale som handler om spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113). I et ustrukturert intervju stilles det store krav til intervjueren, og som intervjuer må man ha evner til å følge utviklingen i samtalen og fange interessante momenter som dukker opp underveis. I tillegg må man være i stand til å stille oppfølgingsspørsmål på sparket, slik at samtalen blir ført videre (Kleven, 2014, s. 39). Grunnet min begrensede erfaring som intervjuer, bestemte jeg meg derfor for at et semistrukturert intervju ville egne seg bedre for meg og mitt forskningsprosjekt. Ved å ha noe struktur i intervjuet, ville jeg i intervjusituasjonen ha tilgang til ferdigformulerte spørsmål. Dette ville bidra til å sikre at de mest sentrale spørsmålene for å besvare min problemstilling ble stilt. Et semistrukturert intervju gir også mulighet for en åpen og fortrolig samtalsituasjon der informanten forteller om forhold som ligger utenfor de ferdig formulerte spørsmålene, som kanskje ikke hadde kommet frem i et strukturert intervju (Kleven, 2014, s. 39). Disse digresjonene kan være viktig for informanten, men kan også vise seg å være relevant for undersøkelsen (Tjora, 2017, s. 114). Jeg besluttet derfor å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervju.

## **4.2 Intervjuguide og pilotintervju**

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble utarbeidet gradvis i april-juni 2020, og består av relativt åpne spørsmål, kategorisert i fem ulike temaer: (1) Bakgrunn/oppvarming, (2) Tema og kompetansemål, (3) Aktualisering, (4) Tanker og erfaringer, og (5) Sluttkommentar. Inndelingen i temaer ble gjort for å holde orden på de 18 intervju spørsmålene, og de 23 forslagene til oppfølgingsspørsmål intervjuguiden besto av. Spørsmålene innenfor de ulike temaene ble formulert slik at de skulle oppfattes som presise, tydelige og entydige, og hadde ikke et akademisk språk. Jeg passet også på at intervjuguiden ikke besto av ledende spørsmål, slik at det ikke skulle være noen føringer om «ønskelige svar» (Befring, 2015, s. 75). I tillegg til dette benyttet jeg meg av «traktprinsippet» som går ut på at de innledende spørsmålene ligger noe utenfor de sentrale temaene og de mest følelsesladde spørsmålene. Dette ønsket jeg at skulle bidra til at informantene følte seg vel og avslappet før hovedspørsmålene ble stilt

(Dalen, 2011, s. 27). For å hjelpe informantene med å tilbake stille seg til den perioden jeg ønsket å undersøke, innledet jeg også et par av spørsmålene med bakgrunnsinformasjon:

Intervjuet skal som sagt handle om samfunnsfagundervisning under utbruddet av koronaviruset denne våren. Fredag 13. mars ble skolene i Norge stengt for å unngå smitte av viruset. Undervisningen denne våren har derfor foregått digitalt helt frem til 11.-15.mai.

Dette ønsket jeg at skulle bidra til at det ble enklere for informantene å huske tilbake i tid.

Kort tid etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 2) gjennomførte jeg et pilotintervju av en lærer som hadde undervist i samfunnsfag ved en ungdomsskole våren 2020. Jeg ønsket å gjennomføre pilotintervjuet både for å få tilbakemeldinger på intervjuguiden og egen intervjuprestasjon, men også for at jeg selv skulle bli komfortabel i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30–31). Det ville ha vært ønskelig å intervju en samfunnsfaglærer som hadde undervist ved en videregående skole slik at omstendighetene ville ha blitt så like intervjusituasjonen som mulig, men det var ikke mulig å få kontakt med en lærer fra videregående skole innen tiden jeg hadde til rådighet. Jeg opplevde likevel at pilotintervjuet var svært lærerrikt. Pilotinformanten ga tilbakemeldinger på at hun opplevde intervjuet som vellykket. Jeg la selv merke til at jeg var svært låst til intervjuguiden og dermed stilte få oppfølgingsspørsmål, også i tilfeller der det ville ha vært relevant. I et forsøk på å løse dette justerte jeg derfor intervjuguiden. Jeg la til en rekke forslag til oppfølgingsspørsmål jeg opplevde som relevant etter å ha gjennomført pilotintervjuet. Jeg la også til et spørsmål angående den digitale fjernundervisning som jeg under pilotintervjuet opplevde at kunne være interessant for min problemstilling.

### **4.3 Utvalg og rekruttering**

For å sørge for nærhet i tid til perioden med digital fjernundervisning våren 2020<sup>2</sup>, ble jeg anbefalt av veileder å gjennomføre intervjuene allerede i slutten av vårsemesteret slik at informantene skulle huske så mye som mulig fra perioden jeg ønsket å undersøke. I arbeidet

---

<sup>2</sup> Vi visste ikke på dette tidspunktet at det ville bli gjennomført digital fjernundervisning ved flere skoler også etter sommerferien.

med utformingen av problemstillingen vurderte jeg hvorvidt det kunne være interessant å intervju både lærere og/eller elever for å finne ut av hvordan samfunnsfagundervisningen foregikk våren 2020. Grunnet usikkerhet knyttet til om jeg ville få muligheten til å gjennomføre intervjuene før sommerferien, falt valget på å intervju kun lærere. Årsaken til det er at det kan tenkes at det ville være krevende for elever å huske tilbake til samfunnsfagundervisningen for våren 2020 etter ferien, da de har flere fag å forholde seg til, og ulik grad av interesse for de ulike fagene. Lærerne på sin side har ofte lagrede undervisningsopplegg de kan se tilbake på for å sjekke hva som konkret ble gjort i undervisningen i løpet av perioden. Jeg tenkte også at det ville være en mulighet for å kunne intervju lærerne i begynnelsen av sommerferien, noe som ikke ville ha vært aktuelt dersom informantene var elever. I intervjuene bekreftet enkelte av lærerne at det var hensiktsmessig at intervjuene ble gjennomført i nærhet av tid til perioden jeg ønsket å undersøke, fordi de selv følte at de fremdeles husket hva som hadde foregått i undervisningen våren 2020.

Utvalget i undersøkelsen er kriteriebasert (Dalen, 2011, s. 49), der jeg på forhånd satte tre avgrensninger: (1) lærerne må ha undervist i samfunnsfag under utbruddet av koronaviruset våren 2020, (2) lærerne må ha undervist ved videregående skoler, og (3) den videregående skolen må befinne seg i området Oslo, Viken eller Vestfold og Telemark. Jeg ønsket å begrense utvalget til lærere som underviste ved videregående skoler på bakgrunn av at samfunnsfag ved ungdomsskoler er satt sammen noe annerledes, der både samfunnskunnskap, geografi og historie inngår i faget samfunnsfag (Fjeldstad, 2007, s. 252). Dette ville gjøre det enklere å fokusere på den samfunnsvitenskapelige delen av faget, og enklere å kunne gjøre faglige sammenligninger innad i datamaterialet. Områdebegrensningen i utvalget ble valgt ut på bakgrunn av at jeg ønsket å ha mulighet til å gjennomføre intervjuene i person. Dette ønsket jeg å gjøre slik at jeg kunne skape en personlig relasjon til informantene, som igjen kunne bidra til en mer åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68).

For å komme i kontakt med informantene sendte jeg ut e-poster fra min UiO-e-postadresse til rektorer og avdelingsledere ved videregående skoler i området Oslo, Viken, Vestfold og Telemark. E-posten (vedlegg 3) var en forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt, og besto av kort informasjon om meg, min veileder, prosjektet og dets formål. Jeg begynte med å sende ut e-post til de skolene som var nærmest mitt eget bosted og beveget meg deretter utover i området Oslo, Viken, Vestfold og Telemark frem til jeg hadde sendt ut e-post til 52 ulike skoler. Flere rektorer og avdelingsledere videresendte forespørselen til sine

samfunnsfaglærere. Jeg fikk til sammen svar fra 12 samfunnsfaglærere som ønsket å delta i prosjektet. Jeg bestemte meg derfor for å begynne med seks intervju, og deretter se an hvorvidt jeg hadde behov og kapasitet til å gjennomføre flere intervju. Utvalget av de seks lærerne som deltok ble bestemt ut ifra hvem som tok kontakt med meg først, fordi jeg besvarte lærernes e-poster fortløpende og avtalte tid og sted for intervju med det samme. De lærerne som tok kontakt sist fikk beskjed om at jeg mest sannsynlig hadde nok informanter til undersøkelsen, men at jeg gjerne tok kontakt dersom noen av informantene trakk seg, eller om jeg så at det ville være rom for flere informanter i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) peker på at det ofte er en fordel å intervju et mindre antall personer, og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. På bakgrunn av lengden på intervjuene og omfanget av informasjonen som kom frem i disse, vurderte jeg derfor at jeg hadde nok datamateriale til at bearbeidingen ville være gjennomførbar innenfor tiden jeg hadde til rådighet etter at det sjette intervjuet var gjennomført.

### 4.3.1 Presentasjon av informantene

Nedenfor vil jeg presentere en tabell med relevant informasjon knyttet til informantene som deltok i mitt forskningsprosjekt. For å sikre informantenes anonymitet er alle navn brukt i denne oppgaven fiktive.

Tabell 4.1: Presentasjon av informantene

<b>Fiktivt navn</b>	<b>Undervisnings- erfaring</b>	<b>Undervisningsfag våren 2020</b>	<b>Samfunnsfagklasse(r) i datamaterialet våren 2020</b>
Thomas	6 år	Samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi og kroppsøving.	Samfunnsfag og sosiologi og sosialantropologi, begge ved studiespesialisering.
Eva	10 år	Samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi og historie.	Samfunnsfag i en klasse sammensatt av to yrkesfagklasser og studiespesialisering.
Ingrid	3 år	Samfunnsfag, norsk og historie.	Samfunnsfag i en klasse sammensatt av to yrkesfagklasser.
Hanne	1,5 år	Samfunnsfag, engelsk og historie.	Samfunnsfag ved en yrkesfagklasse med studiespesialisering.
Kristian	7 år	Samfunnsfag, historie, religion og norsk.	Samfunnsfag ved en yrkesfagklasse.



Jorunn	29 år	Samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter og geografi.	Samfunnsfag ved en klasse i studiespesialisering.
--------	-------	---	---

Tabell 4.1 viser at informantene som deltok i forskningsprosjektet besto av fire kvinner og to menn, med ulik undervisningserfaring (fra 1,5 til 29 år). Videre viser tabellen at informantene underviste i både like og ulike fag våren 2020, men alle hadde fellesfaget samfunnsfag, som datamaterialet i denne studien hovedsakelig baserer seg på.

## 4.4 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført i person, ved en lokasjon informantene selv fikk velge ut. Dette ønsket jeg at skulle bidra til at de følte seg komfortabel i situasjonen (Tjora, 2017). Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av de tre siste ukene i juni. Tabellen nedenfor gir en oversikt over informantene, metode, lengde på intervju, i tillegg til mengden datamateriale jeg fikk fra de seks intervjuene.

Tabell 4.2: Oversikt over intervju: informant, metode, lengde og datamateriale

Informant	Metode	Intervju-lengde	Datamateriale
Thomas	Semistrukturert dybdeintervju	56 min	14 sider transkribert intervju
Eva	Semistrukturert dybdeintervju	1 t og 4 min	19 sider transkribert intervju
Ingrid	Semistrukturert dybdeintervju	48 min	12 sider transkribert intervju
Hanne	Semistrukturert dybdeintervju	1 t og 12 min	15 sider transkribert intervju
Kristian	Semistrukturert dybdeintervju	51 min	14 sider transkribert intervju
Jorunn	Semistrukturert dybdeintervju	1 t og 7 min	15 sider transkribert intervju

Tabell 4.2 viser at intervjuene hadde en varighet på mellom 48 og 72 minutter, og ga et transkribert datamateriale på mellom 14 og 19 sider. Det er derfor forskjeller i omfanget av datamateriale som kom fra hvert intervju. Dette kan det kan tenkes at er et resultat av at informantene hadde ulik lengde på sine innspill til hvert tema, i tillegg til flere eller færre digresjoner fra de oppsatte temaene.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) er de første minuttene av et intervju avgjørende for at informanten skal kunne snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Dette forsøkte jeg å være bevisst på ved å være imøtekommende, lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det som ble sagt, i tillegg til å være tydelig på hva jeg ønsket å vite. Under intervjuene opplevde jeg at informantene var åpne om egne erfaringer, tanker og følelser. Jeg passet på å la informantene snakke med minst mulig innblanding fra min side. Dersom det var noe jeg opplevde at informantene ikke kom inn på, eller noe de kom inn på som jeg ønsket mer informasjon om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Dette kunne være spørsmål slik som «Hva var årsaken til det?», «Kan du utdype?», og «Er det noe du ønsker å legge til?». Jeg stilte også mer spesifikke oppfølgingsspørsmål slik som «Var dette i forbindelse med «Siste nytt»?», «Hvorfor tenker du at det er enklere å gjøre det på den måten når det er digital undervisning?» og «Når var det denne undervisningen her foregikk, husker du sånn cirka?». Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) kan det oppstå anspenthet, angst eller tomhet hos intervjupersoner som har vært åpne om personlige og emosjonelle opplevelser. Etter intervjuet var ferdig var jeg derfor åpen for å besvare spørsmål, snakke om prosjektet, eller lignende. Dette opplevde jeg at flere av informantene ønsket, ved at de stilte spørsmål knyttet til hvordan jeg kom frem til tema, hvordan det var å samle inn datamaterialet, når prosjektet skulle leveres inn, eller om hvordan masterstudiet gikk generelt.

Jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene slik at jeg kunne være sikker på at informantenes uttalelser ble tatt vare på, og kunne siteres i oppgaven (Dalen, 2011, s. 28). Dette ble gjort med Universitet i Oslo sin «Nettskjema-diktafon-app» (Universitet i Oslo, 2021). Formålet med lydopptaket ble forklart og godkjent av informantene både på e-post i forkant av intervjuet og rett før intervjuet skulle starte. I tilfelle opptaket ikke skulle være av god kvalitet tok jeg også notater. Jeg opplevde dette som noe krevende å gjøre samtidig som intervjuet pågikk. Dette kan ha påvirket mine egenskaper som intervjuer, i tillegg til at det førte til at det tidvis oppstod korte pauser der jeg trengte tid til å notere. Notatene kom derimot til nytte da jeg mistet cirka 20 minutter med lydopptak fra et av intervjuene. Jeg har derfor brukt egne notater til disse minuttene. Disse notatene er min gjengivelse av det som ble sagt, og derfor ikke like troverdig som det transkriberte datamaterialet. De har derfor ikke blitt brukt til å illustrere informantens uttalelser i denne oppgaven, men har likevel hjulpet meg til å få et helhetlig bilde av hva som ble sagt i intervjuet.

Kort tid etter at intervjuene var gjennomført skrev jeg ned mine umiddelbare tanker. Dette var tanker knyttet til valg av sted, den sosiale konteksten, inntrykket av informantene og deres uttalelser, og tanker knyttet til min rolle som intervjuer. Deretter renskrev jeg notatene jeg tok av informantenes uttalelser, og lyttet til lydopptakene for å sjekke at de var i orden. I ettertid har disse notatene gjort det enklere å bearbeide innholdet i datamaterialet, vurdere min rolle som forsker, og gjengi min fremgangsmåte i dette metodekapittelet.

## **4.5 Analyse av datamaterialet**

I bearbeidingen av datamaterialet har jeg benyttet meg av tematisk analyse som metode (Braun & Clarke, 2006). Denne metoden har blitt brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i mitt datamateriale basert på kvalitative dybdeintervju. I dette kapittelet vil jeg gjennomgå min fremgangsmåte i analysearbeidet. Dette innebærer en beskrivelse av arbeidet med transkribering (4.5.1), gjennomlesing og koding (4.5.2), og kategorisering og systematisering (4.5.3).

