

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Celine Apold

Masteroppgave

Lærerens opplevelse av digital undervisning og elevens læring under koronapandemien

The teachers experience of digital teaching and the students learning during the COVID-19 pandemic

Master i Pedagogikk

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler digital undervisning, i konteksten av korona-pandemien. Tematikken ble undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevens læring?* Formålet med oppgaven var å undersøke lærernes oppfatninger av digital undervisning, med fokus på utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjonen, elevenes forutsetning for motivasjon og mestring, og om digital undervisning synliggjorde sosiale forskjeller.

Problemstillingen ble undersøkt med en kvalitativ tilnærming, hvor fire lærere ble intervjuet. Samtlige av mine informanter jobbet på skoler i Oslo, men i ulike bydeler. Jeg valgte å intervjuer både kvinner og menn, som jobbet på barn, ungdom- og videregående skole. Teoretisk forankres oppgaven i motivasjonsteori, Albert Bandura sin teori om forventning om mestring, læringsteorier, samt betydningen av relasjoner i sammenheng med elevens læring. Oppgaven har et abduktiv preg, som innebærer at store deler av den teoretiske referanserammen var etablert i forkant av mine intervjuer, men analysen av lærernes beskrivelser og oppfatninger dannet grunnlag for hvilke kategorier som drøftes opp mot teori og tidligere forskning.

Mine funn viser at tid er en mangelfull ressurs ved digital undervisning. Lærerne opplevde at de ikke hadde tid til å følge opp, og veilede elevene sine. Mine informanter problematiserte den fysiske avstanden digital undervisning realiserte, da det var en utfordring å få informasjon om hva elevene hadde forstått, hva de lurte på, eller om de i det hele tatt visste hva de skulle gjøre. Derfor ble deres versjon av tilpasset opplæring, en opplæring som ikke rettet seg mot elevens forutsetninger, da de ikke hadde informasjon om elevens aktuelle nivå, som er en forutsetning for et individualisert undervisningsopplegg. Da lærerne ikke tilpasset undervisningen tilstrekkelig overfor hver enkelt elev, vil heller ikke elevene ha optimale forutsetninger for mestring. Lærerne opplevde også at elevens hjemmeforhold og deres forutsetning for læring var svært ulik – som følgelig bidro til å synliggjøre de sosiale forskjellene blant elevene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis addressed digital education in light of the COVID-19 pandemic. The theme was researched based on the following research question: How do teachers experience that digital teaching impacts the student's learning? The purpose of this study was to gain knowledge of the teachers' perceptions in terms of digital teaching, focusing on challenges connected to customized education, the teacher - student relation, the students prerequisite for self-efficacy, as well as whether digital teaching promotes social differences.

The research question was investigated using a qualitative approach where four teachers were interviewed. All informants worked at schools located in Oslo, but in different areas of the city. I chose to interview both men and women who worked at elementary-, junior high- and high school. Further, the present study is rooted in theories of motivation, Albert Bandura's theories of expectancy and self-efficacy, learning theories, as well as the importance of relations with regards to the student's learning. Moreover, the present study carries an abductive character, which entails that large parts of the theoretical frame of reference were established prior to the present study's conducted interviews. However, the analysis of the teachers' perceptions forms the basis of which categories are discussed in relation to existing theory and research.

The findings of this study showed that time is a scarce commodity when it comes to digital teaching, seeing as the teachers described experiencing little time to follow up and guide their students. Further, the informants problematized the physical distance to the students that digital teaching involves, as they described a struggle to stay sufficiently informed regarding aspects such as whether the student understands their task at hand. Thus, the teachers experienced that their version of customized education becomes a simplified version of the concept, as they do not have information about the student's actual level of learning, which is a prerequisite for individualized teaching material. Furthermore, these findings indicated that as the teachers did not adapt the education sufficiently to each individual student, the student may not have optimal conditions for self-efficacy in return. Moreover, the teachers also expressed that the individual student's home conditions and prerequisite for learning differed, which may consequently contribute to promoting social differences in a group of students.

Innhold

Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
Innhold	5
1. Innledende kapittel	8
1.1 <i>Introduksjon</i>	8
1.2 <i>Begrepsavklaring og forskningsfelt.....</i>	9
1.3 <i>Tidligere forskning.....</i>	10
1.4 <i>Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....</i>	12
1.5 <i>Oppgavens struktur</i>	13
2. Teoretisk referanseramme.....	15
2.1 <i>Læring og læreprosesser.....</i>	15
2.1.1 Tilpasset opplæring	15
2.1.2 Sosial-kognitiv teori og selvregulert læring	17
2.1.3 Sosiokulturellt læringsperspektiv	18
2.1.4 Utviklingsstøttende relasjoner.....	20
2.2 <i>Forhold som påvirker motivasjonen</i>	22
2.2.1 Maslows behovshierarki.....	22
2.2.2 Selvbestemmelsesteorien.....	23
2.2.3 Mestringsorientering, prestasjonsorientering og lært hjelpløshet	24
2.2.4 Mestringsforventning	25
2.2.5 Selvoppfatning.....	27
3. Metode	32
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk tilnærming.....</i>	33
3.2 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	34
3.3 <i>Intervjuguide</i>	35
3.4 <i>Informanter og strategisk utvelgelse.....</i>	35
3.5 <i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	37

3.6	<i>Transkribering</i>	38
3.7	<i>Analyse og tolkning av intervjudata</i>	39
3.8	<i>Metodisk evaluering</i>	40
3.8.1	<i>Pålitelighet</i>	41
3.8.2	<i>Troverdighet</i>	41
3.8.3	<i>Overførbarhet</i>	42
3.8.4	<i>Bekreftbarhet</i>	43
3.9	<i>Etiske betraktninger</i>	44
3.9.1	<i>Informert og fritt samtykke</i>	44
3.9.2	<i>Konfidensialitet</i>	45
3.9.3	<i>Konsekvenser og forskerens rolle</i>	46
4.	Presentasjon av funn og kategorier	47
4.1	<i>Verdien av utviklingsstøttende relasjoner</i>	48
4.1.1	<i>Mangel på tid</i>	48
4.1.2	<i>Å se hver enkelt elev</i>	49
4.1.3	<i>Sosiale ulikheter</i>	51
4.2	<i>Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring</i>	53
4.2.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	53
4.2.2	<i>Veiledning og oppfølging</i>	54
4.3	<i>Elevenes motivasjon og mestring</i>	56
4.3.1	<i>Lærernes forventninger til elevene</i>	57
4.3.2	<i>Fraværende mestringsopplevelser og lite motivasjon</i>	58
4.3.3	<i>Det sosiale aspektet ved læring</i>	60
5.	Drøfting	62
5.1	<i>Lærer – elev – relasjonen</i>	63
5.2	<i>Elev – elev – relasjonen</i>	65
5.3	<i>Tilpasset opplæring, veiledning og oppfølging</i>	66
5.4	<i>Andres forventninger og vurderinger</i>	69
5.5	<i>Betydningen av motivasjon og mestring</i>	72
5.6	<i>Metodiske forbehold og refleksjoner</i>	76
6.	Avslutning	78
6.1	<i>Oppsummering med utgangspunkt i forskningsspørsmålene</i>	78

6.2	<i>Konklusjon</i>	80
6.3	<i>Videre forskning</i>	81
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1: Intervjuguide	86
	Vedlegg 2: NSD	88
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91

1. Innledende kapittel

1.1 Introduksjon

På bakgrunn av korona-pandemien har digital undervisning blitt en realitet. Elevene har måttet følge undervisningen ved hjelp av digitale hjelpemidler, med læreren på andre side – som underviser. I enkelte perioder har skoler, spesielt i Oslo-området sett seg nødt til å stenge helt ned, grunnet høyt smittetrykk, det innebærer strengere tiltak enn rødt nivå ved ulike skoler. Trafikklysmodellen ble tatt i bruk for å beskrive hvilke smittevernstiltak skolene skulle følge ved å nivåinndelegge tiltakene med grønt, gult og rødt nivå. Herunder vil tiltakene variere fra tilnærmet normal organisering av skolehverdagen (grønt nivå), til omfattende tiltak med mindre, faste grupper og større avstand mellom elever og ansatte (rødt nivå) – der hovedforskjellen mellom de tre tiltakene er å redusere kontakt mellom personer (Helsedirektoratet, 2021).

Digital undervisning var ikke bare en overgang for elevene, men for lærerne også - lærerrollens betingelser ble snudd på hodet. Breivik (2015) skriver at de færreste som underviser i norsk skole har utdanning i fagfeltet *digital kompetanse*, der selv nyutdannede lærere har manglende kompetanse i bruk av digitale verktøy for læring og undervisning (s. 7). Furberg & Lund (2016) hevder at det foreligger et dobbelt aspekt ved lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse – der lærerne må ha en viss kompetanse innen digitale teknologier slik at de fremstår som digitalt kompetente, og samtidig mestrer den didaktiske bruken av digitale verktøy ovenfor elevene. Videre skriver Furberg & Lund (2016) at elevene står ovenfor muligheter, begrensninger, fristelser og utfordringer i tilknytning til teknologistøttede aktiviteter, som således stiller store krav til lærerens veiledning, støtte og digitale kompetanse (s. 26).

Under korona-pandemien ble lærere nødt til å ta i bruk digitale verktøy, og teknologistøttede aktiviteter som i henhold til enkelte av mine informanter har vært en bratt læringskurve, både for elever og lærere. Flere av mine informanter forteller at de jobber på en veldig liten digital skole, som gjorde at overgangen fra ordinær undervisning på skolen, til digital undervisning hjemme var svært stor. De forteller også om elever som har flere søsken, der alle måtte følge digital undervisning hjemmefra, men kun var i besittelse av en datamaskin. Følgelig ble

konteksten for elevenes læring svært forskjellig, i tilknytning til teknologi, foreldrenes oppfølging og tilgang på ressurser - som resulterte i en tydeliggjøring av sosiale forskjeller.

Ved å studere lærerens opplevelse av digital undervisning, vil jeg fokusere på utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, og elevens mestringsopplevelser. Jeg vil også belyse lærer-elev-relasjonen og elevens motivasjon – da motivasjon er en drivkraft i alle læringsprosesser, og er helt nødvendig om læring skal finne sted. Det foreligger flere studier som belyser betydningen av lærer-elev-relasjonen i sammenheng med elevens motivasjon, mestringsopplevelser og læringsutbytte. I en rapport skrevet av Nordenbro, Larsen, Tiftcki, Wendt & Ødegaard (2008) finner de at en positiv lærer – elev – relasjon i stor grad virker inn på elevens motivasjon, egeninnsats og dertil deres faglige utvikling. Hattie (2009) finner at lærer – elev – relasjonen er helt avgjørende i sammenheng med elevens læringsutbytte, der lærerens forventninger til elevene og lærerens støtte blir vektlagt. Hva skjer da når eleven ikke lenger kan støtte seg på læreren i like stor grad, slik en er vant med ved den ordinære undervisningen på skolen?

Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metode, der jeg søker en forståelse av det fenomenet jeg undersøker (Thagaard, 2018). Fenomenet i denne undersøkelsen vil være hvorledes lærerne opplever at digital undervisning har betydning for elevens læring. Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av kvalitativ metode var at jeg ønsket å komme nært innpå mine informanter, samtidig som jeg setter pris på den fleksibiliteten metoden tilrettelegger for. Da digital undervisning er et relativt nytt fenomen, i alle fall en ny realitet – foreligger det lite forskning. Av den forskningen jeg har lest, er alle studier kvantitative, der utvalget varierer fra elever, foreldre og lærere. Derfor ønsket jeg også å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, da jeg på denne måten kunne gå dypere inn i de enkelte temaene, og således få en grundig forståelse.

1.2 Begrepsavklaring og forskningsfelt

Jeg ønsker å konkretisere hva jeg legger i begrepet digital undervisning og hjemmeundervisning. Jeg studerer fenomenet «digital undervisning» i en kontekst av koronapandemien. Det innebærer at jeg undersøker en digital undervisning der læreren underviser elevene ved hjelp av digitale verktøy.

I denne oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet «*digital undervisning*», for å synliggjøre hvilket forskningsfelt min oppgave befinner seg i. Det foreligger mye forskning om

hjemmeundervisning, og spesielt i USA, som blir betegnet som «Homeschooling». Men det er viktig å være klar over at digital undervisning og homeschooling er to ulike undervisningsformer, der det ofte er foreldre eller privatlærere som underviser elevene ved homeschooling. Jeg vil også konkretisere at enkelte av mine informanter og tidligere forskning benytter begrepet «hjemmeskole» eller «hjemmeundervisning» knyttet til undervisningssituasjonen under korona-pandemien, men jeg vil benytte meg av begrepet digital undervisning, der læreren har hovedansvar.

1.3 Tidligere forskning

Da digital undervisning er et relativt nytt fenomen, er det begrenset hvor mye forskning som foreligger på dette området.

Thomas Nordahl (2020) ved Høgskolen i Innlandet gjennomførte en undersøkelse blant elever fra 5. til 10. trinn i grunnskolen, for å få et bilde av hvordan hjemmeskole er erfart og opplevd. Hensikten med undersøkelsen var å få frem elevens erfaringer ved hjemmeundervisning, knyttet til arbeidssituasjonen hjemme, støtte fra læreren, hvordan undervisningen og elevens læring har foregått osv. Nordahl (2020) finner at det er store variasjoner i elevenes svar, som et resultat av at hjemmeundervisningen er blitt gjennomført på svært ulike måter. Elever som allerede presterte lavt ved den ordinære undervisningen på skolen, ser ut til å ha større utfordringer ved hjemmeundervisning enn høypresterende elever. Flere elever uttrykker at de ikke har hatt noe særlig form for kontakt med læreren sin ved hjemmeskole og et stort antall elever sier de sjeldent eller nesten aldri arbeidet i grupper eller med andre elever. Elevene uttrykker at de er mer ukonsentrerte hjemme, opplever mindre støtte fra læreren og får klart mindre tilbakemeldinger på arbeidet sitt, enn de gjorde ved ordinær undervisning på skolen. Videre skriver Nordahl (2020) at det sosiale og faglige elevfellesskapet er svakere i hjemmeskole, og den manglende nærheten til lærerne og medelevene kan ha hemmet elevenes sosiale og faglige læring.

Siw Olsen Fjørtoft ved SINTEF gjennomførte en spørreundersøkelse blant lærerne i forbindelse med hjemmeskole våren 2020. Hensikten med studien var å se på hvordan den digitale hjemmeskolen påvirket undervisning og læring. Studien er basert på en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant norske lærere i slutten av april 2020, og viser deres erfaringer med undervisning og læring i perioden med hjemmeskole. Fjørtoft (2020) fant blant annet at lærere syntes det var vanskelig å fange opp elever som sliter faglig, og å vite

hvem som forstod eller ikke forstod fagstoffet. Enkelte lærere opplevde å miste kontakten med enkelte elever, og tradisjonelle arbeidsmåter som skriftlige innleveringer ble en hovedform ved hjemmeundervisning.

I henhold til elevens læringsutbytte hadde lærerne delte meninger. Enkelte mente at elevene hadde et positivt læringsutbytte i denne perioden og argumenterte med «økt arbeidsro» og «konsentrasjon», der de viste til elever som ved den ordinære undervisningen på skolen ikke gjorde så mye ut av seg, og ellers var ganske stille. Andre mente elever hadde et negativt læringsutbytte, og forklarte at fleksibiliteten ved hjemmeundervisning medførte at elever som til vanlig slet fra før, hadde lav indre motivasjon til å jobbe selvstendig. De fleste lærerne var enige om at den sosiale læringen mellom elevene ble redusert i perioden med hjemmeundervisning, som medførte at enkelte elever falt helt av, da de tømmes for motivasjon ved å ikke være i et lærende fysisk fellesskap (Fjørtoft, 2020, s. 50).

Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad i enheten FIKS ved Universitetet i Oslo gjennomførte en større lærerundersøkelse for å tilegne seg kjennskap til situasjonen under korona-pandemien. Undersøkelsen indikerer at mange lærere savnet det fysiske klasserommet og den fysiske kommunikasjonen til elevene sine. Arbeidsformen ved hjemmeundervisning var mer individuelt, og det var mindre faglig dialog. Enkelte elever arbeidet bedre ved hjemmeskole, og andre arbeidet bedre ved ordinær undervisning på skolen. Det var også blandede oppfatninger blant lærerne, om hvorvidt det var vanskeligere eller enklere å veilede elevene under hjemmeundervisning.

Forskere ved NOVA og Universitetet i Oslo gjennomførte en undersøkelse blant ungdom- og videregående skoler i Oslo. Over 12 000 ungdommer deltok, der de svarte på spørsmål om hvorledes de opplevde situasjonen med digital skole og nedstenging av samfunnet. I studien fant de ut at ungdommene opplevde digital undervisning veldig forskjellig. Omtrent halvparten var fornøyd med hvordan undervisningen fungerte, men resten av elevene ga uttrykk for at de var direkte misfornøyd med undervisningen. 61% svarte at de lærte mindre enn de pleier, og 14% mente de lærte mer enn før. Et annet viktig funn som de viser til er variasjonen og betydningen av hjemmeforholdet, herunder viser elever som hadde et godt «hjemmekontor» at de var fornøyd med hjemmeundervisning, mens elever som hadde en dårlig læresituasjon hjemme opplevde at undervisningen fungerte dårlig.

1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

For å undersøke lærernes opplevelse av digital undervisning i tilknytning til elevenes læring, har jeg valgt å fokusere på lærer – elev – relasjonen, tilpasset opplæring, og motivasjon og mestring. Da jeg har valgt å intervjuere lærere, vil tematikken utforskes ved lærernes perspektiv i dette prosjektet. I sammenheng med utforming av en problemstilling sier Thagaard (2018) at det er viktig å utforme en problemstilling på en presis måte, slik at den tilrettelegger for tydelige retningslinjer for de metodiske valgene, og for de faglige valgene en tar i løpet av prosjektet. I min problemstilling henvender jeg meg eksplisitt til *lærernes opplevelse av digital undervisning*, og således legger problemstillinger føringer på hvilket utvalg som er hensiktsmessig i forhold til å besvare min problemstilling. Da jeg er ute etter en forståelse, og lærernes tanker, fører jeg prosjektet til den kvalitative metoden, der hensikten er å tilegne seg en forståelse av et fenomen. Videre presiserer Thagaard (2018) at problemstillingen må være tilstrekkelig avgrenset, men samtidig åpen slik at prosjektet kan inkludere temaer som viser seg interessante underveis.

Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevenes læring?*». Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål for å konkretisere problemstillingen:

- *Hvordan beskriver lærerne utfordringer knyttet til tilpasset opplæring ved digital undervisning?*
- *Hvordan beskriver lærerne at digital undervisning har innvirkning på lærer-elev-relasjonen ved digital undervisning?*
- *Hvilke oppfatninger har lærerne knyttet til elevenes forutsetning for motivasjon og mestring ved digital undervisning?*
- *Opplever lærerne at digital undervisning forsterker de sosiale ulikhetene hos elevene?*

Den overordnede problemstillingen er relativt åpen, og dette var bevisst fra min side da jeg ønsket fleksibilitet, samtidig skriver Thagaard (2018): «Hvis problemstillingen er for snevert definert, kan den hindre oss i å følge opp ideer som kan dukke opp underveis» (s. 47). Mine forskningsspørsmål medfører naturlige avgrensninger, herunder med tanke på tema, vinkling og fokusområder. Etter analysen av intervjudata fant jeg at det sosiale aspektet, og spesielt elev – elev – relasjonen var et viktig tema i sammenheng med min oppgave, selv om jeg ikke

hadde formulert spørsmål direkte knyttet til dette i min intervjuguide – var dette noe mine informanter tok opp selv.