### **4.5.1 Transkribering**

Transkribering er transformasjon av muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, og bidrar til at samtalen blir tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I mine transkripsjoner ble informantenes uttalelser gjentatt tilnærmet ordrett, som vil si at det inkluderte alle gjentakelser, men ekskluderte lyder som «eh», «hm», og lignende. I tillegg ble lengre pauser og latter markert i transkripsjonen. Pauser ble markert med «...», imens latter ble markert med «[latter]». Jeg vurderte at dette ville være tilstrekkelig detaljert for mitt forskningsprosjekt da dette ikke fokuserer på faktorer slik som den språklige stilen og det sosiale samspillet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Informantene hadde opptil en side lange svar på enkelte spørsmål. På grunn av oppgavens begrensede omfang er derfor kun utdrag blitt brukt til å illustrere de mest omfattende svarene. Dersom kun deler av et sitat er brukt, eller deler av samme sitat har blitt satt sammen, er dette markert med «[...]» i sitatet. Alle opptakene ble lyttet til to til tre ganger for å sikre at transkripsjonene skulle være så korrekte som mulig. Lydopptakene var av god kvalitet og derfor stort sett enkle å tyde. Det var derimot et par tilfeller der det var enkeltord som var vanskelig å tyde. Dette ble markert i transkripsjonene. Underveis i transkriberingsprosessen skrev jeg også ned mine tanker knyttet

til mulige koder, tema eller annet jeg opplevde at var relevant for den videre analysen av datamaterialet.

## 4.5.2 Gjennomlesing og koding

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) er det viktig å bli godt kjent med datamaterialet før kodingsarbeidet starter, slik at ideer og mønstre blir tydeligere for forskeren. I mitt analysearbeid leste jeg derfor gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger for å bli kjent med innholdet. Jeg fortsatte å skrive ned mine tanker knyttet til datamaterialet, i tillegg til forslag til koder og temaer. Etter gjennomlesningen begynte jeg å notere ned koder til de ulike delene av datamaterialet. Jeg benyttet meg av induktiv koding, «bottom up» eller såkalt datadrevet analyse. Dette betyr at temaene jeg identifiserte var sterkt knyttet til datamaterialet i seg selv. Datamaterialet ble dermed ikke kodet etter en allerede utformet kodingsramme eller med utgangspunkt i et allerede bestemt teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 83–84). Dette bidro til at kodene lå tett på deltakerutsagnene for å ivareta det spesifikke i materialet, og antallet koder ble stort (Tjora, 2017, s. 197–198). Jeg kodet hele datamaterialet, og passet på å gi like mye tid og oppmerksomhet til de ulike delene. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg ikke mistet noe som kunne vise seg å være relevant på et senere tidspunkt. Jeg passet også på å inkludere utdrag fra datamaterialet rundt de ulike kodene, slik at jeg ikke skulle miste konteksten i materialet. All kodingen ble gjort gjennom kommentarsystemet i Word, slik at kodene la seg i høyre marg av de transkriberte intervjuene. Dette gjorde det enkelt å gå tilbake i transkripsjonene og endre koder underveis. Nedenfor er en illustrasjon av én kode med tre tilhørende sitat fra tre ulike intervju.

Tabell 4.3: Illustrasjon av én kode med tilhørende sitat fra tre informanter

Kode	Sitat fra transkriberte intervjuer
Svarte skjermer	<b>Thomas:</b> Det er det veldig mange lærere som sier at det er ganske problematisk arbeidshverdag å snakke inn til 25 svarte skjermer. Jeg sier det også fordi jeg har god relasjon med elevene, slik jeg oppfatter det, men det å snakke til 25 svarte skjermer, det er ganske umotiverende, og det er ganske spesielt faktisk. Det er en ganske spesiell sekvens.
	<b>Ingrid:</b> Det er en litt sånn trist opplevelse å ta opp skjermen, og så ser du ikke ansiktene på de fleste, fordi de fleste elever vil jo ikke vise ansiktene sine på skjerm. Så du sitter da der og skal undervise for svarte skjermer, det er veldig upersonlig og det føles, altså, det gir en følelse av at det er en stor avstand mellom deg og elevene da, og den følelsen har du ikke i et fysisk klasserom, ikke sant.

	<p><b>Jorunn:</b> Jeg syntes det var litt tungt å holde foredrag, eller forelesning da, når det bare er sånne små prikker, altså. Men da var det også sånn at av og til så måtte et par elever, de måtte ha på kamera og sitte å nikke og se at ... for jeg syntes at det er, jeg liker godt å få, på en måte, tilbakemeldinger, eller se at de, at det er en reaksjon da, sånn at jeg syntes det er, var ... nei, jeg syntes det er vanskelig, og det er en treningssak, men jeg syntes det blir litt sånn flatt og det blir litt kjedelig.</p>
--	--

Tabell 4.3 viser tre sitat knyttet til koden «svarte skjermer», som var en av kodene som gikk igjen hos alle informantene. Koden ble plassert ved sitat der informantene uttrykte tanker knyttet til elevenes manglende bruk av kamera og lyd under den digitale fjernundervisningen.

### 4.5.3 Kategorisering og systematisering

Etter at alt datamaterialet var kodet, lagde jeg en oversiktstabell som inneholdt alle kodene. Dette gjorde det enklere å se etter mønster og finne passende temaer kodene kunne plasseres under. Jeg utarbeidet deretter tabeller som besto av hovedtema, undertema og koder, der hvert hovedtema fikk en egen tabell i et eget Word-dokument for å gjøre det oversiktlig og enkelt å finne frem til de ulike temaene. Bak hvert tema i disse tabellene lagde jeg en kort beskrivelse av hva det innebar, slik at jeg enklere kunne vurdere hvilke koder som ville passe under hvilket tema. Disse beskrivelsene skulle fange essensen av hva temaet gikk ut på (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg kopierte deretter de ulike kodene fra datamaterialet inn under passende hovedtema og undertema i tabellene, noe Tjora (2017, s. 207) kaller «kodegruppering». Dette gjøres for å plassere kodene i en tematisk sammenheng, samt å skille koder som er irrelevante i en restgruppe. Bak hver kode plasserte jeg et tall fra en til seks som illustrerte hvor mange lærere koden gjaldt for, slik at jeg kunne få en oversikt over hvor utbredt koden var. Nedenfor er et utdrag fra hovedtemaet «Plan for mars-juni 2020». Kun fire koder er inkludert per undertema for å gi en enkel illustrasjon. Disse er valgt ut på bakgrunn av hvilke koder som gjaldt for flest lærere. I sin helhet består dette hovedtemaet av 59 koder.

Tabell 4.4: Illustrasjon av tema, undertema og koder i tabell

Hovedtema	Undertema	Koder
<b>Plan for mars-juni 2020</b>	<b>Faglige temaer:</b> faglige temaer lærerne hadde planlagt å arbeide med i perioden mars-juni 2020	Globalisering (4) Internasjonale forhold (3) Krig og konflikt (2) Fordeling av goder (1)

	<b>Arbeidsmetoder:</b> arbeidsmetoder lærerne hadde planlagt å gjennomføre i perioden mars-juni 2020	Eksamenstrening (2) Dokumentarfilm (2) Vurderingssituasjon (2) Fagbegreper i grupper (1)
	<b>Ferdigheter:</b> ferdigheter lærerne hadde planlagt at elevene skulle trene på i perioden mars-juni 2020	Drøfte (2) Kildekritikk (2) Lage problemstillinger (2) Muntlige ferdigheter (2)
	<b>Endringer i planen:</b> eventuelle endringer lærerne måtte gjennomføre grunnet utbruddet av koronaviruset i perioden mars-juni 2020	Dialogisk undervisning (3) Utsatte siste vurderingssituasjon (1) Mer arbeid flyttet til elevene (1) Kreative/fysiske opplegg fungerte ikke (1)
	<b>Annet:</b> diverse lærerne har tatt opp innenfor planen/endringer som ikke passer i øvrige kategorier	Vært gjennom all undervisning (1) Veiledning over teams (1)

Tabell 4.4 gir en illustrasjon av oppsettet jeg benyttet for å sette sammen hovedtema, undertema og koder på en oversiktlig måte. Beskrivelsene til hvert undertemaene ble plassert i tabellen, slik at det skulle være enkelt å se om kodene var plassert riktig.

Etter at alle kodene var plassert i tabeller og revidert, lagde jeg nye tabeller for hvert hovedtema og kopierte inn hele sitater fra informantene der hvor kodene opprinnelig sto. Som Patton (1999, s. 1191) anbefaler, reviderte jeg deretter hovedtemaene og undertemaene og deres beskrivelser i forhold til sitatene, og gjorde deretter en vurdering på om de ulike sitatene var plassert på riktig sted. For å enkelt kunne gå tilbake, markerte jeg de delene av datamaterialet som ikke ble kopiert over i tabellene slik at jeg kunne se igjennom for å forsikre meg om at det ikke var noe som kunne være relevant som sto igjen.

## 4.6 Forskningens troverdighet

I dette kapittelet vil jeg se på studiens troverdighet. Dette vil gjøres med utgangspunkt i validitet (4.6.1), reliabilitet (4.6.2) og overførbarhet (4.6.3). Validitet i forskning handler kort forklart om i hvilken grad en studie er sannsynlig og troverdig (Johnson, 2013, s. 299), mens reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er (Everett & Furuseth, 2012, s. 135).

### 4.6.1 Validitet

Ifølge Befring (2015, s. 54) er forskeren «hovedinstrumentet» ved kvalitative intervjuer. Validiteten vurderes dermed ikke bare ut ifra metodene som har blitt benyttet i forskningen, men også med utgangspunkt i forskeren som person, inkludert forskerens dyktighet, troverdighet og moralske integritet (Befring, 2015, s. 54; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). I denne sammenhengen skiller Johnson (2013, s. 300) mellom deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet. Kort forklart går deskriptiv validitet ut på å rapportere deskriptiv informasjon korrekt, mens tolkningsvaliditet handler om forskerens forståelse av informantenes ytringer og hvordan disse blir fremstilt (Johnson, 2013, s. 300). For å øke undersøkelsens deskriptive validitet, har jeg forsøkt å vise gjennomsiktighet ved å gi presise og detaljerte beskrivelser av prosjektets setting, deltakere og analyse i dette metodekapittelet. For å øke undersøkelsens tolkningsvaliditet, har jeg forsøkt å være varsom i min tolkning av informantenes motiver og intensjoner. I tillegg har jeg valgt å vise frem sitater, slik at leseren får mulighet til å se hva jeg har tolket. Videre har jeg vært bevisst på å skille mellom hva som er mine egne tolkninger, og hva som er informantenes tolkninger av sine handlinger (Befring, 2015, s. 54–55). Det vil likevel ikke være mulig å få frem alle nyanser ved hver informant, fremstillingen vil derfor alltid være preget av hva jeg som forsker har valgt å trekke frem i presentasjonen av mine funn fra datamaterialet.

Et sentralt spørsmål i vurderingen av validitet ligger i *researcher bias*. Dette handler om forskerens forventninger og forutinntatte oppfatninger, som kan forstyrre undersøkelsen og redusere validiteten av datamaterialet. En forsker vil derimot alltid ha en forforståelse, som kan bidra til å påvirke forskerens forutsetninger for objektivitet (Befring, 2015, s. 54).

Kvalitativ forskning spesielt, er basert på en fortolkende tradisjon, noe som gjør at fullstendig nøytralitet fra forskeren ikke er mulig (Tjora, 2017, s. 235). Selv har jeg ikke undervist under utbruddet av koronaviruset våren 2020 eller i tiden som har etterfulgt. Jeg visste derfor relativt

lite om hva som ville møte meg i intervjuene. Jeg forsøkte likevel å være åpen for alt gjennom hele prosessen, og passe på å justere egen forståelse underveis (Tjora, 2017, s. 235). På en annen side kan det tenkes at dersom jeg hadde hatt mer erfaring knyttet til området jeg ønsket å undersøke, ville dette ha kunnet bidra til at jeg utarbeidet mer presise og relevante intervju spørsmål, i tillegg til at det kunne ha gjort det enklere å stille relevante oppfølgingsspørsmål under selve intervjuene (Tjora, 2017, s. 236–237). I stedet gikk jeg inn i datainnsamlingsarbeidet med svært åpne intervju spørsmål om mange ulike temaer i håp om å få et helhetlig bilde av perioden. Ved å ikke ha tydeligere mål på forhånd av intervjuene, endte datamaterialet med å bestå av svært mange temaer, som gjorde at arbeidet med å finne en tydelig retning i oppgaven ble utfordrende i ettertid. Dette ble derimot løst ved å ta tak i de to temaene som var mest fremtredende i intervjuene, til tross for at disse tok for seg noe ulike aspekter ved samfunnsfagundervisningen våren 2020.

I en intervjusituasjon må intervjueren kontinuerlig ta raske valg knyttet til hvilke spørsmål det er relevant å stille (Kleven, 2014, s. 39). Som en intervjuer med lite erfaring, opplevde jeg det som krevende å vurdere hvilke deler av informantenes svar jeg burde følge opp og hvilke jeg burde la gå. Jeg ser derfor i ettertid at det er flere utsagn fra informantene som det kunne ha vært interessant å stille flere spørsmål til, som jeg i situasjonen ikke gjorde. Jeg ser også at informantene ofte beveget seg utenfor tema, uten at jeg korrigerte dette. Til gjengjeld opplevde jeg at jeg lot informantene snakke ut, og fortsette i egen tanke- og snakkehastighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195–196). Dette kan det tenkes at bidro til at informantene følte at de kunne snakke uavbrutt og bli hørt, i tillegg til at ga en avslappet stemning med rom for digresjoner og løsprat. Dette kan ifølge Tjora (2017, s. 120) gi informantene en følelse av at det er helt greit å bruke god tid på å reflektere rundt detaljer som vedkommende ikke hadde forberedt seg på å snakke om, noe som kan gi et fyldig datamateriale.

## **4.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres ved et annet tidspunkt og med andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Et sentralt spørsmål vil derfor være om en intervju person vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker. Det at intervjuene ble gjennomført muntlig, gjorde at jeg fikk muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det oppsto misforståelser underveis i intervjuene, i tillegg til at jeg fikk muligheten til å gjenta informantenes uttalelser, og spørre



om disse var korrekt. Dette ble gjort flere ganger gjennom spørsmål slik som: «Kan du utdype det?», «Hva mener du med det?», «Har jeg forstått det riktig ved at du opplevde [...]?», og så videre. I tillegg stilte også informantene spørsmål til meg dersom noe var uklart underveis: «Var det noen spesielle arbeidsmetoder, skal vi se, altså, nei, ikke egentlig, eller hva mener du med spesielle arbeidsmetoder?» (Thomas). Dette kan ha bidratt til at jeg har fått svar på det jeg faktisk ønsket å undersøke, og at intervjuet derfor vil bli enklere å reprodusere av en annen forsker. På en annen side er det alltid en viss risiko for at spørsmål under muntlige intervju ikke blir stilt på nøyaktig samme måte overfor de ulike informantene. Dette kan bidra til at intervjuene blir noe forskjellige, og dermed vanskeligere å reprodusere.