Problemstillingen er faglig forankret i foreliggende teori på den ene siden, men peker utover tidligere forskning på den andre siden. Som nevnt foreligger det lite forskning omkring digital undervisning - i konteksten av korona-pandemien, spesielt forskning som sentrer seg rundt lærernes opplevelse av digital undervisning i form av en kvalitativ analyse. Følgelig vil mitt prosjekt peke utover tidligere forskning og tilføre ny kunnskap, men samtidig også komme frem til en forståelse og betydningen av de komponentene jeg undersøker.

1.5 Oppgavens struktur

Teksten er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 introduserer jeg oppgavens tematikk, tidligere forskning, problemstilling og avgrensning, og oppgavens struktur.

Kapittel 2 utgjør den teoretiske forståelsesrammen, og da denne oppgaven preges av en abduktiv tilnærming, herunder en blanding mellom induktiv og deduktiv tilnærming – var store deler av den teoretiske referanserammen skrevet i forkant av innsamling av data. Begrunnelsen for dette var i stor grad de foreliggende forskningsspørsmålene, og den avgrensningen jeg har tatt. Dersom jeg ikke hadde hatt forskningsspørsmålene, men kun den overordnede problemstillingen, kunne det vært hensiktsmessig med en induktiv tilnærming, der analyse av datamateriale la føringer på innsamling av teori.

I kapittel 3 presenterer jeg og begrunner valg av metode. I dette kapitlet gjør jeg også rede for selve forskningsprosessen med vekt på innsamling av data, utvalg og intervju. Jeg vil også evaluere metoden i lys av pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet, der jeg i slutten av kapittel 3 belyser de etiske dilemmaene og de etiske betraktningene jeg som forsker må ta høyde for.

I kapittel fire presenterer jeg mine funn, og introduserer kategoriene som har blitt utarbeidet i analyseprosessen på bakgrunn av problemstilling, forskningsspørsmål og empiri. I dette kapitlet kommer lærernes tanker og erfaringer rundt digital undervisning tydelig frem, og disse perspektivene, samt min fortolkning av intervjusamtalene vil være utgangspunktet for drøftingskapitlet.

I kapittel 5 vil jeg drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning, der kategoriene i drøftingskapittelet bygger på kategoriene i analysekapittelet. Jeg vil også vurdere eventuelle begrensninger ved min studie, da spesielt i forhold til utvalg og andre temaer som kunne blitt belyst ved intervjusituasjonene.

Kapittel 6 er denne oppgavens avslutningskapittel. I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgaven, i tilknytning til mine forskningsspørsmål, legge frem en konklusjon med utgangspunkt i min problemstilling, og legge frem et forslag til videre forskning.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og begreper som er sentrale for å kunne belyse min problemstilling. Jeg vil gjøre rede for tilpasset opplæring, hva det innebærer og hva som skal til å lykkes med tilpasset opplæring. Videre vil jeg gå inn på læring, herunder ulike læringsstrategier. Deretter vil jeg rette fokuset mot motivasjon, følgelig teorier om hva som motiverer elever, der jeg vektlegger betydningen av mestringsforventning.

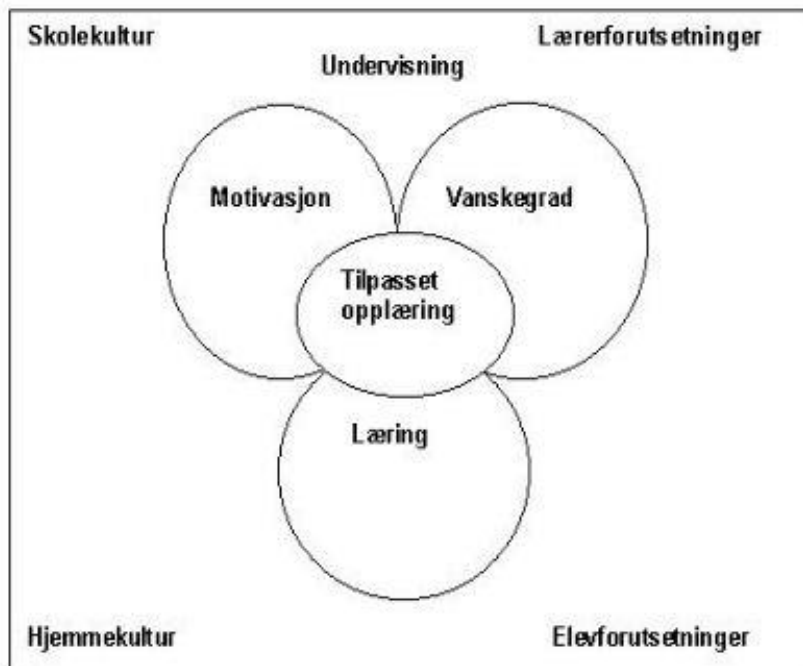
2.1 Læring og læreprosesser

Dyste (2001) skriver at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, der læring finner sted gjennom deltakelse og samspill mellom ulike deltakere, herunder er språk og kommunikasjon sentralt i læringsprosessene, da en balanse mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt ved læringsmiljøet. En læringsteori avhenger av hvilken synsvinkel en velger å ta utgangspunkt i med tanke på læringsutbytte, der *behaviorismen*, *kognitivismen* og *sosiokulturell teori* er de mest omtalte strategiene. Behaviorismen legger vekt på læring som endring av elevens ytre, observerbare oppførsel. Kognitivismen vektlegger læring som elevens indre prosesser. Ifølge kognitiv læringsteori, som er spesielt inspirert av Piaget, er læring en aktiv konstruksjonsprosess der elevene tar imot informasjon, tolker den og knytter den sammen med det en allerede vet eller har kunnskap om, dertil vil kunnskapen bli reorganisert og de mentale prosessene og strukturene kan endres dersom det er nødvendig i henhold til å tilpasse den nye informasjonen (Dyste, 2001, s. 38). Sosiokulturell teori ser på læring som deltakelse i sosiale praksiser. Men for at læring skal finne sted, forutsetter det at elevene får en tilpasset opplæring, som er sentrert rundt deres evner og forutsetninger.

2.1.1 Tilpasset opplæring

I henhold til opplæringsloven § 1-3 skal undervisningen være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, og således legge grunnlaget for en skole som skal passe elevene, og ikke motsatt, der elevene skal passe skolen. Haug (2011) skriver at tilpasset opplæring skal sørge for at skolen passer for alle, der bakgrunnen for tilpasset opplæring er det store elevmangfoldet i skolen. Et klasserom er sammensatt av elever som innehar ulike forutsetninger, herunder ulike akademiske forutsetninger, ulike familiære forutsetninger og ulike sosiale- eller funksjonelle forutsetninger. Hver enkelt skal finne seg til rette i skolen, og ha utbytte av undervisningen, tross ulike forutsetninger. Videre skriver Haug (2011) at det

nytter ikke å rette undervisningen mot gjennomsnittseleven, da mange elever vil falle utenfor dersom ikke undervisningen er tilpasset deres evner og forutsetninger.



Figur 1. TPO-modellen. Fra «En modell for tilpasset opplæring», av Strandkleiv, O, I. 2004

<http://www.elevsiden.no/tilpasset-opplaering/tpo-modellen/>

Strandkleiv & Lindbäck (2005) er spesielt opptatt av grunnelementene i all tilpasset opplæring, slik det forekommer i TPO-modellen. TPO-modellen er utviklet av Strandkleiv (2004) og illustrerer kompleksiteten i fenomenet tilpasset opplæring, der de ulike komponentene opptrer ved et gjensidig samspill.

I modellen blir det synlig hvilke komponenter som må spille på lag for at tilpasset opplæring skal lykkes i skolen. Strandkleiv (2004) hevder at skolen aldri kan klare å tilpasse undervisningen helt ut til den enkelte elevs forutsetninger og evner, men målsettingen vil være å tilpasse til den enkelte så langt det lar seg gjøre. Modellen illustrerer at adekvat tilpasset opplæring krever at lærestoffet byr på tilstrekkelige utfordringer, slik at elevene kan oppleve mestring og mulighet for utvikling. Således er det klare likheter mellom Bandura sin sosial-kognitive teori der begrepet «self-efficacy» er sentralt, og Vygotsky sin teori om «den proksimale utviklingssonen». Jeg vil redegjøre for nevnte begreper senere i oppgaven.

Lillejord, Manger, Nordahl & Helland (2011) skriver at det ikke er et krav at hver enkelt elev skal få en individuell plan for sin opplæring, da de individuelle planene er tenkt for elever som har krav på spesialundervisning, i tillegg til skolens tilpassede opplæring – men det er et krav at elevene drar nytte av undervisningen, i et inkluderende fellesskap. Herunder kan en se likheter mellom tilpasset opplæring og prinsippet om en inkluderende skole, nedfelt i Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Lillejord et al., (2011) skriver at prinsippet med Salamanca-erklæringen var å markere en overgang fra en periode med integrering til en periode med inkludering, der målet var å motvirke sosial marginalisering som blant annet skyldes ulikheter i rase, kjønn, evner og etnisitet (s. 102).

I Bachmann og Haugs rapport fra 2006 gjør de rede for forskningen omkring tilpasset opplæring, hvilke temaer denne forskningen har gått inn på og hva den forteller om forholdene i praksisfeltet. De skiller mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring, der den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak og metoder. Den vide forståelsen oppfattes mer som en ideologi, eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Videre sier de at måten undervisningen blir organisert og gjennomført på, ikke er et godt nok kriterium for om opplæringen er tilstrekkelig tilpasset eller ikke. Bunting (2014) kommenterer den samme forståelsen av tilpasset opplæring og sier «en kan ikke sette likhetstegn mellom bestemte arbeidsmetoder og tilpasset opplæring» (Bunting, 2014, s. 42). Herunder presiserer hun viktigheten av variasjon i undervisningen. Bunting (2014) hevder at lærere i møte med elevmangfoldet må tilby et rikt utvalg av måter å arbeide på. For å realisere prinsippet om tilpasset opplæring må en kunne spille på og benytte seg av et bredt register av arbeidsmetoder og undervisningsmetoder, og således er betydningen av variasjon et av de mest grunnleggende temaene i pedagogikkfaget.

2.1.2 Sosial-kognitiv teori og selvregulert læring

Bråten (2002) viser til Bandura (1986) da han skriver at sosial-kognitiv teori ser på menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, adferd og hendelser i omgivelsene. Selv om sosiale prosesser og strukturer er en viktig påvirkningskilde, er det fortsatt rom for menneskelig handlekraft. I henhold til Bandura (1997) er kjernen i menneskelig handlekraft, eller «agency» troen på at en kan produsere en ønsket

effekt gjennom sine handlinger. Herunder vil en manglende tro på ønsket effekt ved gjennomførelse påvirke hvorvidt en person velger å gjøre en bestemt oppgave eller ikke, da personen ser på muligheten for mestring som uopnåelig. Bandura (1997) presenterer en definisjon omkring individets mestringsforventning; «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (s. 3). Mestringsforventning har i følge sosial-kognitiv teori flere konsekvenser, da ens tankesett påvirker hvilke oppgaver en velger å gjøre, og innsatsen en velger å legge ned ved ulike oppgaver eller aktiviteter (Bråten, 2002, s. 165).

Selvregulert læring omhandler de målene en setter seg, og om de følelser, tanker og handlinger en aktiviserer for å nå de ulike målene. Forskning rundt motivasjon og kognisjon har for det meste foregått atskilt, men samtidig foreligger det et vesentlig kjennetegn ved forskning rundt selvregulert læring, der en forsøker å integrere motivasjonelle og kognitive aspekter, eksempelvis ved å se på sammenhenger ved motivasjonelle oppfatninger og kognitive strategier (Bråten, 2002, s. 167). Videre skriver Bråten (2002) at en orientering mot læringsmål, mestringsforventning, attribusjon til innsats og strategibruk og indre motivasjon fremstiller sentrale motivasjonelle komponenter i selvregulert læring (s. 168), disse komponentene vil jeg gjøre rede for i kapittel 2.2.

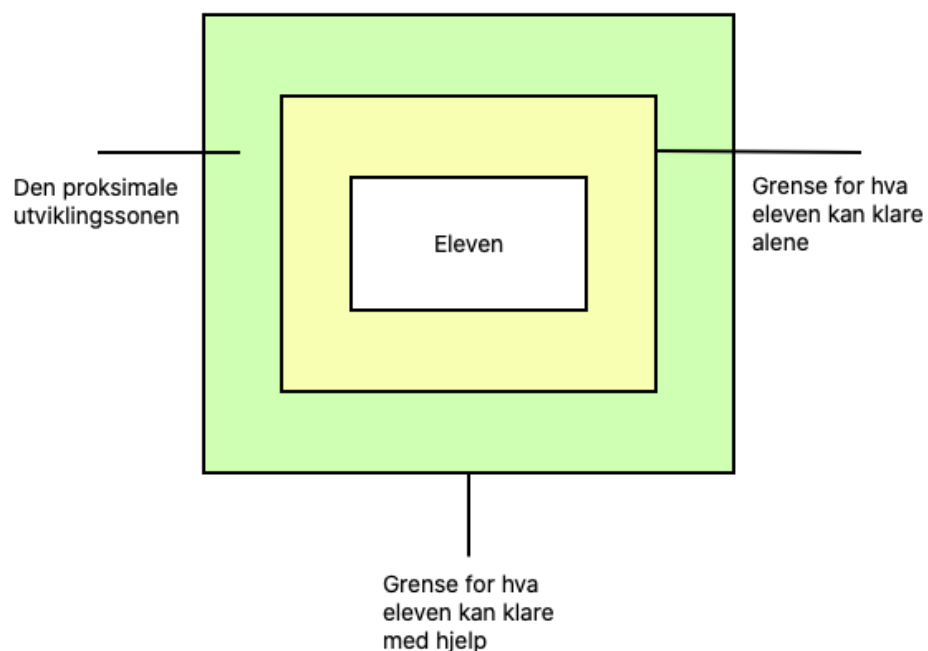
Bruk av kognitive strategier er en sentral komponent i selvregulert læring. Kognitive strategier er målrettede handlinger, som en person velger å utnytte eller benytte for å bedre sitt læringsutbytte. Dersom et individ opplever et misforhold mellom det en ønsker å oppnå eller lære og deres aktuelle nivå eller forståelse, vil en kunne ta i bruk ens foreliggende kognitive strategier, og således er hensikten med de ulike strategiene å redusere misforholdet slik at en kan nå sine mål (Bråten, 2002, s. 169).

2.1.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Dysthe (2001) skriver at det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke hovedsakelig gjennom individuelle prosesser. Således blir interaksjon og samarbeid sett på som helt avgjørende når det kommer til læring, og ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Videre skriver Dysthe (2001) at sosiokulturelle teoretikere utfordrer det kognitive synet som omhandler en kognitiv kjerne i sammenheng med læring, der den

kognitive kjernen er uavhengig av formål og kontekst. Teoretikerne hevder at de sosiale og fysiske kontekstene der kognisjon skjer, er en integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer. At læring er grunnleggende sosial er et sentralt aspekt ved den sosiokulturelle læringsteorien. Det innebærer at kunnskap er distribuert mellom mennesker i et fellesskap, for eksempel ved at en kan ulike ting, og besitter ulike ferdigheter og ulik kunnskap. Dette kan for eksempel være kulturelt betinget, akademisk betinget og liknende. Da kunnskapen er fordelt, må også læringen være sosial, for således å kunne utnytte den distribuerte kunnskapen som foreligger.

Lev Vygotskij er en av de mest innflytelsesrike teoretikerne som vektlegger den sosiale samhandlingens betydning for utvikling, læring og motivasjon, og han var spesielt opptatt av hva elever, lærere og medelever gjør sammen for å fremme læring og utvikling. Vygotskij var opptatt av elevenes *proksimale utviklingssone*, også kalt elevenes *nærmeste utviklingssone*, for å løfte eleven til et høyere «nivå».



Figur 2. Illustrasjon av den proksimale utviklingssonen

Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom elevens aktuelle nivå, herunder det eleven kan mestre på egenhånd, og det eleven kan mestre ved hjelp fra andre (Manger, 2013, s. 152). Figur 2. illustrerer den proksimale utviklingssonen, der det grønne feltet er sonen for læring og utvikling, følgelig den proksimale utviklingssonen eller elevens nærmeste utviklingssone. Videre skriver Manger (2013) at oppgaver som elever ikke kan løse alene, men kan mestre

ved hjelp fra en lærer eller medelev, aktiverer mentale funksjoner som allerede er under utvikling. Således må læreren støtte elevene sine ved å gradvis gi dem oppgaver de kan mestre, og som gjør at de utvikler seg. Dersom avstanden til den nærmeste utviklingssonen blir for stor kan det skape store frustrasjoner hos eleven, og blir avstanden for liten, vil elevene heller ikke bli utfordret nok. Dertil er det viktig at læreren kjenner elvens aktuelle nivå, for å kunne tilpasse opplæringen deretter, da for «lette» eller for «vanskelige» oppgaver vil svekke motivasjonen for skolearbeidet.

2.1.4 Utviklingsstøttende relasjoner

Pianta (2006) hevder at betydningen omkring lærer-elev relasjonen i tilknytning til elevens læring i skolen, har fått et mindre fokus i motsetning til vektleggelsen av lærerens faglige kompetanse og undervisningsmetoder, opp mot elevens læring. Videre skriver Pianta (2006) at det foreligger mye dokumentasjon på at lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor, som bidrar til å fremme elevenes trivsel og positiv adferd i skolen, og til å fremme deres motivasjon ved faglig arbeid og lysten til å lære. En positiv lærer-elev-relasjon tilrettelegger for at eleven skal kunne oppleve faglig og sosialt utbytte. Følgelig vil jeg trekke frem Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssonen, da en god og positiv relasjon tilrettelegger for adekvat tilpasning til hver enkelt elev.

Drugli (2012) viser til en rapport skrevet av Nordenbro et al., (2008), der hensikten med rapporten var å finne frem til hvilke kjennetegn ved lærere som har størst sammenheng med elevens læring. I rapporten konkluderte de med at det foreligger tre kjennetegn ved en lærer som har størst sammenheng med elevens læring; 1) Læreren skal besitte kompetansen til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, 2) Lærers evne til å lede klassen, herunder ved å være en synlig leder og som oppøver elevene til å selv formulere regler og følge disse, og 3) Læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold (Nordenbro et al., 2008, s. 7). Rapporten fremhever at lærernes evne til å etablere gode relasjoner til elevene i stor grad vil virke inn på elevenes motivasjon og egeninnsats i læringsprosessen, og således deres faglige utvikling.

Nordahl (2014) skriver at det er to store internasjonale studier som dokumenterer den sterke betydningen de ulike betingelsene i læringsmiljøet har for eleven. Den ene studien er rapporten jeg har belyst ovenfor (Nordenbro et al., 2008), den andre er en studie av John Hattie i 2009,

kalt *visible learning*. Det som i henhold til Hattie (2009) utgjør en avgjørende forskjell i henhold til elevens læringsutbytte er; relasjonen mellom lærer og elev, forventninger og støtte til elevene og lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler (Hattie, 2009, sitert i Nordahl 2014, s. 117). Basert på de to studiene er det tydelig at en positiv lærer-elev-relasjon har stor betydning i sammenheng med elevens læringsutbytte.