En annen faktor som kan påvirke hvorvidt resultatene fra et intervju kan reproduseres er den såkalte *kontrolleffekten*. Denne effekten går ut på at intervjueren selv, eller selve metoden, kan påvirke resultatene i undersøkelsen. Det kan for eksempel skje ved at informantene svarer det de tror intervjueren vil at de skal svare, at de svarer for å gi et godt inntrykk, at de svarer for å skjule uvitenhet, eller at de svarer det de tror er allment akseptert (Larsen, 2017, s. 30). Spesielt i muntlige intervju, der forsøkspersonene sitter ansikt til ansikt med intervjueren, kan det være vanskelig for informantene å gi ærlige svar, eller åpne seg opp om følsomme temaer (Kleven, 2014, s. 39; Larsen, 2017, s. 29). Jeg forsøkte å redusere kontrolleffekten ved å være bevisst på å ikke fremstå som dømmende eller kritisk, og vise interesse og forståelse overfor informantenes uttalelser. Videre passet jeg på å ikke formidle unødvendige forventninger eller opplysninger som kunne påvirke informantenes svar. Dette gjaldt ikke opplysninger som var nødvendig for å gi informert samtykke, men egne tanker knyttet til aspekter som for eksempel funn fra tidligere studier, teori eller lignende. Jeg opplevde at denne fremgangsmåten bidro til at flere av informantene åpnet seg opp om egne følelser, spesielt knyttet til situasjoner de opplevde som krevende under nedstengingen av skolene.

### **4.6.3 Overførbarhet**

Overførbarhet i forbindelse med intervju handler om at den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Denne studien består av et utvalg på kun seks samfunnsfaglærere fra seks videregående skoler i området Oslo, Viken, Vestfold og Telemark. Studien kan derfor ikke generaliseres til å omfatte alle samfunnsfaglærere i dette området, eller i Norge. Studien vil likevel kunne si noe om utvalget, og gi et innblikk i deres tanker og erfaringer knyttet til

undervisning under utbruddet av koronaviruset våren 2020. I tillegg kan tankene og erfaringene til informantene gjenkjennes av andre som er eller har vært i lignende situasjoner, noe som gir studien en generell verdi (Befring, 2015, s. 55).

## 4.7 Etske betraktninger

Everett og Furuseth (2012, s. 136) påpeker at all forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner. I mitt arbeid med å ivareta informantene som har deltatt i mitt forskningsprosjekt har jeg derfor forsøkt å etterfølge tre etiske retningslinjer innenfor kvalitativ forskning: informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, og aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2015, s. 31–33).

Ettersom jeg ønsket å samle inn persondata i form av skriftlig samtykke og lydopptak av intervju var jeg nødt til å få forskningsprosjektet godkjent av NSD før jeg kunne starte med datainnsamling. I forbindelse med denne søknaden utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 4). Dette informasjonsskrivet ble laget etter mal fra NSD, og inneholdt vesentlig informasjon om prosjektet, i tillegg til informasjon om hva det innebar å være en del av prosjektet, deltakernes personvern, deltakernes rettigheter og kontaktinformasjon til veileder, personvernombudet ved Universitetet i Oslo og meg selv. Ved å underskrive informasjonsskrivet ga informantene sitt samtykke til deltakelse i prosjektet. Jeg forsikret meg om at dette samtykket var informert og fritt ved å gi tydelig informasjon om prosjektet og informantenes deltakelse i dette. Denne informasjonen ble gitt både muntlig og skriftlig. Jeg sørget også for at informantene fikk muligheten til å stille spørsmål til prosjektet dersom noe var uklart. I tillegg ga jeg beskjed om at deltakelsen var frivillig og at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten at dette skulle føre til negative konsekvenser for dem.

Informanter som deltar i forskning, har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. I tillegg til dette skal innsamlede forskningsdata til vanlig være anonymisert. Dette er viktig for å verne om informantenes personlige integritet, med vern av deres privatliv (Befring, 2015, s. 32). Gjennom prosjektet har både lærere, elever, ledelse og skoler blitt holdt anonyme, med unntak av lærernes stemme i lydopptakene og underskrift i informasjonsskrivene. Disse har blitt holdt konfidensielt. Informantene har blitt oppfordret til å utelate personidentifiserende informasjon i intervjuene. Lydopptakene har blitt tatt via Universitetet i Oslo sin «Nettskjema-diktafon» app. I denne appen blir opptak kryptert på

telefonen, slik at de ikke kan lyttes til via appen. Lydopptakene blir deretter sendt til Nettskjema. På Nettskjema kreves det innlogging via ID-porten for å få tilgang til opptakene (Universitet i Oslo, 2021). Videre har opptakene ikke blitt lastet opp på egen PC, men kun blitt lyttet til i nettleseren inne på Nettskjema sine nettsider. Potensielt personidentifiserende informasjon har blitt utelatt i transkripsjonene av opptakene. Til slutt har alle opptak blitt slettet fra Nettskjema umiddelbart etter fullført transkribering. Dette har bidratt til å opprettholde informantenes krav om konfidensiell og anonym deltakelse.

## **5 Analyse og diskusjon**

I de forrige kapitlene har jeg lagt frem studiens teoretiske og metodiske grunnlag. I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere mine funn. Disse belyser hvordan et utvalg samfunnsfaglærere tilpasset undervisningen til situasjonen Norge var i under utbruddet av koronaviruset våren 2020. Kapitlet er delt inn i to hoveddeler: (1) Tilpasning av det faglige innholdet og (2) Tilpasning av arbeidsmetodene. Disse er igjen inndelt i mindre delkapitler. Den første hoveddelen vektlegger hvordan lærerne fortalte at de tilpasset det faglige innholdet, nærmere bestemt hvorvidt, hvordan og eventuelt hvorfor de brukte koronapandemien som faglig tema i undervisningen. På grunn av innholdet i datamaterialet, vil denne hoveddelen oppta mest plass. Den andre hoveddelen vektlegger hvordan lærerne fortalte at de tilpasset arbeidsmetodene til den digitale fjernundervisningen under nedstengingen av skolene fra mars og utover vårsemesteret.

### **5.1 Tilpasning av det faglige innholdet**

Dette delkapitlet vektlegger hvordan lærerne fortalte at de tilpasset det faglige innholdet til utbruddet av koronaviruset våren 2020. Kapitlet er delt inn i fem deler: (5.1.1) Bruk av koronapandemien som tema i undervisning, (5.1.2) Koronapandemiens relevans i samfunnsfag, (5.1.3) Koronapandemien og nyheter, (5.1.4) Elevenes interesse for koronapandemien, og (5.1.5) Bruk av koronapandemien som tema for å trygge engstelige elever. De ulike delene tar opp aspekter ved lærernes fortellinger av hvordan de tilpasset det faglige innholdet, og knyttes til teori og tidligere forskning presentert i tidligere kapitler.

#### **5.1.1 Bruk av koronapandemien som tema i undervisning**

I intervjuene spurte jeg lærerne hvilke faglige temaer de hadde planlagt å arbeide med i perioden mars til juni våren 2020, og om de hadde måttet tilpasse disse på grunn av situasjonen som oppsto som et resultat av koronaviruset. Alle lærerne fortalte at de hadde planlagt å arbeide med temaer innenfor hovedområdet «Internasjonale forhold» i fellesfaget samfunnsfag i denne perioden. Dette er et av fem hovedområder beskrevet i læreplanen (SAF1-03), som var gjeldende for samfunnsfag våren 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Innenfor dette hovedområdet snakket lærerne om at de hadde planlagt å arbeide med blant annet globalisering, internasjonale organisasjoner, internasjonalt samarbeid, internasjonale konflikter, internasjonal politikk, krig og fred, og bærekraftig utvikling. Prinsippet «fra det nære til det fjerne» blir ifølge Koritzinsky (2020, s. 152) ofte brukt av lærere når de skal velge ut og organisere lærestoffet i samfunnsfag. I en slik organisering vil man begynne med det «nære», slik som for eksempel hovedområdet «Individ, samfunn og kultur», og avslutte med det «fjerne» slik som «Internasjonale forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det kan tenkes at dette kan være en av årsakene til at alle lærerne valgte å arbeide med internasjonale forhold ved slutten av skoleåret. Videre fortalte lærerne at de gjorde små til ingen endringer i planene knyttet til de faglige temaene i læreplanen. Kristian ga et typisk svar:

**Kristian:** Altså, temaene skulle vi jo igjennom, så de forholdt jeg meg til [...]. Men de var knyttet litt til Covid da. Hvordan globaliseringen påvirker spredningen av potensialet til en global pandemi, det hadde vi jo strengt tatt diskutert helt siden januar. De [elevene] var veldig opptatt av korona.

I likhet med Kristian, ga de andre lærerne også uttrykk for at de hovedsakelig forholdt seg til den opprinnelige planen i forhold til de faglige temaene i læreplanen. Fem av de seks lærerne fortalte derimot at de gjorde tilpasninger i planen i form av at de knyttet temaene i læreplanen til koronapandemien, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste delkapittel (5.1.2). Det kan med dette se ut til at lærerne, ut ifra egne beskrivelser, forholdt seg til sine opprinnelige planer når det gjaldt de faglige temaene i læreplanen, i dette tilfellet internasjonale forhold.

Alle lærerne fortalte at de snakket om koronapandemien i undervisningen våren 2020, og ga uttrykk for at korona var et gjennomgående tema denne perioden. Hanne fortalte at: «Det er vanskelig nesten å ha noe undervisning uten å ha noe korona som bakteppe, liksom. Selv om det ikke er tema i seg selv, så vil det alltid være der» (Hanne). Utsagnet kan tolkes som at Hanne opplevde at koronapandemien var et underliggende tema i undervisningen, også når det i utgangspunktet ikke var tema for timen. De andre lærerne fortalte om lignende opplevelser. Til tross for at alle lærerne påpekte at de snakket om koronapandemien i undervisningen, er det variasjoner i forbindelse med tidspunktet lærerne fortalte at de først tok opp temaet i undervisningen, og i hvor stor grad de fortalte at tematikken ble brukt i undervisningen i løpet av våren. Fire av de seks lærerne fortalte at de begynte å snakke om

koronapandemien allerede i januar og februar, før viruset ble oppdaget i Norge. To av lærerne fortalte at de hovedsakelig begynte å snakke om korona i undervisningen i mars:

**Meg:** Da koronasituasjonen først oppsto, snakket dere noe om dette i samfunnsfagundervisningen?

**Thomas:** Ja. Altså, i utgangspunktet ikke noe særlig før mars, men da ble det selvsagt interessant.

Årsaken til hvorfor enkelte valgte å snakke om korona i januar/februar, mens andre valgte å snakke om det i mars, kom ikke tydelig frem i intervjuene. To av informantene som var tidlig ute, fortalte derimot at de snakket om temaet første gang i forbindelse med nyheter. Det kan derfor tenkes at denne tilnærmingen til undervisningen kan ha vært en bidragsyter til at koronapandemien kom tidlig opp som tema hos disse to lærerne. Videre er det også variasjoner i forbindelse med i hvor stor grad lærerne fortalte at temaet ble brukt i undervisning. Alle lærerne fortalte at de hadde uformelle samtaler knyttet til koronapandemien i undervisningen, som hovedsakelig oppsto på bakgrunn av spørsmål og kommentarer fra elevene. Fem av de seks lærerne fortalte at de hadde utarbeidet ett eller flere undervisningsopplegg basert på koronapandemien. Jorunn og Eva fortalte at de i tillegg gjennomførte lengre prosjektarbeid basert på et opplegg fra Cappelen Damm. Elevene skulle i forbindelse med dette produsere en podcast om koronapandemien:

**Eva:** De skulle lage lister, og ha positive og negative konsekvenser, ikke sant, organisere og systematisere dette her, og så hentet de inn informasjon [...] og så lagde de en podcast om positive og negative konsekvenser for oss på individnivå og på samfunnsnivå da, med den pandemien som var.

Funnene beskrevet ovenfor kan se ut til å skille seg fra studiene til både Raundalen og Schultz (2003, 2006), Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) som alle fant at de krisepregede hendelsene knyttet til Golfkrigen, Kosovo-krigen, Irak-krigen og terrorhendelsene 22. juli ble snakket lite om i undervisning. Dersom de krisepregede hendelsene ble snakket om, fant Raundalen og Schultz (2003, s. 10–11, 2006, s. 121–123) og Anker og von der Lippe (2015, s. 89–90) at dette, ifølge elevene, ble gjort på et overfladisk plan. Knapstad (2012, s. 43) fant at 22. juli ble brukt som eksempel innimellom, men ikke i egne undervisningsopplegg eller som tema for dagen, ifølge lærere. I min studie, som også

fokuserer på lærere, oppga derimot fem av de seks lærerne at de utarbeidet undervisningsopplegg og lengre prosjekt basert på koronapandemien. Årsaken kan være den store påvirkningen pandemien har hatt på samfunnet, både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Koronasituasjonen har ikke vært noe som har foregått et annet sted, men påvirket både lærere og elever direkte gjennom blant annet nedstenginger av skoler og tiltak som har satt begrensninger på personlig frihet. Det kan tenkes at funnene i denne studien hadde sett annerledes ut dersom koronapandemien hadde forblitt en situasjon som foregikk et annet sted enn i Norge, slik som krigene i studiene til Raundalen og Schultz (2003, 2006), eller dersom situasjonen pågikk på et tidspunkt utenfor skolesemesteret, slik som terrorhendelsene 22. juli. Likevel fortalte flertallet av lærerne at de snakket om korona også før viruset ble oppdaget i Norge. Dette funnet skiller seg derfor fra Raundalen og Schultz (2003, s. 10–11, 2006, s. 121–123) sine studier, som fant at kun halvparten av lærerne hadde snakket om krigene som foregikk et annet sted enn Norge. Det må likevel legges til at både studien til Raundalen og Schultz (2003, 2006) og Anker og von der Lippe (2015) er fra et elevperspektiv. Det kan derfor tenkes at mine funn hadde sett annerledes ut dersom jeg hadde hatt elever som informanter i stedet for lærere. Med utgangspunkt i mine funn ser det likevel ut til at lærerne, på bakgrunn av deres egne beskrivelser, har tilpasset det faglige innholdet til koronapandemien i større grad enn vi kan se fra tidligere studier av krisepregede hendelser i undervisning.

Av lærerne som deltok i studien var Ingrid den eneste som fortalte at hun ikke gjennomførte konkrete undervisningsopplegg basert på koronapandemien i undervisningen. I intervjuet ga hun uttrykk for at hovedårsaken til dette var mangel på tid:

**Ingrid:** Nei, jeg kan ikke huske at korona liksom har påvirket tematikken sånn for timen [...]. Hadde jeg hatt bedre tid, kanskje jeg hadde tenkt at korona kunne ha vært et interessant samtaleemne, men jeg var så innmari opptatt av å få de gjennom det siste de skulle, og kunne få vurderingsgrunnlag på alle sånn at jeg kunne sette karakter.

Ingrid sin begrunnelse skiller seg fra Knapstad (2012, s. 45–47) sin studie, der mangel på tid ikke ble trukket frem av lærerne som en viktig årsak til hvorfor 22. juli ikke ble brukt i større grad i undervisningen. Ingrid sin begrunnelse kan derfor muligens sees i sammenheng med den unike situasjonen lærerne var i, der flertallet, uten erfaring med digital fjernundervisning (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242–243), skulle ha fjernundervisning på fulltid.

Studier fra denne perioden, viser i tråd med dette at lærere opplevde at de hadde mer arbeidsbelastning i ukene skolene var stengt ned (Larsen, 2020; Niemi & Kousa, 2020, s. 360), noe som kan være en av grunnene til at Ingrid opplevde mangel på tid som hovedårsaken til at hun ikke utarbeidet undervisningsopplegg basert på koronapandemien. De andre lærerne fortalte om lignende opplevelser: «Jeg tror jeg aldri har jobbet så mye. Jeg jobbet vel et par timer mere hver eneste dag, opptil fire kanskje» (Eva). Utarbeiding av undervisningsopplegg basert på koronapandemien, krever at læreren holder seg oppdatert, og finner frem til både pålitelig og riktig informasjon som ligger utenfor lærebøker og læreplanen. Det kan derfor tenkes at en slik tilnærming vil være krevende å få til i en periode der man samtidig må sette seg inn digital fjernundervisning og alt som følger med dette.

Til tross for at Ingrid ikke utarbeidet spesifikke undervisningsopplegg basert på koronapandemien, fortalte hun at hun snakket med elevene ved flere tilfeller om temaet i form av uformelle samtaler som oppsto på grunn av elevenes spørsmål:

**Ingrid:** Det er vel mer det at vi har pratet litt om det litt sånn uformelt. Elevene har jo stilt en del spørsmål [...]. Det var ikke noe jeg hadde planlagt, det var ikke sånn at jeg hadde tenkt at dette bør jeg knytte til arbeidsliv, så smart var jeg ikke, at jeg tenkte det kunne vært interessant.

Uttalelsen til Ingrid har likhetstrekk med tidligere studier av bruk av 22. juli i undervisning, som fant at lærere ikke brukte terrorhendelsene i egne undervisningsopplegg eller som tema for dagen (Knapstad, 2012, s. 43), og at elever opplevde at hendelsene hovedsakelig ble tatt opp gjennom spontane og sporadiske diskusjoner i ulike fag (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89–90). Hvorvidt elevene til Ingrid følte det på denne måten, kan vi ikke si noe om. Ingrid sin uttalelse skiller seg derimot fra beskrivelsene til lærerne i studien til Knapstad (Knapstad, 2012, s. 43–44), som snakket om at de hovedsakelig trakk inn 22. juli som eksempel knyttet til andre temaer de arbeidet med i undervisningen. Ingrid fortalte på sin side at hun hadde uformelle samtaler med elevene om koronapandemien, ofte på bakgrunn av spørsmål fra elevene om temaet. Hvor omfattende disse samtalene var, og hvor mye plass de tok i undervisningen, kom derimot ikke tydelig frem i intervjuet. Ingrid sine beskrivelser av de uformelle samtalene har tydelige likhetstrekk med Koritzinsky (2020, s. 30) sin betegnelse av gylne, pedagogiske øyeblikk, og «teachable moments» (Patton, 2008; Lipscomb, 2002). Dette fordi Ingrid ga uttrykk for at hun tok tak i elevenes spørsmål knyttet til koronapandemien og



spilte videre på disse i form av uformelle samtaler i undervisningen. Gjennom denne tilnærmingen ser det ut til at Ingrid har brukt koronapandemien som tema i undervisningen, til tross for at det ikke var planen for timen eller en del av et undervisningsopplegg. På denne måten kan det se ut til at Ingrid har tilpasset det faglige innholdet ved å ta tak i elevenes spørsmål og interesse knyttet til koronapandemien i undervisningen.

I motsetning til de andre lærerne, fortalte Eva at hun bevisst forsøkte å holde korona utenfor undervisningen for en periode. Eva var en av to lærere som fortalte at hun gjennomførte et podcast-prosjekt knyttet til pandemien (kapittel 5.1.1, s. 42), så dette var kun for en periode. Hun fortalte at hun forsøkte å holde koronapandemien utenfor undervisningen i forbindelse med «Siste nytt», som er et konsept hun har utarbeidet som går ut på at elevene skal diskutere nyheter i de første 10–15 minuttene av hver samfunnsfagtime.

**Eva:** I begynnelsen av februar var det noen uker hvor det var korona over alt i alle nyheter hele tiden. Da prøvde vi å gjøre litt med korona som vi gjorde med Trump, at vi skulle prøve å holde det unna «Siste nytt». Og også med en gang nedstengingen startet, at vi skulle prøve å finne ikke-korona relaterte nyheter [...]. Så ikke det overdekker alt da, og det var på en måte i samarbeid med elevene: «Er det korona?», «Nei, kan vi ikke prøve å se om vi finner noe som ikke er det», «Hjelp oss», ikke sant, «Vi blir helt overveldet».

Uttalelsen til Eva kan tolkes som at hun ønsket å holde koronapandemien utenfor undervisningen, både slik at koronapandemien ikke skulle ta plassen til andre nyheter, men også fordi hun opplevde at elevene ble «overveldet» av all informasjonen knyttet til pandemien. Dette funnet har likhetstrekk med tidligere forskning av undervisning i etterkant av 22. juli, der lærere fortalte at de ikke brukte temaet i undervisning fordi det allerede var en stor mediedekning av saken (Knapstad, 2012, s. 45–47). Dette kan i begge tilfellene henge sammen med medienes fokus på k-nyheter, som i forbindelse med koronapandemien har blitt beskrevet som en infodemi (World Health Organization, 2020). På annen side kan det tenkes at det å unngå å snakke om krisepregede situasjoner over en lengre periode, kan føre til at læreren ikke får muligheten til å nyansere eller avkrefte usikkerhet, feiloppfatninger og misforståelser som kan ha oppstått blant elevene. Dette kan det tenkes at vil være spesielt viktig i forbindelse med en infodemi preget av rykter, stigma og konspirasjonsteorier. De personlige behovene for bearbeiding av krisepregede temaer vil derimot variere sterkt fra elev

til elev, der noen kan oppleve situasjonen som preget av frykt og usikkerhet, mens andre kan oppleve situasjonen som ikke spesielt påtrengende (Raundalen & Schultz, 2003, s. 23). Det ser derfor ut til at lærere selv må vurdere hvordan de skal gå frem med utgangspunkt i deres spesifikke elevgruppes behov. Dette ser det ut til at Eva har gjort, blant annet ved at hun fortalte at hun tok avgjørelsen i samarbeid med elevene, noe som kan tyde på at det har vært en kommunikasjon om dette mellom Eva og elevene. Ut ifra dette kan det se ut til at Eva tilpasset det faglige innholdet ved å utelate tematikk knyttet til koronapandemien i undervisningen for en periode, for å ivareta elevenes behov i en krevende situasjon. Det kom ikke tydelig frem i intervjuet hvor lang denne perioden var, men Eva fortalte at de begynte å snakke om koronapandemien igjen når de gikk over til temaet globalisering.

### 5.1.2 Koronapandemiens relevans i samfunnsfag

Thomas, Eva og Hanne snakket om samfunnsfaget som spesielt egnet til å snakke om koronapandemien. De begrunnet dette med at faget blant annet kan knyttes opp mot det som skjer i verden. Eva og Hanne snakket også om at de følte seg heldige som hadde akkurat samfunnsfag, og beskrev faget som mer relevant i forbindelse med samtale om koronapandemien enn andre fag. Hanne ga et typisk svar:

**Hanne:** Egentlig så var samfunnsfag et veldig bra fag å ha. Mye fordi det kunne knyttes opp til det som skjer rundt oss i verden [...]. Samfunnsfag var nok et litt mer takknemlig fag enn selvfølgelig norsk eller ... for min del liksom. Det var mer relevant.

Det at lærerne beskriver samfunnsfaget som et fag som kan knyttes til «det som skjer rundt oss i verden» kan sees i sammenheng med fagets kobling til samfunnsstrukturer og -prosesser, som går ut på at faget skal ta utgangspunkt i aktuelle og virkelighetsnære problemstillinger, både lokalt, nasjonalt og globalt (Christensen, 2015). Koronapandemien vil passe en slik beskrivelse, da pandemien pågår både på et lokalt, nasjonalt og globalt plan, i tillegg til å ha stor påvirkning på både lærere og elever, og deres skolehverdag, noe som gjør temaet både aktuelt og virkelighetsnært. Dette kan det tenkes at kan være en av årsakene til at lærerne har valgt å bruke koronapandemien i undervisningen i så stor grad som de fortalte at de har gjort (kapittel 5.1.1, s. 41–43).

Flertallet av lærerne fortalte videre at de opplevde de samfunnsfaglige temaene og kompetansemålene i læreplanen som svært relevant å knytte til koronapandemien. De trakk spesielt frem hovedområdet internasjonale forhold, som vi ovenfor har sett at de fortalte at de arbeidet med våren 2020 (kapittel 5.1.1, s. 41). Eva fortalte at:

**Eva:** Når vi holdt på med globalisering og internasjonale ting, og det ble koronakrise, så ble plutselig alt veldig, veldig aktuelt, ikke sant. Hvordan løser forskjellige land smitteverntiltak, hvordan stenger de ned, hvordan reagerer statsledelsen? Det var høyaktuelt altså. Så det var egentlig en veldig gunstig periode å holde på med globalisering og internasjonale forhold i samfunnsfag akkurat da.

I likhet med Eva, fortalte fem av de seks lærerne at de knyttet koronapandemien til samfunnsfaglige temaer, begreper og kompetansemål i faget. For å trekke inn noen eksempler, fortalte Hanne at de i klassen snakket om Kinas bygging av sykehus: «vi fulgte med på den live-streamingen av det byggeprosjektet [...], og så diskuterte vi litt det med statlig overtramp og fordeler og ulemper ved diktatur» (Hanne). Kristian fortalte at de hadde språkbruksdiskusjoner om: «kulturen i Kina og matmarkedet. Det var en del ufin snakk som vi måtte ta utgangspunkt i, så da ble det litt om etnosentrisme og kulturel relativisme som vi koblet inn» (Kristian). Thomas fortalte også om en rekke samfunnsfaglige temaer han knyttet til pandemien: «arbeid og arbeidsledighet [...], sosial ulikhet, sosial mobilitet, politiske ideologier. Korona er altomfattende, så direkte relevant for veldig mange kompetansemål altså» (Thomas). Thomas fortalte videre at elevene i samfunnsfag skal: «bruke fagstoffet de lærer i samfunnsfag til å forstå det som skjer i verden» (Thomas). Dette kan tolkes som at elevene ikke bare skal samtale om det som skjer i verden, men også knytte det til fagstoffet i samfunnsfaget. En slik tilnærming kan sees i sammenheng med samfunnsfagets kobling til samfunnsvitenskapene, som går ut på at elevene skal lære å bruke terminologi, begreper, teorier, modeller, metoder og forståelsesmåter fra samfunnsvitenskapene til å forstå og undersøke samfunnet (Christensen, 2015). En slik fremgangsmåte kan blant annet bidra til å avkrefte feilaktige eller overforenklete hverdagsfremstillinger om samfunnsforhold (Koritzinsky, 2020), slik som det kan se ut til at Kristian opplevde i form av «ufin snakk» knyttet til kulturen i Kina. Med utgangspunkt i eksemplene beskrevet ovenfor kan det dermed se ut til at lærerne har tilpasset det faglige innholdet ved å knytte koronapandemien til både samfunnsfaglige temaer (globalisering, diktatur, etnosentrisme, kulturel relativisme, sosial

ulikhet, sosial mobilitet, arbeidsledighet, politiske ideologier), og til læreplanen (internasjonale forhold).

### 5.1.3 Koronapandemien og nyheter

Flere av lærerne snakket om at de ofte brukte nyheter i samfunnsfagundervisningen. Spesielt Eva snakket om at de arbeidet med nyheter i forbindelse med «Siste nytt», der hun fortalte at hun knyttet de aktuelle nyhetene til «de periodene vi er i da, om det er arbeidsliv eller økonomi» (Eva). Videre fortalte Jorunn og Eva at elevene fikk i oppgave å arbeide med nyheter, i tillegg til andre kilder til informasjon om koronapandemien i forbindelse med podcast-prosjektet de gjennomførte i klassen. Jorunn fortalte hvordan dette foregikk:

**Jorunn:** De hadde ulike oppgaver. De så ulike filmer, de leste ulike artikler, altså, informasjon om situasjonen rundt covid-19, problemstillinger da, eller rundt, altså, både hvor smitten kom fra, hvordan det påvirket samfunnet, både økonomisk, politisk, og om det ville endre befolkningen.

Uttalelsen til Jorunn kan tolkes som at elevene i fikk i oppgave å bruke ulike kilder til informasjon for å besvare ulike problemstillinger knyttet til koronapandemien. Denne tilnærmingen har likhetstrekk med Raundalen og Schultz (2003, s. 9) sine beskrivelser av uttrykksfasen, som går ut på at elevene gjennom faste rutiner skal samle inn, sortere og organisere strømmen av informasjon som oppstår knyttet til krisepregede situasjoner. På denne måten fungerer klassen som en «nyhetsredaksjon», noe som skal bidra til at elevene aktivt forholder seg til krisesituasjonen, i kontrast til faktafasen der læreren hovedsakelig informerer, og elevene stiller spørsmål til det som blir sagt (Raundalen & Schultz, 2003, s. 9).

Thomas, Eva og Kristian snakket også om at de arbeidet med kildebruk, kildekritikk, mediekritikk og lignende i forbindelse med koronapandemien. Kristian fortalte at disse samtalene oppsto i forbindelse med elevenes nyhetsbruk knyttet til pandemien:

**Kristian:** Helt fra nyåret var de veldig opptatt av situasjonen i Kina og de var ofte ganske nervøse. De var veldig mye på VG og det kom til det punktet at vi hadde ganske mange diskusjoner knyttet til mediekritikk/agendaer fra ulike medieaktører. Altså, jo nærmere det kom, jo mer opptatt var vi av hvilke sider vi skal bruke for å få

god informasjon om koronaviruset, så det var jo faktisk ganske mange verdifulle diskusjoner rundt dette her med mediekritikk [...]. Det er noe med VG og Dagbladet som er litt sånn klikkbasert krisemaksimering, så for allerede nervøse elever var det greit å kunne forholde seg til nøkterne sider som ikke hadde masse farger og, akkurat nå, oversikt over hvor mange døde og sånt som det.

Uttalelsen til Kristian gir en beskrivelse av hvordan han tilnærmet seg elevenes nyhetsbruk i undervisningen. Han snakket blant annet om at de hadde «verdifulle diskusjoner rundt dette her med mediekritikk» (Kristian), og at de snakket om «agendaer fra ulike medieaktører» (Kristian), og bevissthet knyttet til valg av kilder. Kristian sine beskrivelser har likhetstrekk med «news literacy», som er et konsept lærere kan introdusere for elevene for å bidra med å gi kunnskap og ferdigheter i møte med landskapet av nyheter, underholdning, personlige historier og desinformasjon på sosiale medier. Dette innebærer blant annet kunnskap om innholdet og konteksten til nyhetsproduksjon og konsum, inkludert rollen til medieplattformer (Vraga & Tully, 2021, s. 151). Det kan tenkes at en slik tilnærming kan være spesielt viktig under en infodemi der det florerer store mengder med rykter, stigma og konspirasjonsteorier knyttet til viktig informasjon slik som smitte, dødelighet, behandling og tiltak (Islam et al., 2020, s. 1621). I lys av dette kan det se ut til at lærerne har tilpasset det faglige innholdet ved å inkludere arbeid med nyheter, kildebruk og kildekritikk i forbindelse med koronapandemien.

#### **5.1.4 Elevenes interesse for koronapandemien**

Alle lærerne fortalte at de hadde elever som uttrykte en interesse for koronapandemien i undervisningen. Dette delkapittelet er basert på lærernes beskrivelse av elevenes interesse, det er derfor dette som er utgangspunktet for analyse og diskusjon. Kristian fortalte at:

**Kristian:** Det gikk ikke en samfunnsfagtime uten at de spurte om korona eller nevnte korona [...]. Altså, de var interessert. Det er alltid et godt tegn når en byggfagsklasse er stille og ikke på mobilen, for så vidt, det er et godt tegn uansett klasse, men de var genuint interessert.

Kristian sitt utsagn kan tolkes som at han opplevde at elevene var interessert i koronapandemien, blant annet ved at de stilte spørsmål, og ved at de fulgte ekstra nøye med i undervisningen. De andre lærerne fortalte i likhet med Kristian at elevene ofte tok initiativ til samtale om korona, da hovedsakelig ved å stille spørsmål eller kommentere temaet i undervisningen. Spørsmålene var ifølge lærerne ofte knyttet til nyheter elevene hadde lest på nett. Dette funnet kan sees i sammenheng med Patton (2008) sin forståelse av at krisepregede hendelser kan vekke interesse og følelser hos elever, noe som kan gjøre at de er ekstra mottakelige for læring gjennom såkalte «teachable moments». Lærernes opplevelse av elevenes interesse for pandemien, kan med dette åpne opp for muligheter for samtale, slik vi også har sett ovenfor (kapittel 5.1.1, s. 45–46). Dette gir igjen et potensial for læring, som Patton (2008, s. 11) mener kan utnyttes til å utvikle verdifull empati og kulturell kompetanse i forbindelse med krisesituasjonen.