Elevens utviklingsstøttende relasjoner behøver ikke kun å være lærere, det kan like så godt være medelever. Begrepet den *signifikante andre* uttrykker betydningen av enkelte relasjoner. Den signifikante andre har stor betydning for ens læring og utvikling, da en kan se på den signifikante andre som en rollemodell eller liknende (Nordahl, 2014, s. 134). Manger (2013) skriver at bruk av medelever som modeller i klassen kan være svært effektivt, følgelig ved at elever kan hjelpe hverandre med akademiske vansker, spesielt om modellen selv har hatt samme vansker. Bandura (1997) spesifiserer også effektiviteten ved å benytte modellering, eller vikarierende erfaringer i klasserommet, herunder ved at elever kan observere modellen og således få kunnskap om hvordan en kan utføre en oppgave eller hvilke handlinger som er hensiktsmessige.

Transaksjonsmodellen anvendes for å forstå hvordan kjennetegn ved eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre. Herunder viser modellen hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget lite system, er i et gjensidig samspill med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid (Sameroff, 2009, sitert i Drugli 2012, s. 18). I transaksjonsmodellen er tidsdimensjonen sentral, det er fordi eleven og omgivelsene rundt er i kontinuerlig endring og vil regulere seg i forhold til hverandre. Eleven blir både påvirket og selv aktivt påvirker sine omgivelser, herunder vil eleven selv organisere sine erfaringer og således bidra i egen utviklingsprosess. Utviklingsprosessen kan være preget av diskontinuitet, både i positiv og negativ forstand. Det innebærer at eleven kan utvikle seg positivt eller negativt på bakgrunn av enkelte hendelser, det kan for eksempel være at en elev får en ny lærer, som enten påvirker eleven i en positiv eller negativ forstand.

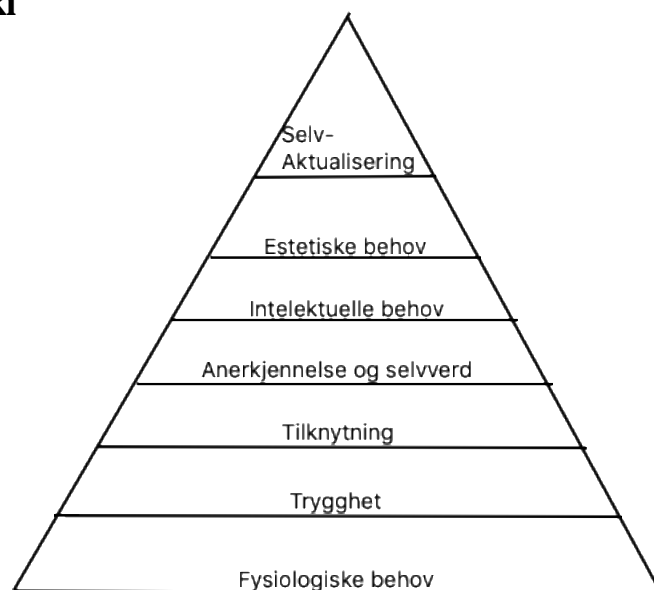
2.2 Forhold som påvirker motivasjonen

Motivasjon er en viktig drivkraft i alle læringsprosesser, så om en skal forså læring i skolen må en også ha kunnskap om elevens motivasjon. Manger (2013) skriver at motiverte elever knytter ny kunnskap til det de kan fra før, og i stedet for å gi opp når oppgaven blir for vanskelig, fortsetter de å prøve (s. 133). Motiverte elever liker det de holder på med, der selve oppgaven i seg selv er motiverende, eller de blir motiverte av anerkjennelse eller belønning. I motsetning til disse elevene finnes det elever som ikke ser meningen med å i det hele tatt prøve å løse en oppgave, da deres motivasjon og mestringsforventning er helt fraværende.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike teorier innen motivasjonsteori, der jeg legger mest vekt på *forventning om mestring* og *selvoppfatning*. Jeg mener forventning om mestring og elevens selvoppfatning avspeiler hverandre, der en positiv faglig selvoppfatning grunner i gjentatte mestringsopplevelser, og en positiv faglig selvoppfatning øker ens mestringsforventning. Følgelig vil en positiv selvoppfatning og mestringsforventning føre til økt motivasjon til skolearbeidet.

Jeg vil begynne med å gjøre rede for og illustrere *Maslow's behovshierarki*, deretter gjør jeg rede for *Mestringsorientering* og *Prestasjonsorientering*, som ikke kan forstås helt adskilt fra elevens selvoppfatning og mestringsforventning.

2.2.1 Maslows behovshierarki



Figur 3. Maslow's behovshierarki. Fra *Livet i skolen 2.* (s. 141), av Manger, T. 2013, Fagbokforlaget.

Maslow's behovshierarki er en teori som bygger på en antakelse om at mennesket er født med et hierarki av behov som styrer adferd og motivasjon. De fire nederste gruppene av behov kalles *mangelbehov*, mens den øverste gruppen kalles *vekstbehov*. Dertil forutsetter teorien en tilfredstillende av mangelbehov, som legger grunnlag for vekst eller selvaktualisering. *Fysiologiske behov* er det mest grunnleggende behovet for motivasjonen. Har ikke en elev tilgang på mat eller søvn, vil det naturligvis styre motivasjonen for skolearbeid i negativ forstand. Behovet for *trygghet* er også et grunnleggende behov når det kommer til motivasjonen. Dersom en elev blir mobbet på skolen, og derav føler seg utrygg- vil det spille negativt inn på elevens motivasjon og prestasjonsevne. På samme måte vil utrygghet i hjemmet være et hinder for motivasjon til skolearbeidet. Behovet for *tilknytning*, *anerkjennelse* og *selvverd* innebærer at vi har et grunnleggende behov for å oppleve oss selv som kompetente i andres øyne og egne. Dersom en elev innehar lave mestringsforventninger eller ikke opplever noe form for mestring, og heller ikke får tilstrekkelig med tilbakemeldinger fra lærer eller medelever, får ikke eleven tilfredsstilt behovet for anerkjennelse og således svekkes muligheten for å realisere et mer overordnet behov. *Selvaktualisering* som Maslow definerer som «A desire to become everything one is capable of becoming» (Maslow, 1987, s. 64) er den høyeste formen for vekstmotivasjon, men vil ikke bli realisert dersom de overnevnte mangelbehovene ikke blir tilfredsstilt (Manger, 2013, s. 142).

2.2.2 Selvbestemmelsesteorien

Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til Deci & Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse. Teorien tilsier at de tre grunnleggende psykologiske behovene hos mennesker er: tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse. Disse behovene må ivaretas i skolen for at elevene skal kunne utvikle og bevare en indre motivasjon for skolearbeidet.

Behovet for tilhørighet viser til skolens oppgave til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, der elevene blir sett og har reelle oppgaver de forventer å mestre, både når de arbeider alene og sammen med andre

Følelsen av kompetanse krever at skolen tilrettelegger undervisningen, følgelig at undervisningen er individualisert og tilfredsstiller hver enkelt elevs evner og ferdigheter. Det innebærer at verken for enkle, eller for vanskelige oppgaver styrker følelsen av kompetanse, der følelsen av kompetanse gradvis blir svekket dersom elevene kontinuerlig arbeider med oppgaver de ikke mestrer, eller oppgaver som ikke utfordrer de nok.

Behovet for selvbestemmelse krever valgfrihet, både ved innhold og arbeidsformer.

I selvbestemmelsesteorien legges det stor vekt på vurdering. Herunder kan vurderingen oppleves som kontrollerende, eller informativ ovenfor elevene. Dersom elevene har et anstrengt forhold til læreren sin, kan tilbakemeldingene oppleves som kontrollerende, men har elevene et godt forhold til læreren sin, kan tilbakemeldingene oppleves som informative og veiledende. Skal en lærer skal lykkes med å gi elevene sine utfordringer, og en tilbakemelding som elevene tolker som veiledende, er det viktig at læreren kjenner sine elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.150).

2.2.3 Mestringsorientering, prestasjonsorientering og lært hjelpeløshet

I henhold til Manger (2013) er en i dag mindre opptatt av *indre* og *ytre* motivasjon, men retter oppmerksomheten mot målorienteringen til den som lærer. En skiller gjerne mellom to ulike målorienteringer; *mestringsmål* og *prestasjonsmål*. Mestringsorienterte elever er opptatt av å gjøre det godt i forhold til egen vinning, følgelig for å bedre sin egen kompetanse. De lar seg heller ikke skremme av utfordrende oppgaver, eller feil de eventuelt ville gjort. De ser heller på feilene som nyttig informasjon til videre arbeid, for således å øke sannsynligheten rundt egen mestring.

Prestasjonsorienterte elever derimot ønsker å gjøre det godt, slik at de oppnår en positiv vurdering sammenliknet med andre. Samtidig kan de bli frustrert når resultatet ikke står til deres forventninger. Således kan en se likheter mellom mestringsorientering og indre motivasjon da indre motivasjon handler om interesse for aktiviteten, og prestasjonsmotivasjon og ytre motivasjon, da ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi, herunder ved å eventuelt gjøre det bedre enn sine medelever (Manger, 2013, s. 137).

Lært hjelpeløshet er begrep som beskriver elever eller mennesker generelt som i en læringssituasjon er passive og uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. Det hevdes at tilstanden «lært hjelpeløshet» er et resultat av gjentatte feilinger, dertil helt fraværende mestringsopplevelser (Manger, & Wormnes, 2015, s. 101.) Manger & Wormnes viser til Seligman (1975), han oppdaget at den lærte hjelpeløsheten var vanlig hos personer som hadde blitt ekskludert fra full deltakelse i samfunnet, da for eksempel personer fra minoritetsgrupper. Elever som innehar lært hjelpeløshet velger gjerne lette oppgaver i undervisningssituasjoner,

eller svært vanskelig oppgaver. Følgelig vil lette oppgaver som regel garantere suksess, og velger vi svært vanskelige oppgaver kan resultatet attribueres og forklares til oppgavens vanskelighetsgrad, herunder vil vi heller ikke oppleve at resultatet skyldes mangel på evner. I henhold til Manger & Wormnes (2015) er uheldig samhandling mellom barn og foreldre, og en negativ læringshistorie deler av forklaringen på hvorfor enkelte opplever og utvikler lært hjelpeløshet. Negative kommentarer fra foreldre og lærere kan frarøve elevens egen evne til å tro på seg selv, sådan vil jeg belyse det asymmetriske forholdet mellom en lærer og elev, da læreren innehar den kompetansen eleven spør etter (s.102).

Manger & Wormnes (2015) skriver at lært hjelpeløshet gjerne blir brukt som det motsatte av mestringsorientering. Mestringsorienterte elever er opptatte av betydningen av innsats, og de opplever ikke at evner er et hinder for suksess, men at anstrengelse kan føre til gode prestasjoner. Personer som kjennetegnes av lært hjelpeløshet har ikke tro på at anstrengelse nytter, og således innehar de en lav forventning om mestring, og en negativ faglig selvoppfatning, som i seg selv resulterer i lite motivasjon (s. 104).

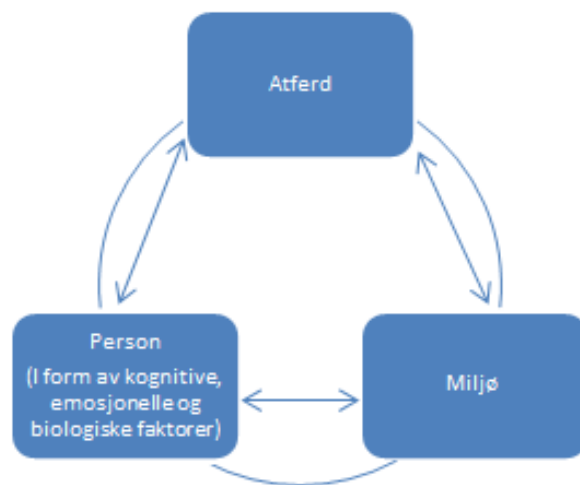
2.2.4 Mestringsforventning

Under redegjørelsen av sosial-kognitiv læringsteori var jeg så vidt innom Albert Bandura, og hans teori om mestringsforventning. I dette delkapittelet vil jeg utdype begrepet «self-efficacy», som på norsk ofte blir oversatt til *forventning om mestring*, eller *mestringsforventning*. «Self-efficacy» som jeg oversetter til *forventning om mestring* handler om hvordan lærte forventninger om å mestre avgrensede oppgaver fører til suksess (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Human agency innebærer til de handlingene en gjør med vilje (intentionally), og Bandura mener at forventning om mestring er en nøkkelfaktor til human agency, og derfor har stor betydning for de valgene en gjør (Bandura, 1997, s. 3). I skolesammenheng kan det innebære hvilke oppgaver en velger å gjøre, der elever med lav mestringsforventning gjerne velger «enklere oppgaver», yter gjerne mindre og innehar lav utholdenhet dersom de møter motstand.

Forventning om mestring er ikke en evne eller et personlighetstrekk noen har, men heller en opplevelse av at en kan mestre de oppgavene som foreligger i øyeblikket (Bandura, 1997, s. 37). Videre skiver Bandura (1997) at ens mestringsforventning avhenger derfor ikke på personens evner og ferdigheter, men heller hva du selv tror du kan mestre under ulike

omstendigheter. Ta for eksempel to elever, som begge er like gode i matematikk. Den ene eleven derimot tviler veldig på seg selv, og derfor innehar en lav forventning om mestring knyttet til matematikkfaget, det fører til at hennes ferdigheter og evner i faget kommer i skyggen av hennes lave forventninger til seg selv.

Et barns adferd kan ikke forstås uten å samtidig forstå forhold *i barnet* og *i barnets miljø* som samspiller med denne adferden. Faktorer i barnet kan for eksempel være mestringstro eller etablerte kunnskaper, mens faktorer i miljøet kan være foreldre og lærere. Samspillet mellom adferd (skoleprestasjoner), personfaktor og miljø kalles den *resiproke determinismen* (Bandura, 1997).



Figur 4. Den resiproke determinismen. Fra Livet i skolen 1. (s. 245), av Manger, T. Fagbokforlaget.

Modellen illustrerer hvordan for eksempel en elevs mestringstro resulterer i glede og engasjement over skolearbeidet, og således bidrar til et positivt læringsmiljø. Motsatt vil en elev som sliter faglig og innehar en lav forventning om mestring muligens bidra til uro i klassen, som følgelig vil være ødeleggende for læringsmiljøet. Samtidig vil endring av miljø, som ved for eksempel digital undervisning ha innvirkning på atferd og personalfaktor.

Ifølge Bandura (1997) konstrueres forventning om mestring ut ifra fire informasjonskilder: *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner*. Bandura skriver at autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden til forventning om mestring. Han mener at dersom en ønsker å styrke mestringsopplevelsene på et område, for eksempel i matematikk faget, forutsetter dette at læreren tilrettelegger for autentiske mestringsopplevelser eksplisitt på dette området. Dette skjer ved at en lærer for eksempel gir elever oppgaver som likner på hverandre, for så og gi de gradvis vanskeligere

oppgaver (Bandura, 1997, s. 80). Følgelig kan en se likheter til viktigheten av autentiske mestringsopplevelser og Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen; da læreren må kjenne eleven sitt aktuelle nivå og tilpasse deretter, slik at eleven skal kunne oppleve mestring.

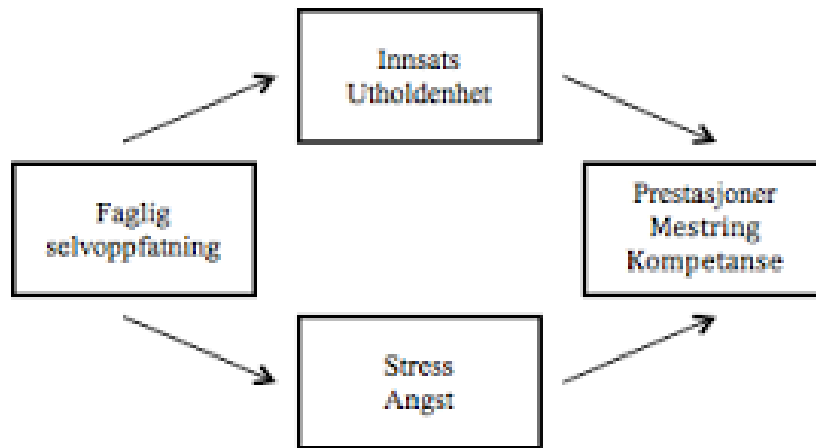
Vikarierende erfaringer eller modellering innebærer å lære av andre sine erfaringer. Dette skjer ved at en elev observerer en annen elev, og således tilegner seg kunnskap om hvordan en oppgave skal løses, eller for eksempel hva som er adekvat adferd. Modellering kan øke en elevs forventning om mestring ved å se at en medelev klarer en oppgave, for så tenke at en selv også burde klare det. Samtidig kan det også svekke en elevs mestringsforventning, dersom en selv ikke tror at en kan mestre en oppgave som en medelever klarer, dersom eleven selv ser på medeleven som sterkere enn en selv (Manger & Wormnes, 2015, s. 118; Bandura, 1997, s. 86).

Verbal overtalelse kan påvirke elevens mestringsforventninger gjennom tilbakemeldinger, som for eksempel «du kan klare dette» og liknende. Dertil er det viktig at læreren kjenner elevens aktuelle nivå, og hva som er rimelig å forvente av dem, da det å skape urealistisk tro på elevens mestringsforventning inviterer til nederlag. (Bandura, 1997, s. 101). Ros og oppmuntring for både mestringsforsøk og resultat er viktig for å holde motivasjonen ved like, men det er viktig å vite at dersom ros for arbeidsinnsats skal ha en positiv innvirkning på elevens motivasjon, krever det at eleven selv har en opplevelse av fremgang og mestring. Det innebærer at elever som ikke mestrer en oppgave, men samtidig får ros for innsatsen ikke vil føle eller forvente mestring. Læreren kan fortsatt, med fordel, fungere som en emosjonell støtte i form av å oppmuntre eleven, og påpeke fremgang osv. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 213).

2.2.5 Selvoppfatning

Manger & Wormnes (2015) skriver at selvoppfatning blir brukt som et samlebegrep for de holdninger, følelser og ideer en har om seg selv. Ens selvoppfatning kan variere fra situasjon til situasjon, og fra livsfase til livsfase. Det innebærer at en person kan ha høy faglig selvoppfatning i engelsk, og lav faglig selvoppfatning i norsk. Selvoppfatningen kan ha mange aspekter, det innebærer at vi kan ha en fysisk selvoppfatning knyttet til for eksempel utseende, og vi kan ha en akademisk selvoppfatning knyttet til egennivå og skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2013) at elever som innehar en lav faglig selvoppfatning vil oppleve mer stress og angst i læringssituasjoner, da elvene

forventer å mislykkes. Dertil blir elevene mindre motivert for skolearbeidet, og de har mindre utholdenhet dersom de møter på vansker.



Figur 5. Sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og prestasjoner på skolen. Fra skolen som læringsarena. (s. 83), av Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). Universitetsforlaget.

Figur 5. illustrerer sammenhengen mellom prestasjoner på skolen og elevens selvoppfatning. I forlengelsen av modellen vil jeg gjøre rede for begrepet *psykologisk sentralitet*. Vår selvoppfatning blir påvirket av selvvurderinger på ulike spesifikke områder, men vår selvoppfatning blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderingene en gjør om seg selv. Det er vurderinger på områder som vi selv verdsetter høyt, som vil ha størst betydning av vår selvoppfatning, og disse områdene har psykologisk sentralitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 113).

Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

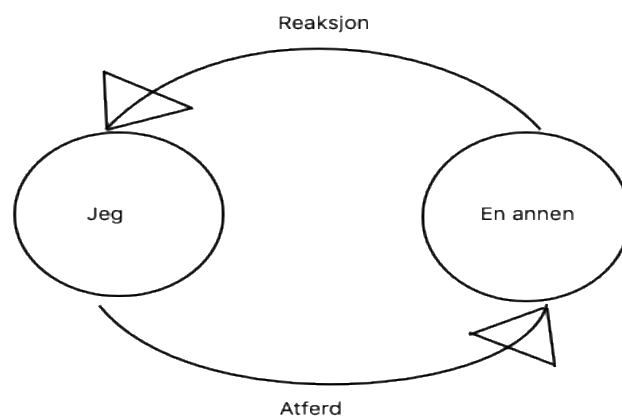
Den Pedagogiske forskningen om selvoppfatning har vært konsentrert om selvoppfatning knyttet til presentasjoner og forventning om presentasjoner, kalt; *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. Begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatningen knyttet til presentasjoner, og er derfor viktig i forhold til læring og motivasjon i skolen. Forventningstradisjonen fokuserer på det kognitive området, herunder elevens forventninger

om å klare bestemte typer oppgaver. Således kan en speile forventningstradisjonen med Bandura (1997) sin teori om self-efficacy (forventning om mestring), som jeg gjorde rede for tidligere i oppgaven. Dertil vil jeg gå nærmere inn på selvvurderingstradisjonen i dette kapittelet.

I selvvurderingstradisjonen fremstår *selvoppfatning* som et overordnet begrep, der en bruker begrepet *selvvurdering* om spesifikke sider ved selvoppfatningen, og *selvverd* ved den generelle selvvurderingen. Selvverd betyr å respektere og akseptere en selv slik som en er, ved å se verdien i seg selv, uavhengig av ytre hendelser. En person med lav selvverd vil i større grad være opptatt av miljøet en er en del av, for således å tilegne seg informasjon om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91). Rosenberg (1979) opererer med fire prinsipper for å forklare hvordan selvvurderingen påvirkes, de er: andres erfaringer, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Sosial sammenlikning og andres vurderinger

I henhold til Skaalvik & Skaalvik (2013) har betydningen av andres vurderinger blitt fremhevet innenfor en retning som kalles *symbolsk interaksjonisme*. Herunder vil vår oppfatning av oss selv dannes indirekte, gjennom det en selv tror andre tenker om deg.



Figur 6. Illustrasjon av Symbolsk interaksjonisme

Figuren illustrerer hvordan ens (jeg) adferd blir observert og tolket av en annen, og deretter reagerer på adferden. “jeget” observerer denne reaksjonen, og danner seg et grunnlag for egen selvoppfatning. Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2013) at andres vurderinger har hatt stor betydning innen selvvurderingstradisjonen, der en elevs følelse av å for eksempel være flink på skolen i stor grad blir påvirket av lærere og medelevers vurderinger. Herunder vil en lærers

tilbakemeldinger kunne påvirke elevens fremtidige mestringsforventning, samtidig som at elevens følelse av tilhørighet og det å «bli sett» spille inn på elevens selvverd (s. 104).

Festinger (1954) hevder at ens søken etter «self evaluation» baserer seg på en direkte sammenlikning med andre personer (s. 138), herunder kan en se likheter mellom symbolsk interaksjonisme og teorien om sosial sammenlikning, da en vurderer seg selv ut ifra andres reaksjoner, perspektiver og handlinger. I henhold til Festinger (1954) vil vi sammenlikne oss med andre som er mest lik oss selv, følgelig vår *referansegruppe*. En skoleklasse er en typisk referansegruppe, som således legger grunn for sosial sammenlikning. Hvilken betydning sammenlikning har for vår selvvurdering, vi være forankret i teorien om psykologisk sentralitet, da dette er et område som har betydning som oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 105).

Attribusjonsteori

Attribusjonsteorien beskriver hvordan mennesker forklarer egne, og andres handlinger og holdninger. Teorien uttrykker hvordan et individ attribuerer (forklarer) årsak til handlinger, seire og nederlag og hvordan det spiller inn på fremtidig motivasjon og prestasjon (Manger & Wormnes, 2015, s. 96). I henhold til Skaalvik & Skaalvik (2018) skiller en mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Ved internal attribusjon vil resultater knyttes til noe ved oss selv, som for eksempel innsats, strategi eller evner. Det finnes flere teoretikere som mener det er det mest heldige attribusjonsmønsteret, da det skyldes attribusjon til en kontrollerbar årsak (s. 120). Herunder vil en elev som attribuerer et dårlig resultat til for eksempel mangel på innsats, fortsatt kunne tro at en kan mestre eller prestere bedre ved en senere anledning, dersom en legger ned innsatsen som trengs. Følgelig vil jeg presisere viktigheten av at lærere kjenner elevens aktuelle nivå, da mestring belager seg på oppgavens vanskelighetsgrad. Og dersom eleven skal inneha en tro om at innsats nytter, må oppgaven være individualisert og hensiktsmessig tilpasset hver enkelt.

Elever som innehar et eksternal attribusjonsmønster, vil attribuere resultatene til en ukontrollerbar årsak, som for eksempel flaks, dagsform, mangel på evner og liknende. Dertil vil det være større sannsynlighet for at eleven gir opp, da en ikke opplever at det er noe en kan gjøre for å endre situasjonen, som således vil ha en negativ innvirkning på elevens motivasjon og prestasjonsevne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 120).

	Internal	Eksternal
Kontrollerbar for eleven	Innsats Strategi	Vanskegrad?
Ikke Kontrollerbar for eleven	Evner	Flaks God/Dårlig Undervisning Dagsform

Figur 7. Sentrale dimensjoner ved attribusjon. Fra skolen som læringsarena. (s. 120), av Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. Universitetsforlaget.

Manger & Wormnes (2015) skriver at forskere har vært opptatt av attribusjonsmønsteret til individer som er preget av lært hjelpeløshet. Som oftest vil nederlag tilskrives til indre og ustabile faktorer som lav anstrengelse og den indre og stabile faktoren lav evne (s. 101). Manger og Wormnes viser til Covington (1992), som mener at passiviteten hos skoleelever som tilskrives til lav anstrengelse er selvbeskyttende. De kan for eksempel tilskrive nederlag til at de lot være å prøve, enn å konkludere med at de ikke besitter de hensiktsmessige evnene. I lengden vil et slikt attribusjonsmønster gi flere nederlag, da de gangene elevene faktisk lykkes, vil de tilskrive hendelsen til ytre forhold, slik som flaks. Således vil elevene ende opp med et likegyldig mønster der de ikke ser meningen med å legge ned en innsats (s. 102).

3. Metode

Johannessen, Tuft & Christoffersen (2015) skriver at det å benytte seg av en metode, betyr å følge en bestemt vei mot et mål, følgelig ved å få informasjon fra virkeligheten og hvordan denne informasjonen skal analyseres og hva den forteller (s. 27). Videre skriver Johannessen, Tuft & Christoffersen (2015) at virkeligheten kan undersøkes ved hjelp av to ulike vitenskapelige tilnærminger: kvalitative og kvantitative metoder, der en kan si at kvalitativ forskning avdekker *hvorfor* noe skjer, mens kvantitativ forskning kartlegger *at* noe skjer, herunder vil jeg presisere at dette er en svær forenklet beskrivelse.

Da jeg skulle velge metode, måtte jeg tenke gjennom hvilken metode som kunne tjene formålet med oppgaven, følgelig som kunne besvare oppgavens problemstilling. Med bakgrunn i min problemstilling, «*Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevenes læring?*», finner jeg den kvalitative metoden som mest hensiktsmessig, da metoden tillater meg å studere meninger, holdninger og erfaringer. Jeg ønsker å få et innblikk i lærernes erfaringer med digital undervisning. Det er lærere som står tettest på elevene ved en undervisningssituasjon, og derfor også de som har mest kunnskap om hvorvidt digital undervisning vil ha innvirkning på elevenes læring. Jeg tror det hadde vært vanskelig å få kunnskap om fenomenet denne oppgaven sentrerer, dersom jeg hadde valgt å benytte meg av kvantitativ metode, da jeg ikke hadde fått innsyn i lærernes erfaringer og tanker på samme måte- og jeg ville i alle fall ikke hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål.

I tilknytning til lærernes opplevelse av digital undervisning, har jeg valgt å rette fokuset mot utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, lærer – elev – relasjonen, elevenes forutsetning for motivasjon og mestring, og sosiale forskjeller – som kan ha innvirkning på elevens forutsetninger ved digital undervisning.

Jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskriver lærerne utfordringer knyttet til tilpasset opplæring ved digital undervisning?*
- *Hvordan beskriver lærere at digital undervisning har innvirkning på lærer-elev-relasjonen ved digital undervisning?*
- *Hvilke oppfatninger har lærerne knyttet til elevenes forutsetning for motivasjon og mestring ved digital undervisning?*

-
- *Opplever lærerne at digital undervisning forsterker de sosiale ulikhetene hos elevene?*

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse valg av metode, herunder hvorfor jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode, og videre intervju. Jeg vil gjøre rede for intervjuprosessen, evaluere metoden og belyse etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Thurén (2015) skriver at hermeneutikeren ønsker å forstå, ikke bare forklare (s. 113). I kvalitative metoder og hermeneutikken snakker en gjerne om den *hermeneutiske sirkel*. Det innebærer en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, der fortolkninger skjer i bevegelser mellom det man skal tolke, konteksten det tolkes i og vår egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). Det innebærer at jeg som forsker ikke kan se på fenomenene separat, uten å fortolke helheten i tilknytning til konteksten rundt, samtidig som jeg ikke kan fortolke helheten uten å fortolke delene, herunder fenomenene. Samtidig skriver Thagaard (2018) at hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer, der vi forstår delene i lys av helheten. Målet med fortolkningen blir å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten, herunder vil min tolkning av intervjuteksten omhandle den mening jeg tenker teksten formidler. Da målet er å oppnå en gyldig forståelse av teksten vil vektleggelsen av teoretisk transparens, som innebærer at jeg som forsker beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger, og følgelig hvordan analysen legger grunnlag for konklusjoner, som således vil styrke prosjektets validitet- dertil gyldigheten.

Der en i hermeneutikken er opptatt av fortolkningen av mening, er man i fenomenologien opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Fenomenologi i kvalitativ forskning peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppfattes og oppleves av informantene – ut ifra en forståelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Det handler om å undersøke et fenomen gjennom menneskers erfaringer rundt fenomenet, der målet blir å utvikle forståelsen av fenomenet gjennom virkeligheten til mennesket. Herunder vil jeg vise til betydningen av oppgavens validitet i tilknytning til fenomenologien

og hermeneutikken. Validitet handler prosjektets gyldighet og troverdighet, der oppgavens utvalg av informanter kan tilfredsille en gyldig forståelse av mening, og belyse fenomenet.

I min oppgave er jeg ute etter lærernes opplevelse av digital undervisning, i tilknytning til elevenes læring. Følgelig vil jeg som forsker undersøke de erfaringene lærerne har med fenomenet, der deres felles erfaringer vil legge grunnlag for en generell forståelse av fenomenet.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Thagaard (2018) skriver at formålet med et intervju er å få innsikt og kunnskap omkring andre personer, herunder deres livssituasjon og deres tanker og synspunkter omkring de temaene intervjuet handler om. Dertil gir intervju som metode en ulik mulighet til å få innsikt i informantenes erfaringer og følelser, da deres tanker er forankret i tidligere erfaringer som således har preget deres forståelse omkring ulike hendelser (s. 89). Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra informantenes side, der Kvale & Brinkmann (2019) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Gjennom samtaler kan en prøve å forstå hverandre, en kan stille oppfølgingsspørsmål om noe er uklart, eller om en vil at den andre skal utype utsagnet. Ved samtale kan en også lettere beskrive sine tanker, følelser og opplevelser, slik at den andre kan få en dypere forståelse over emnet og temaet samtalen handler om.

I henhold til Johannessen, Tuftes & Christoffersen (2015) egner intervju seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et spørreskjema tillater. Da et intervju karakteriseres som en samtale, vil det være større sannsynlighet for at informantens oppfatninger og erfaringer kommer frem, da de selv får være å på å bestemme hva som blir tatt opp i intervjuet. I min oppgave var jeg ute etter informantenes erfaringer og tanker rundt digital undervisning, i sammenheng med elevenes læring, og for min del hadde jeg ikke fått en dyp innsikt rundt fenomenet dersom jeg benyttet meg av for eksempel observasjon eller spørreskjema. Jeg var helt avhengig av å stille konkrete spørsmål, samtidig som jeg var tjenlig med muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og videre legge grunnlag for en dialog.

Thagaard (2018) skriver at en kan utforme et forskningsintervju på flere måter. Et eksempel er et intervju som preges av lite struktur og som på mange måter likner en samtale mellom informant og forsker, der en prater fritt og løst om hovedtemaene i prosjektet. Et annet

eksempel er et nokså strukturert opplegg, der forsker har utformet spørsmålene på forhånd, og rekkefølgen er så og si fastsatt. Det siste eksempelet kan sees på som en kombinasjon av de to foreliggende eksemplene, og karakteriseres som en *delvis strukturert tilnærming*. Ved en delvis strukturert tilnærming vil intervjuet ta utgangspunkt i en delvis strukturert intervjuguide, der temaene er fastsatt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan variere.

3.3 Intervjuguide

Jeg valgte på å benytte meg av et delvis strukturert intervju, der intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide jeg hadde laget på forhånd. Grunnen til at jeg valgte denne formen for intervju var å forsikre meg om at intervjuet belyste de temaene jeg ville undersøke, og fikk svar på de spørsmålene jeg hadde satt. Dertil kunne jeg også valgt et strukturert intervju, men jeg ville ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som jeg ville føre en dialog. Intervjuguiden gjorde meg også tryggere i intervjusituasjonen, som ikke nødvendigvis hadde vært tilfellet dersom jeg hadde valgt å føre et lite strukturert intervju.

Thagaard (2018) viser til Rubin & Rubin (2012) der de presenterer ulike modeller for hvordan en kan utforme intervjuguiden. Min intervjuguide kan likne på det Rubin & Rubin (2012) kaller for «Tre-med-grener-modellen», der grenene representerer ulike tema for således å stille ulike spørsmål i tilknytning til disse temaene (se vedlegg 1.). Jeg stilte spørsmål som oppmuntret informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser, der jeg som regel fulgte opp med oppfølgingsspørsmål rettet mot informantenes egne og spesifikke erfaringer, som i henhold til Thagaard (2018) sikrer at intervjuet skal få en god kvalitet (s. 95). Jeg vil presisere at oppfølgingsspørsmålene var spontane, så de blir ikke å finne i vedlegg 1.

Hensikten med intervjuet var finne ut hvorledes lærerne opplevde at digital undervisning hadde betydning for elevens læring, der jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden formulerte spørsmål som i stor grad rettet seg mot teoridelen og forskningsspørsmålene, for å sikre en ønsket struktur og relevans i henhold til oppgavens hovedtema.

3.4 Informanter og strategisk utvelgelse

Thagaard (2018) skriver at kvalitative studier kjennetegnes ofte ved et begrenset antall personer eller enheter. Ved kvalitative studier ønsker en å komme nært innpå personer i den

målgruppen en vil vite mer om, der hensikten med intervjuer er å tilegne fyldige beskrivelser for således å belyse forskningsspørsmålet oppgaven stiller.

Da utvalget er lite, er det viktig å benytte seg av en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig med forskningsspørsmålet oppgaven stiller. I min oppgave ønsker å se på læreres oppfatning av digital undervisning, og derfor finner jeg lærere som det mest hensiktsmessige utvalget. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) skriver at det ikke foreligger en øvrige eller nedre grense for antall informanter, men at antall intervju vil være avhengig av kvaliteten på intervjuene, dertil blir det opp til meg som forsker og vurdere kvaliteten på intervjuene, og følgelig vurdere om utvalget er tilstrekkelig. Videre skriver de at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn det er å skaffe mange, noe Kvale & Brinkmann (2019) støtter da de skriver «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148).

Thagaard (2018) benytter begrepet *strategisk utvelging* i sammenheng med utvelgelsesprosessen, det innebærer at jeg som forsker systematisk velger informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner til å belyse det fenomenet jeg undersøker, herunder lærere (s. 54). Lærere er også et adekvat utvalg i forhold til de teoretiske perspektivene oppgaven grunner i, og derfor vil *teoretisk utvalg* være en del av utvalgsprosedyren, sammen med strategisk utvelging. I følge Thagaard (2018) er hensikten med teoretisk utvalg å utforske etablert teori, som således bidrar til at utvalget både er teoretisk og empirisk (s. 55).

I sammenheng med rekruttering av informanter benyttet jeg meg av det Thagaard (2018) betegner som *tilgjengelighetsutvalg*. Herunder er utvalget basert på «selvseleksjon», der jeg benyttet mitt eget nettverk for å innhente informanter. Utvalget var strategisk da deltakerne representerte egenskaper som var relevant for mitt forskningsspørsmål, og baserte seg på informanter som var tilgjengelige for meg. Da jeg ønsket å undersøke hvorvidt lærere opplevde at digital undervisning fikk betydning for elevens læring, var det et krav at lærerne hadde hatt elever på digital undervisning over en lengre periode, og derfor var det ikke slik at alle lærere var et hensiktsmessig utvalg i henhold til et strategisk utvalg, som karakteriseres ved erfaringer i henhold til det fenomenet jeg undersøker. Jeg valgte derfor å kun intervju lærere som jobbet i Osloskolen, da dette er en kommune som over lengre periode har hatt stengte skoler og rødt nivå på både barne, ungdom- og videregående skole.

Variasjon i mitt utvalg var noe jeg la vekt på. Jeg intervjuet fire lærere, hvor alle underviste i ulike bydeler i Oslo. Som nevnt ville jeg kun velge lærere som jobbet i Oslo, da disse lærerne ville ha mest erfaring med digital undervising, grunnet lengre perioder med nedstenging og rødt nivå på skoler. Da jeg valgte å intervju lærere som arbeidet i forskjellige bydeler i Oslo, fikk jeg også en dypere forståelse av fenomenet. Lærerne hadde mye av de samme opplevelsene ved digital undervisning, men det var også tydelig at mangfoldet ved de enkelte skolene gjorde at lærerne opplevende digital undervisning på forskjellige måter. Hun ene læreren jobbet på en byskole i Oslo, der klassen hennes bestod av elever fra flere ulike nasjonaliteter, og derfor opplevde hun at digital undervisning var ekstra krevende på bakgrunn av dette. Flere av hennes elever hadde mange søsken – som også gikk på grunnskolen, samtidig som de hadde et begrenset antall datamaskiner hjemme, som følgelig gjorde det krevende for både elevene og lærerne. En annen lærer som jeg intervjuet jobbet på en skole i vestre aker, der elevgruppen var nokså homogen - hadde ikke de samme utfordringene som overnevnte lærer beskriver. Da jeg sammenliknet læreren i byen sine beskrivelser med læreren på vestre aker, var det en del ulikheter, spesielt knyttet til elevmangfoldet by-læreren innehadde.