Eva og Hanne begrunnet elevenes økte engasjement med at elevene i større grad enn tidligere kunne relatere seg til de faglige temaene som ble snakket om i samfunnsfagundervisningen.

Eva fortalte at:

**Eva:** I samfunnsfag og historie hvor vi liksom var ferdig med andre verdenskrig og hadde hatt en stor runde med spanskesyken, og hvor mange som døde i forhold til hvor mange som døde i krig, ikke sant. Det var det vi hadde snakket om, og så, woi, midt oppi dette, i timen, så blir skolen stengt ned, ikke sant. Det gjør jo at elevene blir ekstra engasjert [...]. De kan relatere skolen til det som skjer når de går i butikken da, eller hva de nå enn gjør ellers, eller det at de ikke går i butikken, sånn at det blir mye mer hverdagsnært da. Det kan jo ofte engasjere mer.

Utsagnet til Eva kan tolkes som at elevenes interesse for koronapandemien kan knyttes til at de i større grad enn tidligere kan kjenne igjen temaer i samfunnsfaget og historie i egen hverdag. Hanne fortalte i tråd med dette at: «Sånn rent samfunnsfagmessig så har de aldri følt på internasjonale kriser sånn som de har gjort nå. Så det tror jeg har åpnet litt øynene for dem hvordan det er samfunnet påvirker og sånn» (Hanne). Det kan tenkes at elevenes interesse for koronapandemien i denne sammenhengen kan knyttes til at situasjonen pandemien skapte var en svært sentral del av deres hverdag, blant annet i form av nedstengte skoler og begrenset bevegelsesfrihet. I tillegg var nyhetene i denne perioden var svært preget av pandemien, noe som også kan ha vært en viktig bidragsyter til elevenes engasjement.

I intervjuene ga lærerne uttrykk for at de tok hensyn til elevenes interesse for koronapandemien i undervisningen. Kristian snakket blant annet om at han alltid forsøker å ta utgangspunkt i elevenes interesser når han skal undervise, og deretter knytter den interessen til samfunnsfaget:

**Kristian:** Jeg så jo det hele året egentlig med den gjengen der at de var interessert, men de var interessert i det som var relevant for dem. Så jeg bruker alltid det som et utgangspunkt og så prøver jeg bare å snike inn faget, og det er kanskje enda viktigere når du skal ha digital undervisning.

De andre lærerne fortalte i likhet med Kristian at de ved flere tilfeller tok tak i elevenes spørsmål og kommentarer knyttet til koronapandemien i undervisningen. Ingrid fortalte at hun tok tak i elevenes spørsmål om koronapandemien i form av uformelle samtaler i klassen, beskrevet ovenfor (kapittel 5.1.1, s. 45–46). Ut ifra dette kan det tenkes at elevenes engasjement var en av årsakene til at koronapandemien preget samfunnsfagundervisningen i så stor grad som lærerne fortalte at det har gjort, både gjennom uformelle samtaler, undervisningsopplegg og prosjektarbeid (kapittel 5.1.1, s. 42–48). Fokuset på elevenes interesser i undervisningen, kan knyttes til samfunnsfagets kobling til elevenes livsverden, som går ut på at undervisningen skal ta tak i elevenes interesser og erfaringer, og knytte disse til faget (Christensen, 2015). Kristians beskrivelse av at han tar utgangspunkt i elevenes interesser, og så prøver å «snike inn faget» (Kristian), ligner Koritzinsky (2020, s. 57) sin forståelse av læreren som en brobygger mellom samfunnsforskningen og skolehverdagen. Ved en slik tilnærming kan læreren blant annet knytte elevenes hverdagsfremstillinger til fakta og teorier fra samfunnsforskningen, noe det kan tenkes at kan bidra til å forenkle formidlingen av samfunnsvitenskapene ved at å ta utgangspunkt i temaer elevene allerede kjenner til. I tillegg kan det tenkes at det kan bidra til å nyansere feilaktige eller overforenklete hverdagsfremstillinger. I lys av lærernes beskrivelser ser det med dette ut til at de har tilpasset det faglige innholdet i undervisningen til elevenes interesse for koronapandemien, blant annet ved å inkludere temaet i uformelle samtaler, undervisningsopplegg og prosjektarbeid.

### 5.1.5 Bruk av koronapandemien som tema for å trygge engstelige elever

Både Kristian, Jorunn og Eva fortalte at de hadde elever som var engstelige på grunn av koronapandemien: «Mange er engstelige, altså. Det er viktig at man informerer godt og at vi som lærere settes godt inn i smittevern slik at vi kan trygge elevene» (Jorunn). Dette funnet er i tråd med tidligere forskning, som har funnet at mange elever er engstelige i møte med både lokale, nasjonale og internasjonale kriser med stor mediedekning (Raundalen & Schultz, 2003, s. 10–11; 2006, s. 121–123; Jørgensen et al., 2015, s. 51), inkludert utbruddet av koronaviruset (Bakken et al., 2020, s. 14). For å trygge de elevene som var engstelige, trakk lærerne, i likhet med Jorunn ovenfor, frem viktigheten av å sette seg inn i, og videreformidle informasjon om koronapandemien:

**Kristian:** Jeg prøvde mest mulig å forholde meg til hva vi visste på det tidspunktet, dødelighetsrate, smittefare [...]. Og så prøvde jeg vel også å forklare litt om hvordan den norske velferdsstaten fungerer og hvordan den på mange måter er bedre rusta til å håndtere dette her enn mange andre land, både i form av politisk system og helsevesen, og for ikke å snakke om hvor få vi er i Norge.

Tilnærmingen som Kristian og Jorunn beskriver, kan knyttes til Raundalen og Schultz (2003, s. 8) sin forståelse av faktafasen, som går ut på at læreren sorterer, modellerer og supplerer fakta om den krisepregede hendelsen, noe som kan bidra til at usikkerhet, rykter og feiloppfatninger som skaper redsel og usikkerhet blir oppklart. Dette kan det tenkes at er spesielt viktig under krisesituasjoner preget av rykter, stigma og konspirasjonsteorier, slik som koronapandemien (Islam et al., 2020).

Thomas fortalte om ulike grep han tok i forbindelse med formidling av informasjon knyttet til koronapandemien. Han snakket ikke om engstelige elever spesifikt, men om at koronapandemien som tema kunne oppleves som sårbart for enkelte elever. Jeg vil derfor trekke inn hans bidrag i denne sammenhengen. Thomas fortalte at:

**Thomas:** Jeg prøvde å knytte det til deres hverdag og da er de mer på ballen med en gang. Så nei, det må ikke bli for abstrakt og for fjernt, men jeg prøver å gjøre det



nokså konkret og bygge det derfra [...]. Jeg merket når jeg prøvde å forklare på en jålete og intellektuell måte, så var de ikke helt på, men med en gang jeg klarte liksom å fange deres hverdag så ble de mer på. Blant annet så snakket vi om hvor positivt det er at butikkansatte eller butikkarbeidere har fått økt status, økt anerkjennelse for den viktige jobben deres. Det syntes de var interessant. Det er noe de også har opplevd selv.

Thomas sine beskrivelser kan tolkes som at han forsøkte å tilpasse informasjonen i forbindelse med koronapandemien til elevenes nivå og knytte den til elevenes hverdag for at de i større grad skulle ta den til seg. En slik tilnærming kan knyttes til Raundalen og Schultz (2003, s. 32) sin forståelse av hva slags informasjon læreren bør presentere i forbindelse med krisepregede hendelser. Informasjonen skal ifølge dem være både begripelig, håndterbar og meningsfull. Thomas fortalte i tråd med dette at undervisningen ikke måtte være for «abstrakt og fjern», og at han ikke måtte forklare på en «jålete og intellektuell måte» for at elevene skulle henge med. Dette kan sees i sammenheng med forståelsen av at informasjon som presenteres i forbindelse med krisepregede hendelser bør være begripelig for elevene, i form av at den er konkret og nær nok til at elevene føler at de kan integrere den (Raundalen & Schultz, 2003, s. 32). Videre fortalte Thomas at han måtte «fange elevenes hverdag» ved å knytte korona til situasjoner elevene kunne relatere seg til, for å skape interesse. En slik tilnærming kan ifølge Raundalen og Schultz (2003, s. 32) hjelpe elevene til å forstå hvorfor de skal integrere informasjonen, fordi den i større grad oppleves som meningsfull for dem. Videre påpekte Thomas at det er viktig å ta hensyn til at koronapandemien kan være et følsomt tema for enkelte av elevene:

**Thomas:** Samtidig, man må vise litt fleksibilitet og finfølelse her, det er elever som har foreldre som jobber i olje som har blitt permittert, så vi må være forsiktig i hvordan man går frem for det kan også være et følsomt tema.

I utsagnet peker Thomas på viktigheten av å ta hensyn til elevene og deres situasjon når det skal formidles informasjon om koronapandemien, noe som kan sees i sammenheng med forståelsen av at informasjon som presenteres i forbindelse med krisesituasjoner bør være håndterbar for elevene. Dette kan bidra til at informasjonen oppleves som trygg nok til at elevene kan ta den til seg i stedet for å skyve den bort (Raundalen & Schultz, 2003, s. 32). Thomas var den eneste av lærerne som snakket konkret om hvordan han tilpasset informasjon

om koronapandemien i undervisningen. Hvorvidt de andre lærerne hadde samme tilnærming kan vi derfor ikke si noe om. Thomas sine beskrivelser gir likevel et innblikk i hvordan han tilpasset informasjonen om koronapandemien slik at elevene i større grad skulle ta den til seg.

I tillegg til å informere elevene, fortalte Eva at hun ønsket å nøytralisere koronapandemien for de engstelige elevene ved å «bruke» temaet som et «samfunnsfaglig objekt» de skulle undersøke i undervisningen:

**Eva:** Jeg opplever det å kunne diskutere, sånn som denne pandemien her da, kunne bruke, vinkle det til undervisning, kunne vinkle det sånn at de selv kan hente kilder og være kildekritiske og bruke det som på en måte slags samfunnsfaglig objekt, hvis det går an å si det, kan nok nøytralisere og gjøre det greiere enn hvis man bare skal snakke om det i starten av en mattetime, ikke sant [...]. At det har gjort at det kanskje har vært litt demper på de verste toppene av angst som noen elever hadde, ikke sant, som knapt nok turte å gå ned å hente seg mat i sitt eget hus.

Eva sin uttalelse skiller seg fra de andre lærerne ved at hun ønsket at elevene skulle «bruke» pandemien som et «samfunnsfaglig objekt» ved å blant annet «diskutere» og «hente kilder og være kildekritiske» (Eva). Denne tilnærmingen kan knyttes til handlingsfasen, som kommer etter faktafasen i Raundalen & Schultz (2003, s. 8–9) sin forståelse av krisepedagogikk. I denne fasen skal elevene forholde seg aktivt til krisesituasjonen, blant annet ved å samle inn, sortere og organisere strømmen av informasjon knyttet til krisen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8–9). Eva var den eneste av lærerne som snakket om at hun ønsket at elevene skulle «bruke» pandemien som et «samfunnsfaglig objekt» for å trygge de elevene som var engstelige. De andre lærerne vektla hovedsakelig å informere om koronapandemien, noe som her har blitt knyttet til faktafasen (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8–9). Lærerne fortalte likevel at de ga elevene i oppgave å undersøke koronapandemien gjennom undervisningsopplegg og prosjekt. Vi vet derimot ikke om dette ble gjort med den spesifikke hensikt å trygge engstelige elever. Det ser likevel ut til at lærerne har tilpasset det faglige innholdet ved å bruke koronapandemien som tema i undervisningen for å trygge de elevene som fremsto som engstelige på grunn av koronapandemien.

Ovenfor har vi sett at lærernes tilnærming til undervisningen under utbruddet av koronaviruset hovedsakelig kan knyttes til Raundalen og Schultz (2003, s. 8–9) sine

beskrivelser av faktafasen og handlingsfasen. Ingen av lærerne fortalte at de hadde gått rundt i klassen der hver enkelt elev uttrykte hva de tenkte og følte da de først fikk høre om koronapandemien, slik som Raundalen og Schultz (2003, s. 8) beskriver i uttrykksfasen. Vi vet derfor ikke om dette er noe som har blitt gjort eller ikke. Det kan likevel tenkes at flere av elevene fikk muligheten til å uttrykke tanker og erfaringer i undervisningen ved å stille spørsmål og kommentere koronapandemien, slik vi ovenfor har sett at lærerne opplevde at elevene ofte gjorde (kapittel 5.1.4, s. 50–51). Funnene fra kapittel 5.1 viser at det finnes flere fremgangsmåter i forbindelse med bruk av krisepregede hendelser i undervisningen, og at det ikke nødvendigvis finnes en fasit for hvordan en bør gå frem i slike situasjoner.

## 5.2 Tilpasning av arbeidsmetodene

Fra den 13. mars og frem til 27. april ble all undervisning gjennomført ved hjelp av digitale verktøy som Microsoft Teams og Zoom. I dette kapitlet undersøker jeg nærmere hvordan lærerne fortalte at de tilpasset arbeidsmetodene i samfunnsfagundervisningen til denne perioden, med spesielt fokus på den digitale fjernundervisningen. Hovedsakelig to funn trekkes frem: flere av lærerne fortalte at det var krevende å få til dialog og diskusjon (5.2.1), og enkelte av lærerne fortalte at det var enklere å gi tilpassede oppgaver og individuell oppfølging (5.2.2). Funnene knyttes til teori, og tidligere forskning av fjernundervisning under nedstengingen av skolene våren 2020.

### 5.2.1 Diskusjoner, gruppearbeid og individuelle oppgaver

Thomas, Eva og Kristian fortalte at de syntes dialog og diskusjon var mer krevende å gjennomføre under den digitale fjernundervisningen enn i klasserommet, spesielt dialog og diskusjon i helklasse. Thomas fortalte at:

**Thomas:** Den største mangelen i samfunnsfagundervisningen slik jeg ser det, er mangelen på den dialogiske undervisningen, den demokratiske dialogen hvor argumenter blir møtt med argumenter, hvor vi får synspunktene til elevene. Det var nærmest fraværende [...]. Veldig mange elever hadde svart skjerm, de vegret seg mot å snakke i kamera [...]. Problemet var at summen og resultatet da, at det ble en veldig liten grad av dialog med meg og elevene, og da mister man noen veldig viktige

aspekter ved samfunnsfagundervisningen [...]. Fordi det er et veldig viktig didaktisk prinsipp for samfunnsfaget, det å involvere elevene i diskusjon om hva som er et godt samfunn da.

I utdraget kan vi se at Thomas blant annet snakket om at mangelen på diskusjon førte til at «den demokratiske dialogen hvor argumenter blir møtt med argumenter» ikke var til stede i undervisningen. Dette kan knyttes til samfunnsfagets kobling til det demokratiske verdigrunnlaget (Christensen, 2015), nærmere bestemt demokratiopplæringen i form av dialog og diskusjon. Bridges (1979, s. 16) påpeker at en av hensiktene med diskusjon er å utvikle kunnskap, forståelse og/eller gjøre en vurdering av temaet som diskuteres. I forbindelse med dette vil diskusjon være en metode lærere kan bruke i undervisning for at elevene skal tilegne seg både kunnskap og forståelse knyttet til ulike temaer i samfunnsfaget. I denne sammenhengen påpekte Thomas at mangelen på diskusjon førte til at det ble mer overflatekunnskap, og mindre dybdekunnskap i perioden med digital fjernundervisning. Lignende funn finnes også i tidligere forskning fra perioden (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020, s. 36–37). Kristian og Ingrid uttrykte også en bekymring for elevenes læringsutbytte i perioden med fjernundervisning, men knyttet ikke dette direkte til mangelen på diskusjon. Thomas begrunnet sin påstand med at kunnskapen man tilegner seg i faget «må anvendes og brukes, og det må forstås, og det må liksom ... elevene må kunne dette så godt at de også kan anvende det i andre sammenhenger» (Thomas). Dette kan tolkes som at det ikke vil være tilstrekkelig å få informasjon om de ulike temaene i faget, men at denne også skal «brukes», for eksempel gjennom diskusjon. Roe m.fl. (2020, i Frøjd & Larsen, 2020) fant at lærere i liten grad tok i bruk det sosiale rommet mange av de digitale plattformene la opp til, som det kan tenkes at kunne ha blitt brukt til å fremme diskusjon i større grad. En årsak til dette kan være at flertallet av lærere ved norske skoler ikke hadde erfaring med digital fjernundervisning da skolene stengte ned (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242–243). Dette ble også påpekt av Kristian: «Alle de digitale mulighetene som har vært med Teams, den gjennomsnittlige læreren kjente ikke til det» (Kristian). Lærerne trakk derimot ikke manglende erfaring med digitale plattformer frem som hovedårsaken til at det ble færre diskusjoner under den digitale fjernundervisningen.

I intervjuene snakket flere av lærerne om *svarte skjermer* som en viktig årsak til at diskusjon var krevende å gjennomføre under den digitale fjernundervisningen. Svarte skjermer handler i denne sammenhengen om at elevene ikke setter på kameraet slik at læreren og medelever kan

se ansiktet deres gjennom skjermen på PC eller nettbrett. Dette resulterer i at skjermen er svart der bildet av personen skulle ha vært. Hele fem av de seks lærerne fortalte at de opplevde de svarte skjermene som vanskelig å forholde seg til: «Det er en litt sånn trist opplevelse å ta opp skjermen, og så ser du ikke ansiktene på de fleste [...]. Det gir en følelse av at det er en stor avstand mellom deg og elevene da» (Ingrid). Kristian utdypet sine tanker knyttet til hvordan han opplevde at kommunikasjonen under den digitale fjernundervisningen ble annerledes som et resultat av de svarte skjermene:

**Kristian:** I klasserommet kan du oppfatte alle nyanser av kroppsspråk og mimikk, når du har en digital undervisningsplattform hvor ikke alle setter på kamera fordi de føler seg usikre eller de har ikke lyst eller noe sånt [...]. Samtidig så er det vanskelig å ... vanskelig å holde dialog og kommunikasjon når du ikke får noe respons [...]. Alle de små nyansene i hvordan vi kommuniserer forsvinner gjennom skjermen og det gjør hele situasjonen, undervisningssituasjonen litt vanskeligere. Så ja, jeg kunne jo bare satt på kamera og begynt å snakke, men da, det føler jeg meg veldig ukomfortabel med fordi da vet jeg liksom ikke helt i hvor stor grad jeg har elevene med meg.

Kristian sine beskrivelser av at «nyanser av kroppsspråk og mimikk» blir borte gjennom skjermen, og fører til at undervisningssituasjonen blir krevende, har likhetstrekk med tidligere forskning som viser at lærere opplever det fysiske nærværet i klasserommet som avgjørende for god undervisningspraksis. Årsaken knytter de til at det fysiske nærværet gir mulighet for å fange opp elevenes sinnsstemning og engasjement, som igjen gjør det enklere å gi respons og feedback (Gilje et al., 2020, s. 16). Kristian pekte videre på at han opplevde det som vanskelig å få til «dialog og kommunikasjon når du ikke får respons» (Kristian), og at det var krevende å snakke i kameraet fordi han ikke visste om elevene var med eller ikke. Lignende opplevelse uttrykte også Ingrid, som i intervjuet fortalte at: «Et stort problem har jo vært at du vet ikke hvem som følger med [...]. For alt jeg vet så kan jo elevene bare ta opp skjermen sin, trykke på bli med, og så går de et annet sted» (Ingrid). Både dialog og diskusjon vil være krevende å gjennomføre i en slik setting, da begge tilnærmingene er avhengig av at deltakerne er spørrende og svarende overfor hverandres innspill (Bridges, 1979, s. 16). Strategier for å fremme diskusjon, slik som at læreren spør om oppklaring, eksempler eller kritiske vurderinger til elevers uttalelser, vil være krevende å gjennomføre dersom elevene ikke responderer. En tilnærming det kan tenkes at kan skape engasjement, er bruk av autentiske spørsmål knyttet til koronapandemien, som er et tema vi ovenfor har sett at lærerne opplevde

at elevene var interessert i (kapittel 5.1.4, s. 50–51). Det er derimot ingen garanti for at en slik fremgangsmåte vil fungere. Studier fra den digitale fjernundervisningen viser at elever opplevde det som unaturlig å kommunisere over digitale plattformer, både fordi kun én person kunne snakke av gangen, men også fordi kamera og lyd ofte var skrudd av (Yates et al., 2020, s. 8). De svarte skjermene legger med dette til enda en utfordring til den allerede krevende diskusjonen, ved at elevene kan unngå å delta ved å ikke sette på kamera og lyd. Dette kan gjøre at fremgangsmåter som bidrar til å fremme diskusjon i det fysiske klasserommet, ikke nødvendigvis fremmer diskusjon digitalt.

Thomas, Kristian og Jorunn reflekterte rundt årsakene de trodde lå til grunn for at deres elever ikke ønsket å ha på kamera og lyd, og delta i dialog og diskusjon i undervisningen. Jorunn fortalte at:

**Jorunn:** Elever syntes det er veldig vanskelig å få oss helt inn i stua og hadde ikke steder å gjøre av seg, fordi da satt hele familien og hørte på, så man må jo på en måte ... man må legge til rette, slik at elevene får litt valg, og man må være litt fleksibel [...] Hvis man har foreldre som jobber skift så skjønner jeg at de sover på dagtid og jobber om kvelden, ikke sant, eller er hjemme på dagtid, så må man prøve å tilpasse litt, hvert fall når det er i kortere perioder. Det er ikke alle ungdommer som styrer hele familien sin.

Kristian og Thomas beskrev lignende opplevelser. Dette funnet er i tråd med tidligere forskning, som fant at elever oppga bekymring for bakgrunnen i bildet som en av årsakene til at de ikke ønsket å ha på kamera i undervisningen. I tillegg oppga elevene bekymring for eget utseende, og at det var normen å ikke ha på kamera, som årsaker (Castelli & Sarvary, 2021, s. 5; Reich et al., 2020, s. 7–8). De andre lærerne beskrev i likhet med Jorunn, at de hadde en forståelse for at elevene ikke ønsket å ha på kamera under den digitale fjernundervisningen. I tråd med dette ga lærerne inntrykk av at bruk av kamera stort sett var valgfritt. Jorunn og Eva fortalte at de ved enkelte tilfeller ba elevene om å ha på kamera. Begge to uttrykte derimot at dette ikke var en enkel oppgave: «Hvis de sier «nei, kamera virker ikke», så [latter], har ikke jeg så mange virkemidler» (Eva). Det kan derfor se ut til at elevenes motvilje til å ha på kamera har vært et krevende aspekt ved den digitale fjernundervisningen. Til tross for at lærerne opplevde at elevene ikke ønsket å ha på kamera, fortalte de at det var enklere å få til dialog og diskusjon dersom elevene ble delt i mindre grupper. Thomas fortalte at: «Når jeg

lagde grupper i såkalte kanaler i teams så var det lettere å få de til å tale i grupper på fem» (Thomas). De andre lærerne uttrykte i likhet med Thomas at diskusjon i grupper fungerte i større grad enn i helklasse, noe som også er i tråd med funn fra tidligere forskning (Reich et al., 2020, s. 8). Jorunn fortalte at det var mulig for læreren å gå inn i disse gruppene å lytte til diskusjonen: «Teams var jo helt fantastisk til å lage grupper med kanaler og da kunne man gå inn og ut og høre på at de diskuterte» (Jorunn). Det kan derfor se ut til at gruppearbeid var en av tilpasningene lærerne gjorde for å fremme dialog og diskusjon under den digitale fjernundervisningen.

En annen tilpasning enkelte av lærerne fortalte at ble gjort som et resultat av mangelen på dialog og diskusjon, var individuelle oppgaver. Både Thomas og Kristian fortalte at mange lærere tilpasset undervisningen ved å gå over til en mer oppgave-fokusert undervisningsform der mye arbeid ble flyttet fra læreren til elevene. Thomas fortalte at han også gjorde dette i begynnelsen, og at det resulterte i at elevene ble sittende mye alene i sitt arbeid:

**Thomas:** Veldig mange lærere ga elevene relativt, altså, jeg skal ikke overdrive heller, men relativt store arbeidspakker som de da skulle levere i løpet av uken eller timen. Jeg opererte med i løpet av uken [...]. Dette var en modell, eller struktur, som ble brukt i veldig mange fag og resultatet var at elevene opplevde at de fikk nærmest ganske store, omfattende arbeidspakker hver uke og det ble ganske mye arbeid. I tillegg til det så ble også elevene sittende ganske mye alene, rett og slett fordi det var ganske vanskelig å, altså, modellere og legge til rette for gruppearbeid da.

Beskrivelsene til Thomas er i tråd med tidligere forskning som fant at elever opplevde at de hadde flere individuelle oppgaver (Gilje et al., 2020, s. 15; Nordahl, 2020, s. 14; Bubb & Jones, 2020, s. 216; Bolstad, 2020), i tillegg til mindre gruppearbeid under den digitale fjernundervisningen (Nordahl, 2020, s. 14). Thomas sin beskrivelse av at elevene fikk «ganske store, omfattende arbeidspakker», kan også sees i sammenheng med studier som viser at elever opplevde at de hadde mer arbeid under den digitale fjernundervisningen enn tidligere (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020, s. 36–37). Hvorvidt elevene til Thomas opplevde det på samme måte, kan vi derimot ikke si noe om. Thomas fortalte at han gikk vekk fra denne tilnærmingen etter hvert, blant annet ved å inkludere gruppearbeid i større grad.

## 5.2.2 Tilpasset opplæring og individuell oppfølging

I intervjuene trakk Hanne og Jorunn frem tilpasset opplæring som en fremgangsmåte de opplevde var enklere å gjennomføre digitalt. Dette var derfor noe de fortalte at de gjorde i større grad under den digitale fjernundervisningen enn de hadde gjort tidligere. Begge fortalte at en av årsakene til dette var at de kunne gi elevene ulike oppgaver tilpasset deres behov uten av det var synlig for de andre elevene i klassen:

**Hanne:** [...] Ellers så syntes jeg det var veldig positivt å kunne tilpasse mer til hver enkelt elev, fordi jeg hadde jo da elever som vanligvis ble nødt til å sitte å jobbe med disse oppgavene fordi de ikke har lyst til å skille seg ut, ikke sant, men som egentlig trenger noe enklere. Så nå bare helt uten å føle på det i det hele tatt, kunne gjøre de oppgavene jeg ba dem om [...].

**Meg:** Hvorfor tenker du at det er enklere når det er digital undervisning, å gjøre det på den måten?

**Hanne:** Fordi det er mye lettere for elevene å, ikke nødvendigvis at det er reelt, men at de føler at noen andre kan se at de har fått egne oppgaver, ikke sant [...]. Det er ikke helt kult å få den der fargekoda binderen [...]. Ja, jeg ser den da, at det ikke er like gøy, så er det noen elever som presterer bedre enn det lærerplanen er designet for egentlig, som trenger mer utfordrende oppgaver for å synes at det er gøy da.

Hanne og Jorunn sine opplevelser av tilpasset opplæring under den digitale fjernundervisningen står i kontrast til studien til FIKS, som fant at mange av lærerne opplevde det som utfordrende å tilpasse oppgaver og forventninger til den enkelte elev. Dette gjaldt både arbeidsmengde, vanskelighetsgrad og faglig nivå. Årsaken knyttet til at lærere og elever var atskilt, og kun kommuniserte via digitale plattformer (Bolstad, 2020). Enkelte av lærerne i min studie fortalte i tråd med dette at de opplevde at de hadde mindre kontroll over elevenes læring. Ingrid fortalte blant annet at: «De største utfordringene er det at du ikke ser elevene dine, du vet ikke hvor de er i løpet, du vet ikke om de får med seg ting» (Ingrid). Hanne og Jorunn kommenterte derimot ikke hvorvidt de følte at utarbeidingen av selve oppgavene var krevende, kun at de opplevde det som enklere å gi tilpassede oppgaver til hver elev digitalt, og positivt å kunne gjøre dette i større grad enn tidligere.



Hanne og Jorunn snakket videre om at det også var enklere å ha individuelle samtaler med hver enkelt elev digitalt hver uke, og at de derfor gjorde dette i større grad enn tidligere. Jorunn begrunnet dette med at samtalene kunne foregå samtidig som de andre elevene arbeidet med noe annet, uten at det vil være synlig for klassen:

**Jorunn:** Det ble en annerledes kontakt [...]. Det var lettere å være strukturert og liksom gå gjennom listene ukentlig og at man var sikret at alle, man fikk snakket med alle og alle fikk sagt litt, mens på skolen er det lettere at noen glipper, de sitter der og krever lite og sier lite og da forsvinner de mye enklere [...]. Hele klassen kan være i aktivitet, samtidig som man kan undervise en og en [...]. Elever som da trenger spesiell oppfølging, det kan foregå ganske greit uten at det blir så synlig.

Uttalelsen til Jorunn er i tråd med tidligere studier som fant at lærere opplevde at de digitale plattformene ga bedre muligheter for individuell oppfølging (Bolstad, 2020). Både Hanne og Jorunn fortalte at de hadde individuelle samtaler med hver enkelt elev hver uke. Jorunn påpekte at dette bidro til at hun i større grad fikk kommunisere med de elevene som «forsvinner» i et klasserom. Det samme kan vi se i studier fra denne perioden, som fant at lærere opplevde at de delte sin oppmerksomhet mer rettferdig mellom elevene under den digitale fjernundervisningen (Bubb & Jones, 2020, s. 215). Hanne og Jorunn var de eneste av lærerne snakket om dette spesifikt, det er derfor vanskelig å si om dette er noe de andre lærerne også gjorde. Det kan tenkes at individuelle samtaler kan være en fremgangsmåte som kan bidra til at læreren får bedre oversikt over elevenes læringsarbeid, i tillegg til å gi rom for dialog og diskusjon, slik flere av lærerne uttrykte at var krevende å gjennomføre under den digitale fjernundervisningen (kapittel 5.2.1, s. 56–57; kapittel 5.2.2, s. 61).

I forbindelse med tilpasset opplæring og individuelle samtaler fortalte Hanne at hun opplevde at elevene oppnådde mer dybdelæring under den digitale fjernundervisningen: «Jeg tror de har oppnådd mer dybdelæring nå enn det vi kan få til ellers» (Hanne). Hun trakk frem flere årsaker til dette, blant annet det sosiale, den individuelle oppfølgingen og tilpasningene hun gjorde til hver enkelt elev:

**Hanne:** Jeg syntes det er veldig, veldig mange elever som jeg tror at har blitt litt distraheret av det sosiale, at de har vært opptatt av hva alle andre gjør. De har vært veldig opptatt av å ikke jobbe hardere enn noen andre i hvert fall ... kanskje også vært

litt opptatt av å ikke vise at de ikke får til, ikke sant, at de kanskje står fast på oppgave to, men tørr ikke å spørre om hvordan å løse den, så da blir de bare stående der eller begynner å plage nabomannen [...]. Og jeg tror jo at, altså, å kunne tilpasse litt mer for de elevene som kanskje trenger en pausedag i løpet av uka, så det er veldig mange som, altså, hjernen er jo under ombygning og vi sover ikke og i det hele tatt. Jeg tror noen av de kunne hatt godt av en mer tilpasset hverdag sånn som vi har hatt nå.