En kvalitativ tilnærming handler om å oppnå en forståelse av et fenomen, og ved å vektlegge variasjon i utvalg av informanter, mener jeg at en kan oppnå en enda dypere forståelse – da det vil være større sannsynlighet for at informantenes beskrivelser og oppfatninger er ulike. I tillegg til å intervju lærerne i forskjellige bydeler, valgte jeg å intervju både kvinner og menn, der informantenes erfaringsbakgrunn varierte, herunder valgte jeg også å intervju tre kontaktlærere og en faglærer. Ved hvilken trinn de ulike lærerne jobbet på, varierte også – da jeg ønsket oppfatninger og beskrivelser knyttet til barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å holde et pilotintervju i forkant av de planlagte intervjuene, slik at jeg kunne teste ut intervjuguiden, for således å være mer forberedt i intervjusituasjonen. Pilotintervjuet resulterte i at jeg endret enkelte spørsmål, fjernet noen spørsmål, og la til noen ekstra spørsmål. Samtidig var det god trening, og resulterte i at jeg følte meg mer trygg og selvsikker ved de ordinære intervjuene. Ved pilotintervjuet fikk jeg også testet diktafonen, slik at dette ikke var et usikkert element ved de neste intervjuene.

I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv slik at mine informanter fikk satt seg inn i hovedtemaet og de underliggende temaene for oppgaven. I kombinasjon med informasjonsskrivet sendte jeg ved et samtykkeskjema, der jeg forsikret absolutt anonymitet og hvordan dette ville bli sikret i oppgaven, og hva jeg ville gjøre med lydopptaket, som ville bli slettet etter ferdig transkripsjon (se vedlegg 3.).

På grunn av strenge koronarestriksjoner holdt jeg mine intervju over zoom. Jeg begynte med å si litt om meg selv. Selv om jeg hadde benyttet meg av tilgjengelighetsutvalg som metode for rekruttering, var det ikke personer jeg kjente svært godt, og så derfor på det som en nødvendighet. Videre forklarte jeg litt om hvordan intervjuet ville foregå; at jeg ville følge en intervjuguide med en oversikt over spørsmål, men konkretiserte at dette ikke var en fast «mal», da jeg satt pris på dialog. Samtidig som jeg spesifiserte at jeg ikke var ute etter noen fasitsvar, heller deres erfaringer, tanker og følelser rundt fenomenet.

3.6 Transkribering

Jeg valgte å benytte meg av taleopptak under intervjuet, som i henhold til Thagaard (2018) gir den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom forsker og informant. Herunder innebærer transkribering å gjøre den muntlige samtalen med informantene på lydopptak til skriftlig tekst, som således gjør det enklere å få en oversikt over datamaterialet, som dertil vil være tjenlig i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Mine informanter hadde ingenting imot at jeg benyttet taleopptak gjennom hele intervjuet, og sikret derfor at alt som ble sagt, ble bevart. Da jeg kunne benytte meg av taleopptak gjennom hele intervjuet valgte jeg å ikke ta notatet for hånd i tillegg. På denne måten kunne jeg gi min fulle oppmerksomhet til informanten, der jeg kunne konsentrere meg om spørsmålene, reaksjonen på de ulike spørsmålene og svarene som ble gitt. På denne måten fant jeg det lettere å stille oppfølgingsspørsmål og føre en dialog, da jeg var fullt og helt med i samtalen. Jeg skrev likevel noen notater da intervjuet var ferdig, men dette var mer mine tanker om intervjuet som en helhet, sentrale tema som kom opp, og hva jeg opplevde at informantene vektla. Thagaard (2018) skriver at en kan ta notater i kombinasjon med lydopptak, men det kan virke forstyrrende på samtalen, der utfordringer er at forskeren må håndtere flere oppgaver samtidig. Videre skriver hun at forskeren vil få mindre anledning til å utvikle en personlig kontakt som intervjuet på mange måter tilrettelegger for, og hun anbefaler å benytte opptak dersom

informanter aksepterer dette, da det gir anledning til å gi en umiddelbar respons på det som blir sagt i intervjuet (s. 113).

3.7 Analyse og tolkning av intervjudata

Thagaard (2018) skriver at analyse i kvalitative metoder dreier seg om å finne de viktige meningene i datamaterialet og se på hvordan de forholder seg til hverandre. Videre presiserer hun at de dataene vi innhenter vil preges av forskerens forforståelse, og følgelig er det vesentlig å inneha grunnleggende notater fra innsamling av data i analyseprosessen. Herunder har jeg, i kapittel 4 som inneholder en presentasjon av funn, presentert informantenes utsagn i kursiv, for således å synliggjøre hva som er informantenes utsagn (primærdata) og hva som er mine tolkninger (sekundærdata).

Etter endt transkribering av alle intervjuene hadde jeg mange sider med tekst, og var derfor vanskelig å fa en oversikt over innholdet, og vanskelig å vite hvordan jeg skulle begynne analysen. Samtidig virket det som alt var like viktig, og jeg var redd for å «ignorere» enkelte utsagn. Da jeg hadde utformet forskningsspørsmål i tilknytning til den overordnede problemstilling, ble det enklere for meg å organisere data etter tema og systematisere deretter. Thagaard (2018) skriver at kategorisering av data representerer både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning, da klassifisering av data fremhever tendenser, men samtidig stenger for andre perspektiver (s. 154).

Målet ved denne studien var å få en forståelse over læreres opplevelse av digital underising, i tilknytning til elevens læring, der jeg stilte spørsmål rundt utviklingsstøttene relasjoner, tilpasset opplæring, motivasjon og mestring ol. Analyseprosessen gikk derfor ut på å kategorisere det transkriberte datainnholdet, som følgelig illustrerer en meningskonstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 230).

Thagaard (2018) skiller mellom *kontekstanalyse* og *temaanalyse*, hvor koding og kategorisering er en aktuell fremgangsmåte innenfor begge de analytiske tilnærmingene. Ved kontekstanalyse analyserer en fenomener i den sammenhengen de er en del av, og ved temaanalytisk tilnærming utforsker en temaer ved å sammenlikne data om det samme temaet for alle deltakerne i prosjektet. Da jeg i min oppgave valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, med utgangspunkt i en intervjuguide, har jeg også valgt å benytte meg av en temaanalytisk tilnærming av datamaterialet. Hensikten og formålet ved temaanalyse er å gå i

dybden på de enkelte temaene, ved å sammenlikne data fra de ulike deltakerne ved prosjektet, for således å utvikle en dypere forståelse ved hvert enkelt tema. I min oppgave har jeg digital undervisning i tilknytning til elevens læring som hovedtema, der tilrettelagt undervisning, motivasjon og mestring er underordnete temaer, samt lærer-elev-relasjonen. Hensikten blir å få en dyp forståelse omkring de underordnete temaene ved prosjektet, for således å se sammenhengen ved dem og det overordnede temaet. Herunder har jeg en forforståelse om at relasjoner, tilrettelagt undervisning, motivasjon og mestring er grunnleggende elementer og en forutsetning for læring og utvikling.

Kvalitative analyseprosesser kan preges av både deduktive og induktive tilnærminger. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) hevder at et mål er å integrere empiri og teori. En tilnærming som går fra teori til empiri, betegnes som en deduktiv tilnærming, der en tilnærming som går fra empiri til teori betegnes som en induktiv tilnærming. Sistnevnte vil være en strategi der en starter en undersøkelse uten et teoretisk utgangspunkt, der hensikten er å finne frem til generelle mønstre som kan gjøres til teorier etter at data er samlet inn (s. 47). Mitt prosjekt tar utgangspunkt i en teoretisk referanseramme, som ble skrevet før innsamling av data, og kan således sees som en deduktiv tilnærming. Samtidig preges oppgaven også av en induktiv tilnærming, da resultatene fra intervjuene var med på å legge et grunnlag eller vise indikasjoner på hva som viser seg å ha betydning for elevenes læring. Dertil vil oppgaven preges av en abduktiv tilnærming, som er i en posisjon mellom induksjon og deduksjon. Herunder vil analysen av data bidra til å utvikle teoretiske perspektiver og den teoretiske forankringen gir innspill til hvordan en kan utvikle en forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 184).

3.8 Metodisk evaluering

Spørsmålet omkring kvalitet og troverdighet vil alltid eksistere i forskning. Dersom en studerer kvaliteten på forskningen, vil en se at faglitteraturen representerer ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante. De to mest sentrale begrepene i denne vurderinger er validitet og reliabilitet. Validitet omhandler forskningens troverdighet, og handler om gyldigheten av tolkningene undersøkelsene fører til, mens reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) har tatt utgangspunkt i pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet for å få en helhetlig

vurdering av kvaliteten i kvalitativ forskning. Følgelig har jeg valgt å vurdere min oppgaves kvalitet innenfor kvalitativ forskning i tilknytning til de fire begrepene.

3.8.1 Pålitelighet

Thagaard (2018) skriver at prosjektets pålitelighet, eller *reliabilitet* i utgangspunktet handler om hvorvidt en kan reprodusere de resultatene som er gitt ved en studie. Dette betegnes som *repliserbarhet*, som innebærer at resultatene kan gjentas dersom prosjektet reproduserer ved videre forskning. Innenfor kvalitative studier er ikke kravet om repliserbarhet like hensiktsmessig da det vil være umulig for en annen forsker å reprodusere en annen forskers forskning, da data i kvalitativ forskning utvikles i et samarbeid mellom informant og forsker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 231). I følge Thagaard (2018) handler derfor pålitelighet i kvalitativ forskning om å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, der en må stille seg spørsmålet om en kritisk leser vil bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte.

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) skriver at påliteligheten til en forsker blir sterkere dersom forskeren gir en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (s. 232). I metodekapittelet har jeg gjort rede for forskningsprosessens fremgangsmåte, på en så åpen og detaljert måte som mulig. Jeg har begrunnet de valgene jeg har tatt under prosessen, herunder hvorfor jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide, begrunnet utvalget og beskrevet gjennomføring av intervjuene. På denne måten har jeg forsøkt å styrke oppgavens pålitelighet.

3.8.2 Troverdighet

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 232). Thagaard (2018) skriver at ved kvalitative studier vil analysen representere en fortolkning av det fenomenet som blir studert, dertil vil validitet knytte seg til tolkningen av data, og gyldigheten av tolkningene som fremlegges. Thagaard (2018) viser til Silverman (2014) som argumenterer for at vi kan styrke validiteten av prosjektet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, også kalt transparenss (s. 189). Det innebærer at jeg som forsker beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger jeg har kommet frem til. Kapittel 2 er denne oppgavens teorikapittel, der jeg gjør rede for ulike teorier og begreper som er helt

sentrale i sammenheng med analysen. Herunder vil jeg, i henhold til teoretisk gjennomsiktighet, styrke prosjektets validitet ved å tolke mine funn i lys av foreliggende teori.

Thagaard (2018) skriver at grunnlaget for den forståelsen en utvikler i løper av prosjekter vil være preget av tilknytningen en har til det miljøet en studerer (s. 190). I min oppgave undersøker jeg lærernes opplevelse av digital undervisning, i tilknytning til elevenes læring. Jeg har vært i praksis på skoler i sammenheng med min lærerutdanning, samtidig som jeg har jobbet som vikar. Herunder har jeg en viss kjennskap til miljøet, og har i henhold til Thagaard (2018) et utgangspunkt til å utvikle en forståelse innenifra, der de erfaringene jeg har til miljøet kan legge grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler i løpet av studien (s. 190). Jeg har ikke vært lærer i en situasjon knyttet til digital undervisning på grunnlag av stengte skoler, følgelig har jeg ingen erfaringer med digital undervisning i tilknytning til elevenes forutsetninger for mestring, læring og utvikling, og dertil vil ikke min erfaring med miljøet føre til at jeg overser det som er forskjellig fra mine erfaringer, da jeg ikke har erfaringer med fenomenet jeg undersøker i denne studien.

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) skriver at når en benytter kvalitative metoder, ønsker en å komme nært innpå personer i den målgruppen en vil vite mer om, da hensikten med kvalitative intervjuer er å tilegne seg fyldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider (s. 113). Herunder blir intern validitet, dertil studiens troverdighet viktig. Det handler om å innhente informanter som er adekvat i henhold til hva studien undersøker, for således å styrke prosjektets validitet. I min oppgave studerer jeg lærernes opplevelse av digital undervisning i sammenheng med elevens læring. Følgelig blir lærere et hensiktsmessig utvalg, som jeg også beskrev tidligere i oppgaven, og vil styrke prosjektets troverdighet som sådan.

3.8.3 Overførbarhet

Ved kvalitative studier ønsker en å utvikle en forståelse av det fenomenet som undersøkes, og derfor er det *tolkningen* av resultatene som legger grunnlaget for overførbarhet. Herunder stiller en spørsmål om den tolkningen vi utvikler innen prosjektet, kan være relevant i andre sammenhenger. Hensikten er å utvikle en generell forståelse hvor sosiale fenomener kan overføres til andre omstendigheter og ikke bare være aktuelt for enkeltstående situasjoner (Thagaard, 2018, s. 194).

Videre skriver Thagaard (2018) at *utvalget* som den enkelte studien baserer seg på, er sentralt i forhold til diskusjonen om overførbarhet. Følgelig kan en tenke seg at det finnes en overførbarhetsverdi knyttet til utvalget for studien. Denne oppgaven har et utvalg på fire lærere som er strategisk utvalgt, og således kan det være vanskelig å si om resultatene vil være representativt i en større populasjon. Men jeg vil trekke frem at lærerne kommer fra ulike skoler, fordelt på barne, ungdoms- og videregående skole, dertil vil studien kunne si noe om tendensene om hvorvidt digital undervisning har betydning for elevens læring, samtidig som det vil gi ny kunnskap og økt oppmerksomhet rundt temaet.

3.8.4 Bekreftbarhet

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) skriver at bekreftbarhet skal sikre at funnene ved en studie er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive meninger og holdninger. Bekreftbarhet tilsvarer objektivitetskriteriet i kvalitativ forskning, følgelig er det viktig at jeg som forsker vektlegger beskrivelser angående beslutninger i studien og under hele prosessen, for således å legge til rette for forskningens gjennomsiktighet. Jeg som forsker må begrunne mine tolkninger, og redegjøre for hvorfor jeg tolket på denne måten.

Som nevnt valgte jeg å benytte meg av taleopptak under intervjuene, som følgelig ga meg et godt grunnlag til å utvikle data uavhengig av oppfatninger og holdninger, og dertil begrenset behovet for rekonstruksjon (Thagaard, 2018, s. 111). Jeg vil presisere at bruk av taleopptak var en bevisst strategi for å styrke prosjektets transparens, da det i større grad vil være synlig hva som er primærdata, og hva som er mine fortolkninger av data (sekundærdata).

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2015) skriver at bekreftbarhet viser i hvilken grad resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (s. 234). I min undersøkelse fant jeg at lærerne opplevde at majoriteten av elevene hadde mindre motivasjon til skolearbeidet ved digital undervisning, samtidig som de beskriver mangel på mestringsopplevelser – grunnet utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, veiledning og oppfølging. Lærerne forteller at elevene mistet motivasjonen ved å miste fellesskapet de hadde på skolen, og at lærerne generelt hadde mindre kontakt med sine elever ved digital undervisning. I kapittel 1 under «tidligere forskning» skriver jeg om funn fra fire ulike undersøkelser. Disse undersøkelsene er kvantitative, men viser fortsatt at mine funn i stor grad samsvarer med funnene i den foreliggende forskningen.

Forskjellen ved min studie er at jeg har benyttet meg av en kvalitativ undersøkelse, der jeg vil tilegne meg en dypere forståelse av det fenomenet jeg undersøker – men jeg vil fortsatt kunne se om mine funn samsvarer eller ikke.

3.9 Etiske betraktninger

3.9.1 Informert og fritt samtykke

Informert samtykke innebærer at informantene, herunder forskningens deltakere, informeres om undersøkelsens formål og om hovedtrekkene ved forskningsdesignet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv sammen med et samtykkeskjema. NESH (2018) skriver at forskeren skal gi informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Norsk senter for forskningsdata (NSD) skriver at en som hovedregel må utarbeide et informasjonsskriv, der personvernlovverket inneholder klare krav til hva denne informasjonen må inneholde. NSD har derfor utformet en mal som sikrer at personvern blir ivaretatt, og jeg valgte å benytte meg av denne malen for å ferdigstille informasjonsskrivet til mine informanter. Skrivet inneholder formålet med studien, og hva opplysningene skulle brukes til. Videre informerte jeg om hvem som var ansvarlig for behandlingen av opplysningene, hvilken metode jeg ville benytte meg av og hva dette innebar for informanten. Jeg konkretiserte at det var frivillig å delta, og jeg ville garantere absolutt anonymitet.

Thagaard (2018) skriver at det er et spørsmål om hvor mye vi kan informere deltakerne om i forkant av intervjuet. Vi utvikler data på grunnlag av hva informanten sier og hvilke inntrykk vi får av selve intervjusituasjonen, herunder legger vi vekt på kroppsspråk, tonefall og generelt vurderer hvordan informanten opptrer i intervjusituasjonen. Dertil kan vi ikke gi informasjon som vil gi grunnlag for at informantene er tilstrekkelig informerte, når de gir sitt samtykke, og således er det viktig at jeg som forsker utfører intervjuet på en etisk forsvarlig måte, og hvordan jeg bruker data i analysen. Det handler om å ha respekt for informanten, respekt for privatliv, bruke skjønn og vurdere hvilke nærgående og sensitive spørsmål det er riktig å stille, slik at informanten ikke angres på informasjonen hen har gitt, for således å angre seg i ettertid (s. 113).

NESH (2018) skriver at dersom forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. At samtykket er *fritt* innebærer at det er gitt uten press eller begrensninger av personlig handlefrihet, som således innebærer å ivareta informantenes autonomi. At samtykket er *informert* innebærer at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet, som følgelig ble gitt via ett informasjonsskriv etter en mal laget av NSD, for således å sikre at jeg ga tilstrekkelig med informasjon. At samtykket er *uttrykkelig* betyr at informantene gir uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i prosjektet og informantene skal forstå at de når som helst kan avbryte prosjektet, uten at det har noen form for konsekvenser.

Da informantene kunne trekke seg når som helst, passet jeg på å utforme en intervjuguide som tok høyde for eventuelle sårbare områder, da jeg ikke hadde intensjon å «angripe» eller «teste» mine informanter på noen som helst måte.

3.9.2 Konfidensialitet

I henhold til NESH (2018) skal jeg som forsker behandle innsamlet data om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Videre skriver de at personlige opplysninger vanligvis skal være aidentifisert. For å sikre anonymitet måtte jeg selvfølgelig erstatte informantenes navn. I første omgang var planen min å benytte meg av fiktive navn, men i henhold til Thagaard (2018) vil det være hensiktsmessig å benytte kodennummer når vi transkriberer intervjuer, da navn og andre identifiserbare opplysninger ikke burde forekomme på forskerens datamaskin (s. 24). Følgelig har jeg valgt å betegne mine informanter som lærer 1-4. Videre skriver Thagaard (2018) at hensynet til å beskytte deltakerne, har konfidensialitet også en forskningsmessig betydning. Hun viser til Loftland et al., (2006) som legger vekt på at en anonymisering av deltakerne i resultatdelen bidrar til at leseren retter forståelsen mot de sosiale fenomenene som analysen presenterer. Da jeg erstatter informantenes navn vil jeg, og den som leser resultatene, rette oppmerksomheten mot generelle mønstre i dataene, fremfor å forstå teksten som fremstillinger om spesifikke situasjoner og personer.