Hanne sine beskrivelser står i kontrast til Thomas sin opplevelse av at elevene oppnådde mindre dybdelæring, i tillegg til Ingrid og Kristian sine bekymringer for elevenes læringsutbytte i perioden med digital fjernundervisning (kapittel 5.2.1, s. 57). Dette viser at lærerne hadde ulike opplevelser knyttet til fjernundervisningen på enkelte områder. Samtidig kan vi se mange likhetstrekk, både når det gjelder bruk av koronapandemien som faglig tema i undervisningen, men også når det gjelder utfordringer og muligheter, og tilpasninger etter disse, i forbindelse med den digitale fjernundervisningen. Det er tydelig at det ikke finnes en riktig fremgangsmåte i møte med situasjoner slik som koronapandemien. Lærerne som har deltatt i denne studien har derfor tilpasset undervisningen etter hva de har opplevd at er det beste for deres elever.

## 6 Avslutning

Denne oppgaven er basert på kvalitative intervju av seks lærere som underviste i samfunnsfag under utbruddet av koronaviruset våren 2020 ved seks ulike videregående skoler i området Oslo, Viken, Vestfold og Telemark. Formålet med oppgaven er å bidra med innsikt i hvordan lærerne har tilpasset samfunnsfagundervisningen i en uvant og krevende periode for både lærere og elever, og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg knyttet til dette. Oppgavens problemstilling er derfor:

*Hvordan tilpasset et utvalg samfunnsfaglærere undervisningen til situasjonen Norge var i under utbruddet av koronaviruset våren 2020?*

I problemstillingen har jeg lagt vekt på (1) tilpasninger av det faglige innholdet, og (2) tilpasninger av arbeidsmetodene. Det ser ikke ut til at det har blitt publisert studier som har sett på samfunnsfagundervisningen spesifikt fra våren 2020. Det er derfor interessant å se hvordan denne har foregått fra perspektivet til lærerne som har deltatt i denne studien.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

I den første delen av analyse- og diskusjonskapittelet ønsket jeg å belyse hvordan lærerne som deltok i studien tilpasset det faglige innholdet til utbruddet av koronaviruset våren 2020, med hovedfokus på hvorvidt, hvordan og eventuelt hvorfor de brukte koronapandemien som tema i undervisningen. Mine funn indikerer at alle lærerne tilpasset det faglige innholdet ved at de fortalte at de inkluderte koronapandemien som faglig tema i undervisningen. Fem av seks lærere fortalte at de lagde et eller flere undervisningsopplegg basert på temaet. To av seks lærere fortalte at de i tillegg gjennomførte prosjektarbeid om pandemien over en periode på tre til fire uker. Videre fortalte halvparten av lærerne at de diskuterte pandemien i forbindelse med nyheter, i form av blant annet kildebruk og kildekritikk. Disse funnene skiller seg fra tidligere studier som har funnet at lærere i liten grad har tatt opp krisepregede situasjoner i undervisning (Raundalen & Schultz, 2003; Anker & von der Lippe, 2015; Knapstad, 2012; Jørgensen et al., 2015). Kun én av lærerne fortalte at hun ikke hadde utarbeidet spesifikke undervisningsopplegg basert på koronapandemien. Hun fortalte at hun likevel hadde uformelle samtaler om temaet på bakgrunn av elevenes spørsmål og interesse. Disse uformelle samtale har likhetstrekk med Koritzinsky (2020) sin beskrivelse av gyldne øyeblikk, og såkalte «teachable moments (Patton, 2008; Lipscomb, 2002). Videre fortalte én av lærerne at

hun bevisst forsøkte å holde korona utenfor undervisningen for en periode. Dette begrunnet hun med at nyhetene på dette tidspunktet var svært dominert av pandemien, og at hun opplevde at elevene ble overveldet av dette, noe som kan henge sammen infodemien som oppsto på bakgrunn av koronapandemien (World Health Organization, 2020).

Funnene i denne oppgaven peker mot at hovedårsakene til at lærerne valgte å bruke koronapandemien i så stor grad som de oppga, kan knyttes til at de opplevde temaet som relevant for samfunnsfaget, og at de opplevde at elevene var svært interessert i temaet ved at de ofte stilte spørsmål og kommentarer knyttet til pandemien i undervisningen. Denne tilnærmingen kan knyttes til Christensens (2015) beskrivelser av samfunnsfagets tilkobling til samfunnsstruktur- og prosesser, og elevenes livsverden. Årsaken er at lærerne fortalte at de tilpasset det faglige innholdet i undervisningen til en aktuell situasjon i samfunnet, og elevenes erfaringer og interesser knyttet til denne, i dette tilfellet koronapandemien. Videre fortalte fem av de seks lærerne at de knyttet koronapandemien til samfunnsfaglige temaer og kompetansemål, noe som kan sees i sammenheng med Christensens (2015) forståelse av fagets kobling til samfunnsvitenskapene, som går ut å gi elevene verktøy fra samfunnsvitenskapene som de kan bruke for å undersøke samfunnsfaglige fenomen, slik som koronapandemien.

Tre av lærerne fortalte at de hadde elever som var engstelige på grunn av koronapandemien. For å trygge disse elevene trakk lærerne hovedsakelig inn det å informere elevene om situasjonen som viktig. Én av lærerne snakket også om at hun ønsket at elevene skulle «bruke» temaet som et «samfunnsfaglig objekt» for å bidra til å nøytralisere temaet for de elevene som var engstelige. Dette kan tolkes som at hun ønsket at elevene skulle undersøke temaet nærmere, gjennom blant annet å «hente kilder og være kildekritiske». Begge disse fremgangsmåtene knyttes i denne sammenhengen til Raundalen og Schultz (Raundalen & Schultz, 2003, s. 8) sine forståelser av faktafasen og handlingsfasen innenfor konseptet krisepedagogikk, som i korte trekk går ut på å informere, og bearbeide informasjon, med mål om at elevene skal komme seg gjennom en krisepreget situasjon med et læringsutbytte.

I den andre delen av analyse- og diskusjonskapittelet ønsket jeg å belyse hvordan lærerne som deltok i studien tilpasset arbeidsmetodene til den digitale fjernundervisningen under nedstengingen av skolene våren 2020. Kort fortalt viste funnene at halvparten lærerne fortalte at de opplevde det som krevende å få til dialog og diskusjoner digitalt, spesielt i helklasse.

Årsaken til dette knyttet de til at elevene ikke ønsket å ha på kamera og lyd under undervisningen, noe som resulterte i at lærerne ikke fikk respons fra elevene. Dette kan være en utfordring i samfunnsfaget fordi diskusjon er en viktig inngang til opplæring *i, for* og *gjennom* demokrati, og er en del av samfunnsfagets kobling til det demokratiske verdigrunnet (Christensen, 2015). Lærerne fortalte at de forsøkte å tilpasse undervisningen etter mangelen på dialog og diskusjon ved å blant annet dele elevene inn i mindre grupper, og ved å gi elevene flere individuelle oppgaver.

To av lærerne fortalte at de opplevde at det var enklere å gi elevene tilpassede oppgaver, og gjennomføre individuelle samtaler digitalt. Årsaken knyttet de til at det kunne gjøres uten at det var synlig for de andre elevene, samtidig som elevgruppen arbeidet med andre ting. Én av lærerne fortalte at hun opplevde at denne tilnærmingen bidro til at elevene oppnådde mer dybdelæring under den digitale fjernundervisningen enn ellers, noe som står i kontrast til tre av de andre lærernes uttalelser, og funn fra tidligere forskning (Bolstad, 2020; Bakken et al., 2020, s. 36–37).

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene beskrevet i denne oppgaven peker mot at lærerne brukte koronapandemien i undervisningen på grunn av dens relevans for samfunnsfaget, og på grunn av elevenes interesse for pandemien. Funnene peker også mot at lærerne brukte pandemien i møte med engstelige elever, både for å informere om den, men også for å bearbeide situasjonen med elevene. Dette viser at samfunnsfaget gjennom sin kobling til samfunnet kan tilpasses etter det som skjer i verden, både for å oppnå faglig læring, men også for å forstå og bearbeide kriser. Dette gjør faget viktig i møte med situasjoner som koronapandemien fordi det gir elever muligheten til å arbeide med krisen i en sammenheng der pandemien blir satt i et faglig lys.

Funnene viser også at lærerne opplevde at dialog og diskusjon var krevende å gjennomføre digitalt, noe som er viktige aspekter ved samfunnsfag og demokratiopplæringen. Det kan derfor se ut til at det er et behov for å videreutvikle dialogisk undervisning på digitale plattformer, og finne løsninger som kan fremme blant annet bruk av video og lyd i situasjoner der det er ønskelig å kommunisere digitalt. Dersom det blir behov for å gjennomføre digital fjernundervisning i fremtiden vil dette være viktig slik at elevene ikke går glipp av kunnskapene og ferdighetene som kan opparbeides gjennom dialog og diskusjon. Funnene

indikerer at det også finnes muligheter på de digitale plattformene, i form av tilnærminger til tilpassede oppgaver og individuell oppfølging. Disse tilnærmingene kan potensielt bidra til å fremme dybdelæring og kommunikasjon mellom lærer og elev under digital fjernundervisning. Dette kan være et viktig mål når lærere opplever at de ikke oppnår den samme kommunikasjonen med elevene som i et klasserom.

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Som nevnt ovenfor (kapittel 3, s. 19) ser det ut til at det ikke har blitt publisert studier som har sett på samfunnsfagundervisningen under utbruddet av koronaviruset våren 2020. Det er derfor et behov for å undersøke hvordan denne undervisningen har foregått, både i form av hvordan lærere har brukt og tatt opp koronapandemien i undervisningen, men også hvordan den digitale fjernundervisningen har påvirket undervisningen i faget. Et annet forslag til videre forskning kan være å se på hvordan koronapandemien blir tatt opp som tema i undervisning i etterkant av våren 2020, på et tidspunkt situasjonen ikke lenger er like ny, og skolene ikke lenger er stengt. Blir pandemien fremdeles diskutert i undervisningen, og hvordan gjøres eventuelt dette? Et annet relevant spørsmål er hvordan samfunnsfagundervisningen har foregått fra et elevperspektiv, og om deres opplevelser samsvarer med lærernes uttalelser fra denne studien. Det å undersøke elevenes opplevelser fra samfunnsfagundervisningen fra våren 2020 kan derimot bli utfordrende, fordi det på dette tidspunktet er en stund siden denne perioden tok slutt. Det vil derfor trolig være mer fruktbart å se på hvordan elevene opplever at koronapandemien blir tatt opp i undervisning i 2021. I denne sammenhengen kan det være interessant å undersøke hvilket behov elevene selv opplever at de har i forbindelse med bearbeiding av koronapandemien, inkludert under nedstengingen av skolene våren 2020. Dette kan åpne opp muligheter for å undersøke om dette behovet har endret seg i løpet av året som har gått.

### **6.4 Avsluttende ord**

Jeg håper denne oppgaven kan bidra med å gi et innblikk i lærernes tanker og erfaringer fra samfunnsfagundervisningen våren 2020, og hvilke tilpasninger de gjorde i møte med en helt ny og uvant situasjon. Funnene viser at vi har lærere som kaster seg ut i enhver utfordring, og gjør det de kan for å fremme læring i situasjoner slik som koronapandemien. Jeg håper derfor at oppgaven kan være en inspirasjon til andre lærere som befinner seg i lignende situasjoner i

fremtiden, og at vi kan lære av erfaringene fra våren 2020. Arbeidet med denne oppgaven har vist meg at det ikke finnes en fasit for hvordan en bør gå frem i møte med kriser, og jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å få et unikt innblikk i lærernes tanker og erfaringer fra en såpass krevende periode. Deres fortellinger har gjort meg enda mer bevisst viktigheten av min rolle i møte med situasjoner slik som koronapandemien, som trolig fremdeles vil være en del av våre liv den dagen jeg tar mine første skritt ut i læreryrket.

## 7 Litteraturliste

- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S.,  
Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home  
Learning during the COVID-19 Lockdown in England\*. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–  
683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. Juli og  
demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(02), 85–96.
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i  
koronatiden: En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. (NOVA Rapport  
12/20). NOVA, OsloMet. [https://oda.oslomet.no/oda-  
xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-  
2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bekkehus, M., von Soest, T., & Fredriksen, E. (2020, 25. juni). *Psykisk helse hos ungdom  
under covid-19 – Ensomhet, venner og sosiale medier*. *Psykologitidsskriftet*.  
[https://psykologitidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2020/06/psykisk-helse-hos-  
ungdom-under-covid-19](https://psykologitidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2020/06/psykisk-helse-hos-ungdom-under-covid-19)
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*.  
*First results from the LISS Panel*. [Preprint]. SocArXiv.  
<https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Bolstad, B. (2020, 2. april). *Klasseledelse og læringsprosesser: Digitale løsninger erstatter  
ikke fysiske møter*. Universitetet i Oslo.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-  
hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-leringsprosesser/](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-leringsprosesser/)



- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridges, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. NFER.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, 11(8), 3565–3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
- Chandra, S., Chang, A., Day, L., Fazlullah, A., Liu, J., McBride, L., Mudalige, T., & Weiss, D. (2020). *Closing the K-12 digital divide in the age of distance learning*. CA: Common Sense Media. Boston Consulting Group. [https://www.common sense media.org/sites/default/files/uploads/pdfs/common\\_sense\\_media\\_report\\_final\\_6\\_26\\_7.38am\\_web\\_updated.pdf](https://www.common sense media.org/sites/default/files/uploads/pdfs/common_sense_media_report_final_6_26_7.38am_web_updated.pdf)
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfundsfag*. Frydenlund.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- DeAlwis, C., & David, M. K. (2020). Pennywise Rips Your Arms Off, You Still Won't Be Able to Wipe, So Keep Walking: Teaching During COVID-19 Lockdown. *Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 145–158. <https://doi.org/10.37534/bp.jhssr.2020.v2.nS.id1050.p145>
- Dorholt, I. (2020, 23. mars). *USA: 12-åring i respirator*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/nyheter/usa-12-ar-ning-i-respirator/72282161>

- Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Everett, E. L., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne—Og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2007). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap—Og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor—Adjunkt—Lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 251–272). Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse—Konvensjon og kritikk. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 125–142). Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2020, 7. mai). *Koronavirus – fakta og håndtering i Norge*. Helse Norge. <https://www.helsenorge.no/koronavirus/fakta-og-handtering-i-norge/>
- Frøjd, E. K., & Larsen, I. V. (2020, 12. mai). *Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevne-hadde-m.html>
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskole under korona-pandemien—Hva forskningen kan fortelle. *BEDRE SKOLE*, 32(3), 12–19.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). “We Always Make It Work”: Teachers’ Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239–250.
- Hadjiioannou, X. (2007). Bringing the Background to the Foreground: What Do Classroom Environments That Support Authentic Discussions Look Like? *American Educational Research Journal*, 44(2), 370–399. <https://doi.org/10.3102/0002831207302173>

- Helsedirektoratet. (2020, 12. mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19.*  
<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19#referere>
- Hoëm, I. (2017). «Hva er en krise?»: Noen refleksjoner om trusler mot livsgrunnlag, og hvordan vi kan studere dem antropologisk. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 27(01), 35–46. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2017-01-04>
- Islam, M. S., Sarkar, T., Khan, S. H., Mostofa Kamal, A.-H., Hasan, S. M. M., Kabir, A., Yeasmin, D., Islam, M. A., Amin Chowdhury, K. I., Anwar, K. S., Chughtai, A. A., & Seale, H. (2020). COVID-19–Related Infodemic and Its Impact on Public Health: A Global Social Media Analysis. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(4), 1621–1629. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0812>
- Jarlbrog, G. (2014). Krisejournalistikk eller bare vanlig forbannet journalistikk? I S. Larssen (Red.), *Når nyheter skaper engstelse* (s. 80–100). Cappelen Damm akademisk.
- Jena, P. K. (2020). *Online Learning During Lockdown Period For Covid-19 In India* [Preprint]. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/qu38b>
- Johnson, A. P. (2010). Using Current Events and the Internet in Social Studies Education. I *Making Connections in Elementary and Middle School: Social Studies* (2. utg.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452275130>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. B. Christensen (Red.), *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. utg., s. 277–316). SAGE Publications.
- Jor, B. L., & Lien, M. S. (2020, 25. mars). *Corona-dødsfall i Nord-Aurdal*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/nyheter/corona-dodsfall-i-nord-aurdal/72293489>

- Jørgensen, B., Skarstein, D., & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology Research and Behavior Management*, 51-61. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven & F. Hjørdemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Knapstad, I. (2012). *22. Juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAK01-01.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 8. september). *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., & Alam, Z. F. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127–144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>

- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg., s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Larsen, I. (2020, 15. juni). *Hjemmeskole under korona: Lærerne brukte mer tid på å forberede undervisningen*. OSLOMET.  
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/lererne-brukte-mer-tid-paa-forberede-undervisningen>
- Lipscomb, G. B. (2002). Dealing with Crisis: Teachable Moments in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 93(5), 237–238.  
<https://doi.org/10.1080/00377990209600172>
- Lohne, L. (2020, 28. mars). *Over 1000 døde i Storbritannia – 260 døde siste døgn*. VG.  
<https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/b5vMnB/over-1000-doede-i-storbritannia-260-doede-siste-doegn>
- Lyngve, E., Syvertsen, T., & Orgeret, K. S. (2018, september 25). *Nyheter i Store norske leksikon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/nyheter>
- Maguth, B. (2020). Awakening the Sleeping Giant: A Commentary on Social Studies During the Coronavirus Pandemic. *Journal of International Social Studies*, 10(2), 37–43.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier—Nyhetsvaner* (Medietilsynet Delrapport 9).  
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200930-delrapport-9-nyhetsvaner-barn-og-medier-2020.pdf>
- Mihailidis, P. (2012). *News Literacy: Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom* (Bd. 7). Peter Lang Publishing.
- Narotzky, S., & Besnier, N. (2014). Crisis, Value, and Hope: Rethinking the Economy: An Introduction to Supplement 9. *Current Anthropology*, 55(S9), S4–S16.  
<https://doi.org/10.1086/676327>

- Nguyen, H. (2014). *On Democratic Theories*. Philosophy Now.  
[https://philosophynow.org/issues/101/On\\_Democratic\\_Theories](https://philosophynow.org/issues/101/On_Democratic_Theories)
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369.  
<https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen: En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaring med hjemmeskole*. (INN Rapport). <https://e.sepu.no/assets/images/Rapport-hjemmeskole.08.06.20.pdf>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., MacNeilley, L. H., & Prendergast, C. (1998). Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. *Language*, 74(2), 444. <https://doi.org/10.2307/417942>
- Olsson, S. V. (2020, 22. april). *Halvparten av alle dødsfall i London knyttes til koronaviruset*. NRK. <https://www.nrk.no/urix/halvparten-av-alle-dodsfall-i-london-knyttes-til-koronaviruset-1.14989422>
- Patton, L. D. (2008). Learning through crisis: The educator's role. *About Campus*, 12(6), 10–16. <https://doi.org/10.1002/abc.233>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
- Piedmont, E. V. (2020). Exploring COVID-19 in a Social Studies Methods Course: Pre-Service Teachers Harness the Current Pandemic to Design Inquiry-Based WebQuests for Elementary Learners. *Journal of International Social Studies*, 10(2), 113–126.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2003). *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor – om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar\\_hvis\\_bli\\_r\\_stor.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar_hvis_bli_r_stor.pdf)
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020). *What's Lost, What's Left, What's Next: Lessons Learned from the Lived Experiences of Teachers during the 2020 Novel Coronavirus Pandemic* [Preprint]. EdArXiv.  
<https://doi.org/10.35542/osf.io/8exp9>
- Roe, A., Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). The Impact of COVID-19 and Homeschooling on Students' Engagement With Physical Activity. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 589227. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.589227>
- Ryen, E. (2017, 15. august). «*Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren*». UTDANNINGSNYTT.NO.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Schultz, J.-H., Raundalen, M., & Havik, T. (2005). "*Den store katastrofen*" – en vurdering av skolars pedagogiske håndtering av flomkatastrofen i Asia. Utdanningsdirektoratet.  
[https://kyber.blob.core.windows.net/krisepsykologi-umbraco/1266/rapport\\_skolenes\\_handtering\\_av\\_flo\\_mkatastrofen.pdf](https://kyber.blob.core.windows.net/krisepsykologi-umbraco/1266/rapport_skolenes_handtering_av_flo_mkatastrofen.pdf)
- Solberg, E. (2020, 12. mars). *Statsministerens innledning på pressekonferanse om nye tiltak mot koronasmitte* [Tale/innlegg].  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-innledning-pa-pressekonferanse-om-nye-tiltak-mot-koronasmitte/id2693335/>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.

- Surkhali, B., & Garbuja, C. K. (2020). Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons. *Journal of Lumbini Medical Collage*, 8(1), 177–190.  
<https://doi.org/10.22502/jlmc.v8i1.363>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk. Universitet i Oslo. (2021, 18. mai). *Nettskjema-diktafon-appen*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Vettenranta, S. (2005). *De unge og katastrofenyheter*. Abstrakt forlag.
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media: De unges møte med brutale nyheter*. Fagbokforlaget.
- Vraga, E. K., & Tully, M. (2021). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication & Society*, 24(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637445>
- Vraga, E. K., Tully, M., Maksl, A., Craft, S., & Ashley, S. (2021). Theorizing News Literacy Behaviors. *Communication Theory*, 31(1), 1–21. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa005>
- World Health Organization. (2020, 23. september). *Managing the COVID-19 infodemic: Promoting healthy behaviours and mitigating the harm from misinformation and disinformation*. <https://www.who.int/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation>
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59–73.  
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>
- Aashamar, P. N., Mathé, N. E., & Brevik, L. M. (2018, 21. august). *Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet*. Utdanningsforskning.no.



<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/#>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide: Samfunnsfagundervisning og koronaviruset

Jeg ønsker å oppfordre til å ikke oppgi personopplysninger under intervjuet, dette kan for eksempel være navn på skoler, lærere eller elever.

#### Bakgrunn/oppvarming:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke(t) fag underviser du i?
3. Hva er årsakene til at du ønsket å bli samfunnsfaglærer?

#### Tema og kompetansemål:

Intervjuet skal som sagt handle om samfunnsfagundervisning under utbruddet av koronaviruset denne våren. Fredag 13.mars ble skolene i Norge stengt for å unngå smitte av viruset. Undervisningen denne våren har derfor foregått digitalt helt frem til 11.-15.mai.

4. Hva hadde du planlagt at dere skulle arbeide med i samfunnsfaget i perioden mars til juni?
  - Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Tema? Kompetansemål? Arbeidsmetoder? Ferdigheter?
5. Har du måttet gå vekk fra den opprinnelige planen denne våren på grunn av koronasituasjonen?
  - Hvis ja: Eventuelle oppfølgingsspørsmål:
  - Hvilke endringer har du måttet gjøre?
  - Har disse endringene vært krevende å gjennomføre eller har det gått greit?
6. Hva har vært annerledes i samfunnsfagundervisningen denne våren sammenlignet med før koronasituasjonen oppsto?
  - Eventuelle oppfølgingsspørsmål: Faglig innhold? Arbeidsmetoder?
  - Kan du fortelle litt mer om hvordan den digitale undervisningen har foregått i samfunnsfaget?
  - Tror du den digitale undervisningen har påvirket elevenes læring i samfunnsfaget?

#### Aktualisering:

La oss gå tilbake til da koronaviruset oppsto. I desember 2019 ble koronaviruset først oppdaget i den kinesiske storbyen Wuhan, og spredde seg deretter raskt til store deler av verden. 26.februar ble den første personen i Norge bekreftet smittet.

7. Da koronasituasjonen først oppsto (i verden eller Norge), snakket dere noe om dette i samfunnsfagundervisningen?
  - Hvis nei: Er det en spesiell årsak til at du ikke ønsket at dere skulle snakke om koronasituasjonen i samfunnsfagundervisningen?
8. Kan du fortelle litt om den første gangen dere snakket om koronasituasjonen i samfunnsfagundervisningen?
  - Eventuelle oppfølgingsspørsmål:
    - Knyttet du koronasituasjonen til noen faglige tema eller noe annet relevant i samfunnsfag?
    - Brukte du noen spesielle arbeidsmetoder i denne undervisningen?
    - Hvordan synes du undervisningen fungerte? Hva synes du fungerte bra, hva synes du fungerte mindre bra?
9. Husker du hva slags respons du fikk av elevene da dere snakket om koronasituasjonen den første gangen?
10. I løpet av våren, snakket dere noe mer om koronasituasjonen i samfunnsfagundervisningen?
  - Hvis nei: Var det en bevisst årsak til at du ikke ønsket at dere skulle snakke ytterligere om koronasituasjonen i samfunnsfagundervisningen?
11. Kan du fortelle om en situasjon der koronasituasjonen ble tatt opp i samfunnsfagundervisningen?
  - Knyttet du denne situasjonen til noen faglige tema eller noe annet relevant i samfunnsfag?
    - Hvis ja: Mulige oppfølgingsspørsmål:
    - Hvorfor ønsket du å knytte koronasituasjonen til akkurat disse temaene?
    - Brukte du noen spesifikke arbeidsmetoder i denne undervisningen?
    - Hva er årsaken til at du ønsket du å bruke disse arbeidsmetodene?
    - Var det noen bestemte ferdigheter du ønsket at elevene skulle trene på i denne undervisningen?
12. Fikk du noen respons av elevene under denne undervisningen du la spesielt godt merke til?
13. Er det noen andre tilfeller der dere har snakket om koronasituasjonen i samfunnsfagundervisningen du ønsker å fortelle om?

### **Tanker og erfaringer:**

14. Kan du fortelle litt om hvordan det har vært for deg å undervise i samfunnsfag under korona-utbruddet denne våren?
15. Har du opplevd utfordringer knyttet til koronasituasjonen i klasserommet?
  - Kan du fortelle litt om disse?

- Har du opplevd noen utfordringer knyttet til koronasituasjonen og samfunnsfaget spesifikt?

16. Er det noe du ville ha gjort annerledes dersom du fikk muligheten til å gjøre det igjen?

17. Har du noen råd til andre lærere som er i lignende situasjoner?

### **Sluttkommentar**

18. Er det noe du ønsker å legge til eller ta opp til slutt?

# Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

31.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Samfunnsfagundervisning og coronaviruset

### Referansenummer

617520

### Registrert

28.05.2020 av Kari Steiro Larsen - karislar@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Nora Elise Hesby Mathé, n.e.h.mathe@ils.uio.no, tlf: [redacted]

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Kari Steiro Larsen, karislar@student.uv.uio.no, tlf: [redacted]

### Prosjektperiode

15.05.2020 - 31.08.2021

### Status

02.06.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 02.06.2020 - 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 02.06.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e9a05ad-be75-413d-9213-d3dbdf856704>

1/3

**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: [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 31.08.2021.

**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.

**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).

Nettskjema (diktafon) skal benyttes som 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

31.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e9a05ad-be75-413d-9213-d3dbdf856704>

3/3

## Vedlegg 3: E-post, forespørsel om deltakelse

Hei dere på x videregående skole!

Jeg sender denne e-posten fordi jeg lurer på om det er noen samfunnsfaglærere ved deres skole som kunne tenke seg å stille opp til intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Mitt navn er Kari, jeg går lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo, og har begynt på en masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk dette semesteret. Min veileder for prosjektet er Nora E. Hesby Mathé, førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved ILS.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg veldig gjerne å intervju samfunnsfaglærere om deres samfunnsfagundervisning under Covid-19 utbruddet våren 2020, i tillegg til tanker og erfaringer rundt dette. Jeg ønsker at masteroppgaven skal bidra til å gi innsikt, lærdom og inspirasjon til hvordan man som lærer kan undervise under krevende situasjoner som oppstår i samfunnet. Jeg er fleksibel på når og hvor intervju kan gjennomføres.

Jeg setter veldig stor pris på om noen samfunnsfaglærere ønsker å delta. Ta gjerne kontakt med meg, [UiO e-postadresse], dersom du/dere er interessert i å delta eller ønsker mer informasjon.

Mvh

Kari Steiro Larsen.



## Vedlegg 4: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Samfunnsfagundervisning og coronaviruset»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere tilpasset innholdet i samfunnsfagundervisningen til situasjonen Norge var i under Covid-19 utbruddet våren 2020, i tillegg til tanker og erfaringer rundt dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Samfunnsfaget skal blant annet gi elever kunnskap om samfunn og politikk, i tillegg til å gi elever verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål. Jeg (student) ønsker derfor å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere tilpasset innholdet i samfunnsfagundervisningen under situasjonen Norge var i under utbruddet av Covid-19 våren 2020, og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg i løpet av prosessen. Jeg ønsker at dette skal bidra til å gi lærdom, innsikt og inspirasjon til hvordan man som lærer kan undervise under krevende samfunnsforhold. Problemstillingen til dette forskningsprosjektet vil være:

*Hvordan tilpasset et utvalg samfunnsfaglærere innholdet i samfunnsfagundervisningen til situasjonen Norge var i under Covid-19 utbruddet våren 2020?*

Informasjonen jeg henter inn skal kun brukes til en masteroppgave.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for dette prosjektet.

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

Et utvalg lærere som underviste i samfunnsfag ved enten ungdomsskoler eller videregående skoler våren 2020 vil bli spurt om de ønsker å delta i denne undersøkelsen.

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

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et 30 til 60 minutters intervju, og eventuelt besvarer oppklarings spørsmål via e-post i etterkant av intervjuet. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuet i person, men dersom dette ikke lar seg gjøre vil intervjuet gjennomføres over telefonen. Spørsmålene under intervjuet vil handle om dine undervisningsopplegg under coronavirusssituasjonen og dine tanker og erfaringer knyttet til gjennomføringen av disse. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- Kun veileder og jeg (student) vil ha tilgang til personopplysningene som blir samlet inn.
- Lydopptak av intervju vil bli tatt via appen «Nettskjema-diktafon», også om intervjuet gjennomføres over telefonen. Lydopptaket blir dermed lagret i databehandleren «Nettskjema», som er en sikker løsning for datainnsamling på nett.
- Lydopptakene vil ikke bli lastet opp på egen PC eller telefon, men skal lyttes til i nettleseren.
- Transkripsjoner av lydopptak vil bli anonymisert og personidentifiserende informasjon vil bli utelatt. I oppgaven vil deltakerne få fiktive navn.

Deltakerne i dette forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

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

Alle personopplysninger slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i slutten av august 2021. Lydopptak vil bli slettet etter at opptakene har blitt transkribert.

### **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 Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Veileder: Nora Elise Hesby Mathé. E-post: [n.e.h.mathe@ils.uio.no](mailto:n.e.h.mathe@ils.uio.no)
- Student: Kari Steiro Larsen. E-post: [karislar@student.uv.uio.no](mailto:karislar@student.uv.uio.no)
- Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: Roger Markgraf-Bye. E-post: [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 ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Steiro Larsen  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samfunnsfagundervisning og coronaviruset* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å eventuelt besvare oppklarende spørsmål via e-post

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)