Det handler om å endre informasjonens form uten å endre betydningen. Følgelig blir jeg som forsker, og min tilknytning og kjennskap til miljøet viktig. Herunder må jeg gjøre bevisste endringer, uten at fortolkningene blir forstått uten mening. I forhold til det fenomenet jeg undersøker, følgelig lærernes opplevelse av digital undervisning, i sammenheng med elevenes

læring– vil ikke en endring av informantenes navn ha innvirkning på selve betydningen av data som innsamles. Samtidig har jeg nevnt at jeg har innhentet informanter som jobbet i osloskolen, et strategisk valg i henhold til problemstillingen. Dersom jeg hadde endret lærerens arbeidskommune, ved å for eksempel plassere de i en kommune der digital undervisning ikke hadde vært en realitet, ville ikke mine fortolkninger gitt mening.

3.9.3 Konsekvenser og forskerens rolle

Thagaard (2018) skriver at et grunnprinsipp i en etisk forsvarlig forskningspraksis knytter seg til de konsekvensene forskningen vil ha for deltakerne i prosjektet. Det innebærer at forskeren skal verne om sine informanter, og arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Herunder skal jeg som forsker ha respekt for informantenes autonomi, frihet og medbestemmelse. Gjennom samtykkeskjema og informasjonsskriv arbeider jeg i respekt for menneskeverdet, jeg legger til rette for medbestemmelse da informantene selv kan velge om de vil delta, og dersom de deltar står de fritt til å trekke seg, og såldes tilrettelegger jeg for deres autonomi. Videre er det viktig at jeg som forsker tenker igjennom hvordan jeg kan beskytte deltakerne mot uheldige virkninger av å være med i prosjektet, og dette har jeg gjort ved å være åpen med mine informanter, samtidig som jeg har vært tydelig på at jeg kun er ute etter deres tanker og erfaringer, ikke en fasit.

Deltakerne ved mitt prosjekt var glade for å kunne stille som informanter. De var ivrige til å fortelle om sine erfaringer ved digital undervisning i konteksten av korona-pandemien, dertil sine frustrasjoner og deres tanker rundt elevens utbytte av undervisningstilbudet. Enkelte av deltakerne ble stresset ved noen spørsmål, og kommenterte at de gjerne skulle hatt spørsmålene på forhånd. Jeg presiserte at jeg kun var ute etter deres tanker og erfaringer, og ingen svar er mer riktige enn andre, og således opplevende jeg at de ble mindre stresset og heller engasjerte.

De foreliggende etiske retningslinjene definerer rettighetene til deltakerne i forskningsprosjektet og mitt ansvar overfor deltakerne. Informert samtykke sikrer deltakerne en kontroll over egen deltakelse, og sikrer medbestemmelse og autonomi. Prinsippet om konfidensialitet stiller krav til at jeg som forsker sikrer anonymitet og legger føringer på hvordan jeg håndterer den informasjonen som deltakerne gir. Således forsikrer jeg informantene at det ikke vil skade de å delta i prosjektet, da jeg forplikter meg til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2018, s. 27).

4. Presentasjon av funn og kategorier

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn og kategorier, som senere vil være utgangspunktet for kapittel 5, herunder drøftingskapittelet. Oppgavens problemstilling er: «*Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevenes læring?*».

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål for å konkretisere problemstillingen:

- *Hvordan beskriver lærerne utfordringer knyttet til tilpasset opplæring ved digital undervisning?*
- *Hvordan beskriver lærerne at digital undervisning har innvirkning på lærer-elev-relasjonen?*
- *Hvilke oppfatninger har lærerne knyttet til elevenes forutsetning for motivasjon og mestring ved digital undervisning?*
- *Opplever lærerne at digital undervisning forsterker de sosiale ulikhetene hos elevene?*

Thagaard (2018) skriver at koding og kategorisering er et felles utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå et fenomen (s. 171). Etter jeg transkriberte intervjuene leste jeg gjennom teksten nøye, kodet data – som innebærer å dele opp teksten og betegne utsnitt med kodeord, for således å inndele teksten i kategorier. Jeg fant at funnene i teksten vært nært knyttet opp mot hverandre som en helhet, men jeg har likevel valgt å dele opp i flere kategorier for å få en bedre oversikt.

Den første kategorier har jeg valgt å kalle for «verdien av utviklingsstøttene relasjoner», med underkategorier som «mangel på tid», og «å se hver enkelt elev», og «sosiale ulikheter». Kategoriene vil vise funn knyttet til betydningen av tid – som viser seg å være en mangelfull ressurs ved digital undervisning, betydningen av å se hver enkelt elev, og en tydeliggjøring av sosiale ulikheter knyttet til elevenes forutsetninger ved digital undervisning.

Den andre kategorier kaller jeg for «Utfordringer knyttet til tilpasset opplæring». I denne kategorien viser jeg til funn knyttet til tilpasset opplæring, der det viser seg at gjennomføringen av tilpasset opplæring i digital undervisning – var en relativt forenklet versjon av begrepet. Samtidig viser jeg til funn i tilknytning til problematikken rundt veiledning og oppfølging av elevene.

Den siste kategorier er «Elevenes motivasjon og mestring», der kategorien vil vise til funn ved tilretteleggelse av mestringsopplevelser, lærernes forventninger til elevene sine og det sosiale aspektet ved læring, i tilknytning til digital undervisning.

Resultatene blir hovedsakelig presentert med bruk av sitater fra intervjudelen, der meningsinnholdet i informantenes utsagn er fremstilt så tydelig som mulig slik at det skal bli mest mulig autentisk. For å beholde anonymitet, skape en god oversikt og få et forhold til informantene har jeg valgt å kalle utvalget for lærer 1,2,3 og 4.

4.1 Verdien av utviklingsstøttende relasjoner

4.1.1 Mangel på tid

Samtlige av mine informanter ser betydningen av å ha en positiv relasjon til elevene sine, der de argumenterer for at en god relasjon gjør det enklere å samarbeide, for således å tilrettelegge for mestringsopplevelser hos elevene sine. Tidsdimensjonen ved relasjonsbygging forekommer som sentral hos mine informanter. Ved ordinær undervisning på skolen har lærerne tid til å vise anerkjennelse ovenfor hver enkelt elev. De har tid til å sette seg ned med de som eventuelt sliter faglig, de som trenger mer støtte, eller de elevene som har behov for enda større utfordringer. Ved digital undervisning opplever lærerne at tid er en mangelfull ressurs, samtidig som avstanden digital undervisning realiserer, gjør det vanskelig for lærerne å vite hva elevene har behov for.

Informantenes forståelse av begrepet *relasjon* er i stor grad det samme. De snakker om relasjon til elevene i sammenheng med å ha et bånd til de, å kunne kommunisere, samarbeide og den gjensidige respekten en har for hverandre. Lærer 4 og 2 presiserer viktigheten av relasjon i forhold til elevenes læring da de sier:

Jeg tror en god relasjon har alt å si. Har du ikke en god relasjon til elevene dine, og de ikke har den forståelsen av at du har respekt for dem, så skjer det veldig lite læring.
(Lærer 4)

Å bygge en god relasjon til elevene har stor betydning. Har man en god relasjon er det mye enklere å samarbeide om å gjøre det best mulig for elevene. Du får

tilbakemeldinger på hva de ønsker og forslag til hva du som lærer kan gjøre annerledes. (Lærer 2)

Mine informanter forstår relasjonsbegrepet som en helt grunnleggende faktor når det kommer til elevens læring. Lærer 2 sier at en positiv relasjon gjør det enklere å samarbeide om å gjøre det best mulig for eleven, der det handler om å skape mestringsopplevelser hos elevene.

Lærer 3 & 1 beskriver betydningen av tid i forhold til å opprettholde og skape positive relasjoner til elevene sine. Lærer 3 sier:

Det er så viktig, det er alt. Du må investere i elevene, du må bruke tid sammen med dem. De må føle at du har lyst til å bruke tiden din på dem. Den relasjonsbyggingen er alfa omega. (Lærer 3).

Lærer 1 vektlegger betydningen av tid og tillit, og sier at;

Det er så ekstremt viktig å ha en god relasjon til elevene, det er egentlig alt! Som lærer er det så viktig å vise at man bryr seg. Jeg bruker veldig mye tid på det, i alle fall i starten, sånn at elevene skal føle den tilliten da, at ja, at man faktisk bryr seg. (Lærer 1)

Lærernes forståelse av positive relasjoner, og betydningen av disse er i stor grad enstemmige. Samtidig gir de uttrykk for at det er utfordrende å opprettholde en relasjon ved digital undervisning, spesielt en relasjon til hver enkelt – da de ikke i like stor grad har muligheten til å føre en til en samtale ved digital undervisning, grunnet mangel på tid.

Lærerne belyser viktigheten av å se hver enkelt elev, og vise anerkjennelse ovenfor eleven – i sammenheng med elevens motivasjon, forventning om mestring, og læring, som jeg vil vise til i neste kategori.

4.1.2 Å se hver enkelt elev

Lærer 1 knytter hvorledes en kan opprettholde en positiv relasjon til elevene, ved å prøve å se hver enkelt:

Jeg prøver å vise at jeg ser alle, bare sånn små ting som å smile, få øyekontakt med alle og få snakket med alle i løpet av en time, på en eller annen måte, så alle kan føle seg sett, og ja, det er egentlig det aller viktigste. (Lærer 1)

Lærer 3 knytter anerkjennelse til relasjonsbygging og vektlegger betydningen av å se hver enkelt elev:

Anerkjennelse er så viktig, og jeg tenker det handler litt om at elevene skal bli sett, og at anerkjennelse og «det og bli sett» går litt inn i hverandre. At en anerkjenner eleven og at eleven føler seg anerkjent. (Lærer 3)

Både lærer 1 og 3 vektlegger betydningen av å se hver enkelt elev, og belyser de små tingene; lærer 3 benytter opprop av elever som en sikker metode for å se hver enkelt. Spesielt i forhold til digital undervisning ser hun på det som et nyttig verktøy.

Ved hjemmeundervisning tar jeg alltid opprop, og da føler de kanskje at de blir sett og at det blir lagt merke til at de er der. (Lærer 3)

Lærer 2 underviser på videregående skole, og omtaler ikke «betydningen av å bli sett» på samme måte som de andre lærerne, men han vektlegger betydningen av å gi positive tilbakemeldinger på det elevene gjør, som et verktøy for at elevene skal føle seg lagt merke til. Samtidig problematiserer han den avstanden digital undervisning tilrettelegger for. Han forklarer vanskeligheten av å opprettholde og videreutvikle en positiv relasjon med elevene over nettet og sier:

Ja det er vanskelig, det blir ikke det samme. Bare det å ikke se eleven skaper avstand. Og det å ikke se kroppsspråk, og det blir mindre dialog og mer forelesning, oppgaver type opplegg. (Lærer 2)

Videre sier han at i en undervisningssituasjon på skolen ville han brukt dialog i mye større grad, og bygget mye av undervisningen på elevenes uttaler. Dette er igjen et eksempel på mangel på tid ved digital undervisning. Lærer 2 har ikke tid til å drive en dialog med elevene, og han har ikke tid til å «bygge» på det elevene sier. At læreren viser anerkjennelse ovenfor elevene ved å ta tak i det de sier, vil virke motiverende ovenfor eleven. Samtidig vil eleven kunne føle mestring ved at læreren tar seg tid til å lytte og ta tak i det eleven sier – noe som blir fraværende ved digital undervisning.

Lærer 1, 3 & 4, i liket med lærer 2 problematiserer digital undervisning i forhold til anerkjennelse og muligheten til å se hver enkelt elev hver dag:

Der er det i alle fall lett å glemme folk. (Lærer 1)

Det er mye vanskeligere å få tak i relasjonen over nett, for det første så ser jeg elevene mine mye sjeldnere, og det er vanskeligere å snakke med dem og vite hvordan det går med dem. (Lærer 3)

Det er mye vanskeligere å opprettholde en relasjon via hjemmeundervisning, da jeg er vant til å ha de nær hele tiden. Det er også mye lettere å kjenne behovene til elevene når en kan møte de fysisk. (Lærer 4)

Det kommer helt tydelig frem, fra samtlige av informanter, at digital undervisning gjør det vanskelig å se eleven på samme måte som ved ordinær undervisning på skolen. Når lærerne ikke kjenner behovene til elevene, grunnet avstand og mangel på tid – vil de heller ikke ha optimale forutsetninger til å tilrettelegge for mestring hos elevene. Lærerne vil heller ikke ha optimale muligheter til å tilrettelegge for en individualisert undervisning, for jeg vil tydeliggjøre senere i analysen.

4.1.3 Sosiale ulikheter

Mine informanter beskriver et betydelig mangfold av elever i klassene sine, noen mer enn andre. Lærer 4 jobber på en skole midt i byen, som resulterer i store sosiale ulikheter. På bakgrunn av de sosiale ulikhetene og mangel på tid, resulterer det i at den tiden lærerne hadde til rådighet ble de tvunget til å benytte svært selektivt.

Jeg merker jo selv at jeg gir litt ekstra oppmerksomhet til de som sliter, og de til de som krever mye oppmerksomhet, også glemmer jeg de som er litt imellom – for de klarer seg greit. (Lærer 1).

Igjen blir mangelen på tid som en ressurs tydelig ved digital undervisning. Læreren 1 har ikke tid til å gi oppmerksomhet til hver enkelt og må således «velge» hvilke elever hun skal veilede. Hun beskriver at hun glemmer de elevene som klarer seg greit selv, noe som kan tyde på at disse elevene er selvdrevne og kanskje ikke krever like mye oppfølging. Således blir det et tydelig skille på hvem læreren velger å hjelpe, og hvilke elever som ikke får like mye veiledning og støtte – og følgelig tydeliggjør det allerede eksisterende mangfoldet og skillet i klassen.

Lærer 2 sier at han bruker mye tid på de elevene som sliter faglig eller psykisk, der han viser til at de elevene som er selvstendige ikke trenger anerkjennelse fra læreren på samme måte som de elevene som innehar et lavere akademisk nivå.

De som er ganske selvstendige, og bryr seg om egne karakterer trenger ikke på samme måte anerkjennelse fra læreren, som de som er litt sårbare. (Lærer 2)

Videre sier han at de elevene som er selvstendige og tar ansvar for egen læring ikke nødvendigvis har et dårligere læringsutbytte ved digital undervisning, som de elevene som er avhengig av å få ting repetert flere ganger, og i tillegg trenger hjelp med å komme i gang.

Lærer 3 vektlegger også betydning av å ha en god relasjon til de «svake» elevene, da det gjerne er disse som trenger litt ekstra oppfølging, men hun presiserer også at det er viktig å ha en god relasjon til alle.

Jeg tenker det er viktig å ha en god relasjon til alle, men kanskje ekstra de som trenger litt mer oppfølging. Jeg syntes det er viktig å ha en god relasjon til dem, slik at de føler at de kan snakke med meg om alt, og hva de har behov for da. (Lærer 3).

Videre viser lærer 3 en bekymring ovenfor disse elevene ved digital undervisning, da hun er redd de skal falle enda mer fra, da det ved digital undervisning i større grad er opp til hver enkelt elev å ta ansvar for egen læring. I forhold til hva lærer 3 beskriver kan det tyde på at de elevene som ligger faglig har behov for mer støtte og veiledning, dersom de skal oppleve mestring, eller ha en forventning om mestring.

Jeg føler ofte at de elevene som trenger mye hjelp, er de som aldri spør om hjelp heller – de sitter bare stille i båten. (Lærer 3)

Lærer 3 spesifiserer at det gjerne er disse elevene som får et dårligere utbytte ved digital undervisning, både når det kommer til læringsutbytte, motivasjon, og mestring. Videre beskriver hun de relativt selvdrevne elevene, som gjerne presterer høyt på skolen, ikke får tilstrekkelig med utfordringer ved digital undervisning, og derav også et dårligere utbytte.

Lærer 4 er lærer for 3.klasse og beskriver mangfoldet med bakgrunn i motivasjon;

Generelt var det vanskelig å motivere elevene mine ved hjemmeundervisning, men det gikk fint for noen. Noen elever er mer avhengig av kontinuerlig støtte for å holde seg motivert, men andre er mer selvgående. (Lærer 4).

Det kommer frem at mangfoldet og de sosiale ulikhetene som allerede foreligger, blir enda tydeligere ved digital undervisning. Det blir enda tydeligere hvilke elever som har behov for

med støtte og veiledning for å opprettholde motivasjonen, og samtidig oppleve mestring. Lærer 4 jobber på en skole i byen, og hun forteller at det er flere elever på hennes skole som kanskje har tilgang på en datamaskin, fordelt på flere barn der alle har digital undervisning. Dette fører til at flere elever ikke har de samme forutsetningene til å følge undervisningen på lik måte som sine medelever, og som igjen medfører en tydeliggjøring av de sosiale ulikhetene som foreligger.

4.2 utfordringer knyttet til tilpasset opplæring

At elevene fysisk ikke var på skolen åpnet for en rekke utfordringer ovenfor lærerne. Informantene belyste vanskeligheten ved å opprettholde relasjoner og se elevene sine, som jeg viste til ovenfor. Samtidig hadde de store utfordringer med å tilpasse og tilrettelegge for elevene, da de i liten grad hadde mulighet eller tid til å følge opp hver enkelt elev, og således ikke fungere som et hensiktsmessig stillas ovenfor elevene sine. Et hovedfunn ved innsamlingen av data, og analyse er mangelen på veiledning og oppfølging i tilknytning til tilpasset opplæring.

4.2.1 Tilpasset opplæring

Lærer 1 – 4 beskriver selve tilpasningen som nokså uproblematisk, da de på samme måte som ved ordinær undervisning på skolen, kunne lage undervisningsopplegg og utforme oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. De viser til vanskeligheten av å tilpasse undervisningen generelt, der digital undervisning ikke var en faktor som gjorde det mer problematisk enn tidligere. Samtidig er enkelte av utsagnene nokså motsigende til det de i første omgang beskriver, da de på en side beskriver det som mindre uproblematisk, men som jeg forstår som en forenkling av tilpasningen. Lærer 3 sier:

Det er egentlig ikke noe så problematisk å tilrettelegge undervisningen ved hjemmeundervisning, men jeg må jo passe på at undervisningsopplegget passer til alle. Jeg tror kanskje heller alt blir lagt ned noen nivåer, så noen elever blir kanskje ikke utfordret nok. (Lærer 3)

I henhold til opplæringsloven § 1-3 skal undervisningen være tilpasset evne og forutsetninger den enkelte elev. Dersom undervisningsopplegget blir lagt ned noen nivåer, vil det, som lærer 3 sier; være elever som ikke blir utfordret nok, og således er ikke den opplæringen som

forekommer tilpasset hver enkelt. Dersom enkelte elever ikke blir utfordret nok, vil de heller ikke oppleve noe særlig mestring, og kan således bli demotivert. Samtidig vil en forenkling av tilpasset opplæring bidra til å forsterke de sosiale ulikhetene. En optimal tilpasset opplæring har mange fordeler, et eksempel er en demping av sosial sammenligning.

Lærer 1 sier at god planlegging og samarbeid i team var til stor hjelp med tanke på tilpasset opplæring. Samtidig måtte hun i perioden med digital undervisning være litt selektiv. Lærer 1 underviser på ungdomskolen, og har elever både på 8. trinn og 10.trinn. Lærer 1 sier:

Med tanke på tilpasset opplæring og elevenes læringsutbytte måtte jeg nesten være litt selektiv, og valgte derfor å prioritere 10. klasse og deres læringsutbytte opp mot kompetansemålene. Vi dreit litt i læringsutbytte i 8.klasse. (Lærer 1)

Videre sier hun at det helt sikkert er mange 8.klassinger som tenker at de ikke lærte så mye i perioden med digital undervisning. Hun sier også at mange av elevene på 10. klasse helt sikkert ikke fikk den hjelpen de trengte. Det som gjentar seg, og som samtlige av mine informanter belyser, er utfordringen med oppfølging og veiledning av elever.

4.2.2 Veiledning og oppfølging

Mine informanter ser på veiledning og oppfølging som svært krevende ved digital undervisning, der de har en opplevelse av at tiden ikke stekker til. Ved ordinær undervisning på skolen er det, i henhold til mine informanter, mye enklere å ta tak i hver enkelt elev, støtte dem og veilede dem. Ved digital undervisning ser alt ut til å være mer tidkrevende, og lærerne har ikke mulighet, eller tid til å ringe hver enkelt elev og høre hvordan de ligger an, eller om de har forstått oppgaven.

Det tar så mye lengre tid å skrive, også er det så begrenset hva en kan få frem også, så det er det å prøve å få tid til å snakke med enhver på kamera som er ekstremt tidskrevende. (Lærer 1)

Alt tar mye lengre tid ved hjemmeundervisning. Det er ekstremt tidkrevende å ringe opp alle elevene, og man får ikke pratet med de på samme måte som en gjør på skolen. Og med 25 svarte skjermer får du heller ingen inntrykk av hva eleven forstår, har fått med seg, eller lurert på. (Lærer 2)

Herunder problematiserer lærer 2 «svarte skjermer» da de fleste av elevene velger å ikke ha på kamera, og følgelig blir det vanskelig å få et inntrykk om de i det hele tatt har forstått oppgaven, eller om de står fast. Dersom læreren ikke vet hva eleven har forstått eller om de står fast, blir det vanskelig å tilrettelegge for mestringsopplevelser og motivasjon hos eleven. Fokuset fra å mestre, blir flyttet til fokuset om «å gjøre» der elevene får serverte oppgaver, som ikke er tilpasset deres evner, men fortsatt forventet at de skal gjøre – uten tilstrekkelig med veiledning eller oppfølging.

Videre forteller lærer 2 utfordringen ved å veilede elevene ved digital undervisning, følgelig på grunn av manglende tid, og den fysiske avstanden som forekommer. Igjen kommer det til syne at tidsdimensjonen ved digital undervisning er en mangelfull ressurs. Tilstrekkelig med tid viser seg å være en forutsetning for optimal tilpasset opplæring, som blir en mangelvare ved den digitale undervisningen.

Det er mye mindre læringsutbytte, og da først og fremst på grunn av manglende veiledning og dialogbiten elevene får på skolen, hvor elevene konstant har mulighet til å stille spørsmål til lærer og be om forklaringer og veiledning mens en jobber.
(Lærer 2)

Lærer 2 knytter elevens læringsutbytte og mangelen på veiledning eksplisitt opp mot hverandre. Han sier også at mye er mulig digitalt, men det tar mye lengre tid, og således ikke like effektivt, der en heller ikke får nok tid til å hjelpe alle. Lærer 2 og 3 viser også til elever som er relativt selvdrevne og tar ansvar for egen læring, og dermed blir ikke det faglige utbytte like «dårlig» hos dem.

Jeg tror det er veldig forskjellig fra elev til elev, der hjemmeundervisning helt sikkert kan fungere godt for noen. Jeg har for eksempel flere elever som er nokså selvregulert.
(Lærer 3)

De som er selvstendige, og tar ansvar for egen læring, vil nok ikke ha et så dårlig læringsutbytte. (Lærer 2)

En tydeliggjøring av de sosiale ulikhetene kommer til syne ved lærer 2 & 3 sine utsagn. Lærer 3 sier eksplisitt at «hjemmeundervisning» helt sikkert kan fungere godt for noen, men det betyr at digital undervisning er et tilbud som passer til en spesiell gruppe elever, elever som er selvdrevne ut ifra mine informanter sine utsagn.

Samtidig innrømmer lærer 2 at læringsutbytte hos de selvdrevne elevene likevel ikke har vært helt optimalt, men konkretiserer at de elevene som er avhengig av å få ting repetert flere ganger, og trenger hjelp med å komme i gang, kommer verst ut av situasjonen. Lærer 3 sier også at læringsutbytte ved digital undervisning ikke har vært optimalt, selv hos de selvdrevne elevene, da hun belyser mangelen på utfordringer hos enkelte elever, som et resultat av opplæringen. Ut ifra lærerens beskrivelser kan en forstå digital undervisning, som en undervisningsform der mestringsopplevelser er fraværende, grunnet en forenkling av tilpasset opplæring, og mangelfull veiledning.

Lærer 1 & 4 belyser også problematikken rundt veiledning og oppfølging ved digital undervisning, der de sier:

Man kunne tilpasse oppgaver med veldig god planlegging, men det å følge opp den tilpasningen av ekstremt vanskelig. (Lærer 1)

Det var definitivt vanskeligere å tilpasse opplæringen ved hjemmeundervisning, men vi prøvde å individualisere oppgaver slik at alle kunne føle mestring. Det var oppfølgingen som var vanskelig. (Lærer 4)

Det kommer helt tydelig fram, fra samtlige av mine informanter, at oppfølging og veiledning var krevende ved digital undervisning. Samtidig belyser de en viss grad av utfordringen ved tilpasset opplæring, men konkretiserer at oppfølging var mer krevende, enn selve tilpasningen. I tilknytning til mangel på veiledning og oppfølging utdyper enkelte mangelen på læringsutbytte som et resultat av dette. I sammenheng med elevenes læringsutbytte ved digital undervisning beskriver et utvalg av informanter skillet mellom selvregulerte elever og elever som har ekstra behov for støtte, der de selvdrevne elevene muligens ikke hadde et like dårlig læringsutbytte. Samtidig er det tydelig, ved samtlige av informanter at avstanden til elevene sine gjorde det vanskelig å kjenne deres behov, og således vil det vel også være vanskelig å vite hvorledes en kan hensiktsmessig tilpasse undervisningen til hver enkelt, slik at elevene opplever mestring.

4.3 Elevenes motivasjon og mestring

Mine informanter opplever at elevene er lite motiverte som et resultat av digital undervisning. Og et resultat av lite motiverte elever, svak tilpasset opplæring og mangel på oppfølging –

opplever heller ikke elevene mestring. Et sentralt funn i denne kategorien er lærerens forventninger til elevene, der flere av lærerne forventer at de skal gjøre det de får beskjed om, men ikke at de skal mestre på samme måte. Et annet sentralt funn er betydning av læringsmiljøet, og den gode elev – elev – relasjonen, som er fraværende ved digital undervisning.

4.3.1 Lærernes forventninger til elevene

Flere av lærerne gir uttrykk for at de har forventninger til elevene sine, herunder forventninger at de skal gjøre det de får beskjed om, levere oppgaver og møte opp til oppsatt undervisning over nett. Samtidig har ikke lærerne forventninger til at elevene skal mestre på samme måte som de ville gjort ved ordinær undervisning på skolen. Følelig har de lavere forventninger til at elevene skal prestere ved digital undervisning.

Jeg har samme forventning av at de skal gjøre det de får beskjed om å gjøre, men ikke at de skal få til, eller mestre på samme måte som de gjør på skolen. (Lærer 4)

Lærer 4 forklarer utsagnet med elevens mangel på veiledning og oppfølging, der lærerne fungerer som et stillas for elevene sine på skolen. Fokuset fra å mestre, er flyttet til fokuset på «å gjøre». Igjen vil jeg trekke inn sosiale ulikheter, og hvorledes disse ulikhetene blir tydeligere ved digital undervisning. Enkelte elever har ikke de samme forutsetningene for å «gjøre», spesielt ikke ved digital undervisning; enkelte elever har ikke tilstrekkelig med ressurser – og således ikke tilstrekkelig med forutsetning til å gjøre det de får beskjed om heller.

Lærer 3 sitt utsagn kan på mange måter sammenliknes med lærer 4 sitt, der hun sier:

Jeg har ikke helt de samme forventningene, da jeg skjønner at det er vanskeligere å konsentrere seg hjemme og en har ikke en lærer som kan veilede og er til stede. Men jeg har forventninger til at de skal levere oppgavene, og jeg syntes noen av elevene utnytter situasjonen. (Lærer 3)

At lærer 3 opplever at enkelte elever utnytter situasjonen, kan være et resultat av mangelfulle forventninger, men det blir bare spekulasjoner. Lærer 1 sier at i kollegiet ble de enige om å

ikke trekke elever ned, dersom de presterte dårlig, men heller positivt opp dersom de la ned en ekstra arbeidsinnsats.

Vi trakk ingen ned, noen vi trakk opp og mange slet med motivasjonen. (Lærer 1)

Lærer 2 har på likhet med lærer 3 og 4 samme forventninger til at elevene gjør det de får beskjed om å gjøre, og samme forventninger til at de møter opp ved den digitale undervisningen. Lærer 2 sier også de har fått beskjed om at elevene skal vurderes som vanlig, så ut ifra karaktersetting stilles samme krav. Lærer 2 viser samtidig en forståelse ovenfor elevene, der han sier:

Jeg forventer ikke at de skal ta ting like for, og jeg har en forståelse for at de ikke får gjort like mye som de ville gjort på skolen. (Lærer 2)

Lærer 2 legger til at han ikke opplever at elevene har, på likhet som lærerne, forventninger til at de skal prestere. Han viser til mangel på motivasjon, og samtidig frustrasjon da han sier:

I forhold til elevens forventninger til seg selv, er det jo vår jobb å tilpasse slik at elevene kan forvente at de skal greie de oppgavene som ligger foran dem, men tiden strekker ikke til, og avstanden blir så stor at jeg ikke vet hva de har behov for. Det blir som en evig ond sirkel, der elevene mister forventningene til jeg selv og jeg mister forventningene til elevene mine. (Lærer 4)

Lærer 4 illustrerer håpløsheten ved digital undervisning, og de mangelfulle forventningene, der det nærmest kan se ut som at både lærer og elever har gitt litt opp. Igjen blir tidsdimensjonen sentral og en tydelig faktor som er med på å illustrere betydningen av tilstrekkelig med ressurser for elevens motivasjon og mestring. Det er ikke lenger en forventning om å mestre, men heller en forventning om å gjøre.

Den neste kategorien vil omhandle fraværende mestringsopplevelser og lite motivasjon, som kan sees i lys av det siste utsagnet til lærer 4.

4.3.2 Fraværende mestringsopplevelser og lite motivasjon

Motivasjon er en drivkraft i alle læringsprosesser, og samtlige av mine informanter opplever at flertallet av elevene er lite motiverte. Lærere snakker om lav motivasjon i forhold til det

sosiale, der elevene ikke får se sine venner på skolen, og de snakker om lav motivasjon i forhold til anerkjennelse, spesielt hos elever som trenger litt ekstra støtte og veiledning. Flere av mine informanter gir uttrykk for at en gruppe elever ikke blir utfordret nok, og således mister motivasjonen ved skolearbeidet. Enkelte informanter ytrer en mangelfull forventning om mestring hos elevene sine, som kan medføre fraværende mestringsopplevelser og lav motivasjon.

For å motivere elevene sine pleier lærer 1 å lage opplegg som er lystbetont, hun prøver å treffe de aller fleste og gi gode tilbakemeldinger og veiledning, men hun sier at dette blir veldig krevende over nett. Tidligere i analysen refererte jeg til et utsagn tilhørende lærer 1, der hun sier at hun måtte være litt selektiv i henhold til elevenes læringsutbytte.

For å skape motivasjon hos elevene mine prøver jeg å lage opplegg som er lystbetont, og jeg prøver hele tiden å tilpasse opplæringen til hver enkelt. (Lærer 1)

Da lærer 1 ser det nødvendig å være selektiv, som hun forklarer med mangel på tid, vil det være elever som sannsynligvis sliter med motivasjonen. Samtidig vil det øke de sosiale ulikhetene i klassen, da hun ser seg nødt til å «velge» hvilke elever hun skal bruke tid på, og hvilke elever som får mindre oppmerksomhet.

Lærer 1 sier også eksplisitt at:

Mange slet med motivasjonen. (Lærer 1)

Lærer 2 sier også at positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og oppmerksomhet spiller inn på motivasjonen til elevene, da elevene får en følelse av at de blir lagt merke til. Herunder viser han til betydningen av anerkjennelse overfor sårbare elever og svake elever, der de spesielt er avhengig av kontinuerlig veiledning og tilbakemelding. I forhold til motivasjon ved digital undervisning sier lærer 2:

Over nett blir det vanskeligere å nå frem til elevene, og vanskeligere å få en ordentlig dialog ved digital undervisning, og dermed blir det vanskeligere å motivere de, for det er mye vanskeligere å få tak i dem, og vanskeligere å føre en samtale. (Lærer 2)

Lærer 3 & 4 uttrykker tilretteleggelsen av motivasjon nærmest tilsvarende, der de sier:

For å skape motivasjon møter jeg alltid elevene der de er, og gi tilpassede oppgaver som gjør at de mestrer, men samtidig strekker seg litt. (Lærer 4)

Jeg fokuserer på å lage undervisningsopplegg som passer for alle, så alle kan føle mestring. (Lærer 3)

Både lærer 3 og 4 belyser sammenhengen mellom motivasjon og mestring, der mestringsopplevelser øker elevenes motivasjon. Samtidig uttrykker de problematikken rundt tilpasset opplæring, som herunder er en forutsetning for mestringsopplevelser – da et individualisert undervisningsopplegg tilrettelegger for mestringsopplevelser. Tidligere i analysen refererte jeg til lærer tre, i sammenheng med tilpasset opplæring, der hun sier at hun heller måtte sette nivået litt ned. Følgelig vil det være elever som ikke får utfordringer nok, og således ikke får en følelse av mestring. Lærer 4 sier blant annet:

Det er lite motiverende å få oppgaver en ikke har forutsetning til å løse. (Lærer 4)

For at elevene skal oppleve mestring vektlegger lærer 1 betydninger av tilbakemeldinger, anerkjennelse, gode relasjoner og undervisningsopplegg som er tilpasset hver enkelt elev. Følgelig kan utsagnet til lærer 1 på mange måter oppsummere det samtlige av mine informanter vektlegger i henhold til tilrettelegging av mestring og motivasjon hos elevene sine. Herunder blir det tydelig at digital undervisning er en utfordring i forhold til elevens motivasjon og mestring, da samtlige av mine informanter uttrykker problematikken rundt adekvat tilrettelegging, veiledning og avstanden digital undervisning inviterer til, der muligheten til å se hver enkelt elev blir problematisk.

4.3.3 Det sosiale aspektet ved læring

Flere av mine informanter belyser mangelen ved det sosiale fellesskapet i perioden med digital undervisning. Flere trekker linjer mellom lav motivasjon, mangelen på elev – elev – relasjon, et støttende klasseromsfellesskap, og mangelen på samarbeid som arbeidsform.

Lærer 4 sier at flere at flere at elevene med mindre motiverte da klasseromsfellesskapet forsvant.

Elevene elsker jo å være med vennene sine, og kunne arbeide med samarbeidsoppgaver. Det er jo den mest motiverende arbeidsformen – å kunne løse oppgaver sammen. (Lærer 4)

Videre forteller lærer 4 om hvordan hun pleide å bruke læringspartner i klasserommet, der hun ofte satt faglige sterke elever sammen med elever som lå på et litt lavere nivå. Lærer 3 benyttet seg også av læringspartner ved ordinær undervisning i klasserommet, og så at elevene på denne måten kunne lære mye av hverandre.

Det blir veldig mye lærerstyrt undervisning der jeg står og prater. Elevene prater nesten ikke med hverandre, og det blir mye mindre variert undervisning. Elev – elev – relasjonen forsvinner, IGP - metoden går helt bort, og elevene mister arbeidet sammen. (Lærer 3)

Lærer 2 omtaler også det sosiale aspektet som problematisk i sammenheng med digital undervisning. Han sier at det påvirker elevenes generelle allmenntilstand og deres motivasjon. Han sier også at elevene ved ordinær undervisning pleide å «heie» på hverandre, dra hverandre opp og gi positive tilbakemeldinger til hverandre – noe han har sett mye mindre av ved digital undervisning.

Lærer 1 & 4 ser også noen positive sider ved digital undervisning, når det kommer til det sosiale aspektet.

Mange barn har godt av hjemmeundervisning, spesielt de elevene som kanskje føler de har falt litt ut av det sosiale spillet i skolen. Jeg tror de får litt mer ro ved hjemmeskole. (Lærer 4)

Et klasserom er på mange måter et sosialt hierarki. Og de som ikke føler de tilhører noen gruppe, bruker mye energi på å tenke på dette – så for de elevene tror jeg hjemmeundervisning på mange måter har vært en lettelse, der de også har hatt mer energi til skolearbeidet. (Lærer 1)

Det sosiale aspektet ved digital undervisning blir hovedsakelig sett på som en begrensning i forhold til elevens motivasjon, mestring og læringsutbytte. Samtidig er det enkelte aspekter ved digital undervisning som er i favør hos enkelte elever, men det kommer til uttrykk at disse elevene også sliter med motivasjonen.

5. Drøfting

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke lærernes opplevelse av digital undervising, i en kontekst av stengte skoler, og skoler på rødt nivå, grunnet korona - pandemien. Jeg vil undersøke om lærere opplever at digital undervisning har betydning for elevenes læring, hvor jeg har formulert forskningsspørsmål som knytter seg til utfordringer ved tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjonen, elevenes forutsetning for motivasjon og mestring, og en synliggjøring av sosiale ulikheter blant elevene.

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn som er presenter i kapittel fire, i lys av relevant teori og nyere forskning. Da digital undervisning er et relativt nytt fenomen er det begrenset hvor mye forskning som foreligger, og den forskningen som eksisterer er relativt ny. Jeg innhentet teori som var relevant i forhold til den overordnede problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene i forkant av intervjuene, men i etterkant av intervjuene fant jeg «nye nyanser» ved den foreliggende teorien – spesielt fokuset på oppfølging og veiledning, i sammenheng med tilpasset opplæring.

Kategoriene i dette kapitlet er basert på kategoriene i kapittel fire – mine funn, etter analyse av intervjutekstene. I forhold til spørsmålet om hvorvidt digital undervisning har betydning for elevenes læring – sett fra lærernes perspektiv, vektlegger mine informanter betydning av en god og positiv relasjon med sine elever. De forteller at en god relasjon tilrettelegger for samarbeid, for således å gjøre det best mulig for elevene. Fraværet ved digital undervisning påvirker lærer – elev – relasjonen, da lærerne finner det vanskelig å se hver enkelt elev, som de vektlegger i en betydelig grad. Hovedproblemet viser seg å være mangelen på tid, der lærerne ikke får tilstrekkelig med tid til hver enkelt elev, som fører til at lærerne nærmest må velge hvilke elever de skal bruke til på, som således synliggjør de sosiale forskjellene blant elevene. De problematiserer også avstanden digital undervisning realiserer, der det blir vanskelig å kjenne behovene til hver enkelt elev.

Den fysiske avstanden mellom lærer og elev hadde også innvirkning på tilpasset opplæring, veiledning og oppfølging. Mine informanter hadde vanskeligheter med å følge opp hver enkelt elev, gi de tilbakemelding og veilede de i læringsprosessen. Det at lærerne ikke kunne se elevene sine fysisk, gjorde det også vanskelig å vite om elevene visste hva de skulle gjøre, eller om de i det hele tatt hadde forstått oppgaven.

Den fysiske avstanden digital undervisning realiserer, resulterte i et mangfold av lite motiverte elever. Dertil hadde heller ikke lærerne forventinger til elevenes prestasjon eller utvikling, men de hadde forventninger til elevenes digitale oppmøte, og forventet at de gjorde det de fikk beskjed om, for eksempel ved innlevering av oppgaver, som følgelig satte fokuset fra å «mestre» til å «gjøre».

Enkelte lærere forteller av noen elever hadde godt av digital undervisning, der elever som stresser mye med det sosiale aspektet ved skolen, fikk mer ro av å jobbe hjemmefra. Andre uttrykker betydningen av elev – elev – relasjonen, der elevene kan hjelpe hverandre med skolearbeidet, og motivere hverandre som sådan.

5.1 Lærer – elev – relasjonen

Drugli (2012) skriver at positive relasjoner mellom lærer – elev kjennetegnes ved høy grad av nærhet, støtte, omsorg og åpenhet, og vektlegger betydningen av anerkjennelse fra læreren i sammenheng med elevens selvforståelse (s. 50). Nordahl (2014) hevder at lærer – elev – relasjonen har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte, der kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med hverandre (s. 134). Samtlige av mine informanter ser betydningen av å ha en god relasjon til elevene sine, og ser på det som en nødvendighet i forhold til elevenes læring, og muligheten for samarbeid mellom lærer og elev. Videre viser de til problematikken rundt den fysiske avstanden digital undervisning realiserer, der lærere ikke har den samme kontakten med elevene sine, som de har ved ordinær undervisning på skolen. Herunder vil avstanden lærerne føler på ha innvirkning på elevenes læringsutbytte, da de ikke lenger, eller i like stor grad, har mulighet til å samhandle og kommunisere med elevene sine.

Nordahl (2014) skriver at et positivt samspill mellom lærer og elev, forutsetter at det er en god relasjon mellom dem, men også at læreren forstår sine elever og kjenner deres behov (s. 135). Lærer 2 uttrykker at det å ikke se elevene sine, skaper avstand, og følgelig får han heller ingen inntrykk av hva elevene forstår, hva de lurte på eller hva de har fått med seg – som vil ha innvirkning på hvorvidt et positivt samspill med elevene lar seg gjøre.

Mine informanter knytter lærer – elev - relasjonen opp mot betydningen av å se hver enkelt elev - som i henhold til Nordahl (2014) er et viktig trekk ved å etablere positive relasjoner med elevene sine. Han understreker betydningen av øyekontakt, smil og kommentarer direkte

knyttet til elevens læringsmessige prestasjoner. Det handler om å vise at du er oppmerksom og interessert i hver enkelt elev, der også spørsmål til elevene tilrettelegger for at eleven selv kan stille spørsmål tilbake. I sammenheng med «å se hver enkelt elev» i forhold til digital undervisning, uttrykker flere av mine informanter at avstanden, men også tiden ikke strekker til, i tilknytning til å vise anerkjennelse ovenfor eleven. I henhold til Nordahl (2014) vil ikke kommentarer, spørsmål og blikkontakt nødvendigvis ta mye tid, men det handler om å bruke tiden vi har på en riktig måte – der et fellesskap hvor en ikke har tid til å kommunisere, være et sosialt fellesskap. Således handler det muligens om at lærerne må bruke tiden de har ved digital undervisning hensiktsmessig i forhold til å tilrettelegge for opprettholdelsen av et sosialt fellesskap, der kommunikasjon med elever og medelever burde være en prioritet. I sammenheng med tid og kommunikasjon skriver Nordahl (2014) «der lærere ikke har tid til å snakke med elevene, har etter min mening foretatt en fundamental feilprioritering» (s. 141). Nordahls utsagn kan berettiges i forhold til Pinatas (2006) dokumentasjon på betydningen av lærer – elev – relasjonen, der det kommer frem at en positiv relasjon bidrar til å fremme elevenes trivsel og til å fremme motivasjon og lyst til å lære.

Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad i enheten FIKS ved Universitetet i Oslo, gjennomførte en større lærerundersøkelse for å tilegne seg kjennskap til situasjonen under korona-pandemien. Undersøkelsen indikerer at mange lærere savnet det fysiske klasserommet og den fysiske kommunikasjonen til elevene sine. Mine informanter gir også uttrykk for at de savnet den fysiske kontakten, da det er mye lettere å snakke med elevene ved ordinær undervisning på skolen, for således å kjenne behovene til elevene sine. Lærerne viser til metoder de benytter ved digital undervisning slik at hver elev kan føle seg sett og latt merke til, herunder ved blikkontakt og opprop. Ved en rapport skrevet av Nordenbro et al., (2008) undersøker de hvilke kjennetegn ved en lærer som har størst sammenheng med elevens læring, der lærerens evne til å etablere gode relasjoner til elevene blir vektlagt og har betydning for elevens motivasjon og egeninnsats. Da savnet til elevenes fysiske nærvær, og opprettelsen av å gjennomtenke metoder for å opprettholde en relasjon – indikerer at lærerne har en god relasjon til elevene sine, og at de vektlegger betydningen av en god relasjon, som vil tilrettelegge for elevenes læring og utvikling

I henhold til transaksjonsmodellen er tidsdimensjonen sentral, der eleven selv kan påvirke og blir påvirket av sine omgivelser. Herunder kan elevenes utviklingsprosess bli preget av diskontinuitet – både i negativ og positiv forstand. Følgelig kan elever utvikle seg positivt eller negativt på bakgrunn av enkelte hendelser. Flere av mine informanter uttrykker lav motivasjon

hos elevene sine i perioden med digital undervisning, og lærer 4 forteller at når elevene kom tilbake til skolen måtte en gå 10 skritt tilbake. Lærer to, som er lærer på videregående skole forteller at elevene ble vurdert på samme måte, som de ville bli vurdert ved ordinær undervisning, i sammenheng med karaktersetning. Lærer 4 gir uttrykk for en bekymring i sammenheng med enkeltes elevers hjemmeforhold, som kan, i henhold til Sameroff (2009) prege elevens utvikling i negativ forstand (Sameroff, 2009, sitert i Drugli 2012, s. 18).

5.2 Elev – elev – relasjonen

Ved Nordahl (2020) sin studie angående elevers opplevelse av hjemmeundervisning er det flere elever som uttrykker at de ikke har hatt noe særlig kontakt med læreren sin ved digital undervisning, og flere sier de nesten aldri arbeidet i grupper eller med andre elever. Herunder kan en se likheter mellom mine informanter sine uttalelser og elevers erfaringer, der mine informanter forteller at de ser elevene sine sjeldent og arbeidsformen i stor grad er individuelt arbeid med oppgaver og liknende. Også i Fjørtofts undersøkelse (2020) ved SINTEF finner hun at de fleste lærerne var enige om at den sosiale læringen mellom elevene ble redusert i perioden med hjemmeundervisning, som medførte at enkelte elever falt helt av, da de tømmes for motivasjon ved å ikke være i et lærende fysisk fellesskap.

I henhold til Dysthe (2001) vil læring, i et sosiokulturelt perspektiv, bli konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. En gjennomgående oppfatning innenfor den sosiokulturelle retningen er at mennesker lærer når de arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng. I stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* blir læring i et sosialt fellesskap vektlagt, der blant annet medelever er viktige ressurser i hverandres læringsprosess. Derfor blir arbeidsformer som samarbeid og elev – elev aktiviteter sett på som en forutsetning for at læring skal skje. I henhold til den sosiokulturelle læringsteorien er læring grunnleggende sosial. Det innebærer at kunnskap er distribuert mellom mennesker, og i dette tilfellet elever i et fellesskap. Dertil vil elevene lære av hverandre ved at de besitter ulike ferdigheter eller ulike kunnskaper, og derfor må læringen være sosial, da kunnskapen er fordelt, og følgelig må bli distribuert ved et sosialt fellesskap (Lillejord et al., 2011, s. 218). Videre skriver Lillejord et al., (2011) at det sosiokulturelle perspektivet på læring er opptatt av den konteksten læringen skjer i, herunder det samspillet mellom individet og dets omgivelser – som også står helt sentralt innenfor den sosial-kognitive teorien om læring. Det sosiale samspillet, som i den sosial-kognitive teorien kalles for den *resiproke determinismen*, hevder at en ikke kan forstå

et barns adferd uten å forstå forhold i barnet eller i barnets miljø. Ved digital undervisning ble læringsmiljøet i klassen, flyttet til et individuelt læringsmiljø hjemme, som medfører endringer i elevens miljø, som således kan ha innvirkning på elevens adferd. Dersom en elev sliter med en oppgave på skolen, og er vant med å få støttende tilbakemeldinger fra lærere og medelever, som dertil kan forankres i teorien om verbal overtalelse (Bandura, 1997), vil eleven kunne øke sin egen mestringsforventning på bakgrunn av støttende tilbakemeldinger. Mine informanter gir uttrykk for et akademisk mangfold i sine klasser, der enkelte elever presterer godt på skolen, mens andre har mer behov for støtte og veiledning – både fra lærer og medelever. I henhold til Lillejord et al., (2011) vil det sosiale og gjensidige samspillet mellom miljø, adferd og person ha stor betydning ovenfor elever som sliter faglig. Dette er fordi en elev vil kunne øke sin forventning om mestring ved hjelp av støttende tilbakemeldinger og ros fra lærer, men også ved å observere sine medelever (s. 251).

Bandura (1997) vektlegger betydning av sosial læring, ved det han kaller «modell-læring» eller «vikarierende erfaringer». Manger & Wormnes (2015) skriver at modellering handler om å lære av andres erfaringer. Følgelig kan en elev lære hvordan en skal utføre eller unngå en handling, da er modellen en kilde til informasjon om hvilke handlinger som fører til suksess og hvilke handlinger som fører til nederlag. Lærer 3 forteller at undervisningsformen i stor grad var lærerstyrt, der elevene i veldig liten grad fikk mulighet til å prate sammen. Således vil ikke elevene ha mulighet til å observere hverandre og lære av hverandre. Elevene vil heller ikke, i henhold til den sosiokulturelle læringsteorien oppnå et optimalt læringsutbytte, da teorien anslår at læring er grunnleggende sosial. Modellering har betydning for elevens egen mestringsforventning, da elevens forventning om mestring øker når de tror de kan lykkes, dersom de gjør det samme som modellen gjorde - samtidig som modellen kan inspirere og hjelpe medeleven til å tenke nytt. Da mine informanter forklarer arbeidsformen ved hjemmeundervisning som individuell, og i lærer 2 sitt tilfelle «forelesningsinspirert», vil ikke elevene få økt mestringsforventning gjennom modellering. Selv om elevene i stor grad mister muligheten til å lære av hverandre, vil fortsatt læreren fremstå som en modell i forhold til uttalelse av ord og entusiasme (Lillejord et al., 2011, s. 261).

5.3 Tilpasset opplæring, veiledning og oppfølging

I henhold til opplæringsloven § 1-3 skal undervisningen være tilpasset evne og forutsetningene til hver enkelt elev. Strandkleiv (2004) utviklet TPO – modellen, som illustrerer

kompleksiteten ved tilpasset opplæring. I modellen forekommer komponentene: motivasjon, vanskelighetsgrad og læring. Enkelte av mine informanter fant det problematisk å individualisere undervisningsstoffet til hver enkelt, der lærer 3 forteller at undervisningen heller ble lagt ned noen nivåer. Da undervisningen ble lagt ned noen nivåer, vil heller ikke undervisningen være tilpasset evne og forutsetningene til hver enkelt elev.

Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at elevens proksimale utviklingssone er alternativ måte å beskrive tilpasset opplæring på. Elevenes proksimale utviklingssone, er i henhold til Vygotsky, skillet mellom det en elev kan gjøre på egenhånd, og det eleven kan mestre ved hjelp av andre. Det eleven kan mestre uten hjelp fra andre kan betegnes som oppnådd kompetanse, og det eleven kan mestre med veiledning fra andre betegnes som elevens nærmeste utviklingssone. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til Vygotsky (1978) som hevder at undervisningen må konsentrere seg om den enkeltes elev mulighet til å mestre ved hjelp av veiledning, der prinsippet er at det eleven kan mestre ved hjelp i dag, kan hen mestre alene i morgen. Tilpasset opplæring blir da en undervisning som er konsentrert rundt elevens nærmeste utviklingssone, og som således bidrar til at elevene kontinuerlig strekker seg og er i utvikling. Følgelig er det viktig at læreren kjenner elevens aktuelle nivå, som kan sees i sammenheng med elevens oppnådde kompetanse, for således å tilrettelegge for en tilpasset opplæring.

Lærer 2 gir uttrykk for at det er vanskelig å vite hva eleven forstår, fått med seg eller hva de lurer på. En forutsetning for tilpasset opplæring i sammenheng med den nærmeste utviklingssonen er at læreren kjenner til elevens aktuelle nivå. Kjenner ikke læreren til elevens aktuelle nivå, kan han heller ikke vite hva som er elevens nærmeste utviklingssone, følgelig hva eleven kan mestre ved hjelp av andre, men heller ikke hva eleven har forutsetning til å løse på egenhånd. «Det er lite motiverende å få oppgaver som en ikke har forutsetning til å løse» (Lærer 4).

Lærer 2 forteller også at hans undervisningsform ved digital undervisning i stor del var monologbasert, og kunne likne en forelesning. I henhold til kognitiv læringsteori, som i stor grad er inspirert av Piaget, er læring en aktiv konstruksjonsprosess der elevene tar imot informasjon, tolker den, og knytter den til noe de allerede har kunnskap om. Videre vil kunnskapen bli reorganisert og de mentale prosessene kan endres dersom det er hensiktsmessig i sammenheng med ny informasjon (Dysthe, 2001). Herunder kan elevene, ved monologbasert undervisning, fortsatt ha læringsutbytte; læring skjer når en kobler noe nytt, til

noe en allerede har kunnskap om. I likhet med Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen, blir det her en forutsetning at læreren kjenner sine elever, og har en oppfatning av hva elevene har kunnskap om.

Siw Olsen Fjørtoft ved SINTEF gjennomførte en spørreundersøkelse blant lærerne i forbindelse med hjemmeskole våren 2020. Hun fant blant annet at lærere syntes det var vanskelig å fange opp elever som sliter faglig, og å vite hvem som forstod eller ikke forstod fagstoffet. Herunder kan en se likheter mellom hva mine informanter uttrykker og hva Fjørtoft (2020) fant i sin undersøkelse. Mine informanter forteller om problematikken rundt de «stille elevene», de elevene som «sitter i båten». De forteller at det gjerne er disse elevene som trenger mye hjelp og støtte, som er oppnåelig ved den ordinære undervisningen på skolen, da læreren hele tiden har muligheten til å observere elevene. Ved hjemmeundervisning er ikke dette lenger mulig, og det blir derfor mer opp til den enkelte eleven å ta ansvar for egen læring, dertil å spørre om hjelp om det er noe de ikke forstår.

Ved Nordahl (2020) sin studie uttrykker elevene at de er mer ukonsentrerte hjemme, opplever mindre støtte fra læreren og får klart mindre tilbakemeldinger på arbeidet sitt, enn de gjorde ved ordinær undervisning på skolen. Samtlige av mine informanter kommenterer problematikken rundt veiledning og oppfølging av elevene sine ved digital undervisning. En tilpasset opplæring, som sentrerer seg rundt elevens nærmeste utviklingszone, forutsetter at elevene får veiledning og støtte. Skaalvik & Skaalvik (2013) betegner dette som å bygge et stillas rundt elevene sine. Lærer 4 uttrykker eksplisitt at lærerne er et stillas ovenfor elevene, der deres jobb er å støtte og veilede elevene underveis. Videre sier hun at ved digital undervisning har en ikke mulighet til å sitte med hver enkelt, og dertil heller ikke fungere som et hensiktsmessig stillas. Da lærerne ikke kan se elevene sine fysisk, og således være et støttende stillas, kan de i henhold til Skaalvik & Skaalvik (2013) støtte elevene ved *demonstrasjoner*. Demonstrasjoner refererer til det Bandura (1997) kaller for vikarierende erfaringer. Selv om læreren ikke fysisk er tilstede med elevene sine, kan han/hun fortsatt fungere som en modell elevene lærer av, gjennom bevisst og ubevisst imitasjon, dertil vil jeg presisere at mine lærere alltid benyttet kamera, som følgelig tilrettelegger for modellering.

Veiledning, tilbakemeldinger og oppfølging kan sammenliknes med en formativ vurdering, følgelig en prosessvurdering eller «vurdering for læring». I henhold til Utdanningsdirektoratet (2013) kan lærerens vurderingspraksis både hemme og fremme læring, der de viser til betydning av underveisvurdering, som bidrar til å fremme elevenes læring. Udir (2013) viser

til fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser, og har som formål å fremme læring. De fire prinsippene går ut på om eleven forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem, at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, at de får råd om hvordan de kan forbedre seg og at elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (s. 11).

Da flere av mine informanter gir uttrykk for at avstanden digital undervisning realiserer gjør det vanskelig å vite hva eleven forstår, har forstått eller hva de lurer på, vil heller ikke læreren ha tilstrekkelig kunnskap om hvordan elevene kan forbedre seg, og da er det heller ikke gitt at elevene forstår hva som forventes av dem. Lærer 1-4 sier at oppfølging av den tilpassende opplæringen var en utfordring, følgelig har ikke elevene, i henhold til prinsipp nummer to, fått adekvat tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller deres prestasjoner.

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at vurderingens veiledningsfunksjon er spesielt viktig. Dersom en elev gjør de oppgavene han eller hun får beskjed om å gjøre, men ikke får tilbakemelding på prestasjonen, der eventuelt prestasjonene er svake – kan en heller ikke forvente stor fremgang. I kapittel 2 skrev jeg om selvbestemmelsesteorien, en teori som legger stor vekt på vurdering, herunder en vurdering som oppleves informativ i henhold til elevene. En informativ vurdering er nødvendig for å oppklare misforståelser, veilede elevene og tilrettelegge for hensiktsmessige kunnskapsstrukturer ovenfor elevene. Det er tydelig at vurdering og veiledning underveis i læringsprosessen er viktig i forhold til elevens utvikling. samtidig er tilbakemeldinger, oppfølging og veiledning viktig for elevens motivasjon og forventning om mestring – som jeg vil belyse senere i oppgaven.

5.4 Andres forventninger og vurderinger

Mine informanter har ikke samme forventninger til elevene ved digital undervisning, som de hadde ved ordinær undervisning på skolen. Lærerne gir uttrykk for at de har samme forventninger til elevene når det kommer til oppmøte og innleveringer, men ikke samme forventninger i tilknytning til elevens mestringsopplevelser eller utvikling. Nordahl (2014) skriver at eksplisitte og tydelige forventninger til elevene kan øke deres motivasjon, og føre de i en positiv utviklingssirkel, da en betydelig forutsetning for læring hos mange elever vil være at læreren har klare forventninger til dem. Videre skriver Nordahl (2014) at elever som får utfordrende og motiverende oppgaver, lettere vil holde på med læringsaktivitetene, enn elever som får lite utfordrende og ensartede oppgaver. Nordahl (2014) presiserer også at tydelige

forventninger legger grunnlag for mestringsopplevelser, og for ros eller tilbakemeldinger fra læreren. Mine informanter har gitt uttrykk for at nivået på undervisningen har blitt lagt ned noen nivåer, som resulterte i at enkelte elever ikke ble utfordret nok. Samtidig er arbeidsformen ensformig, da elevene i stor grad jobber med individuelle oppgaver, eller hører på læreren prate. Derfor, i henhold til Nordahl (2014) vil elevene bli demotivert av mangel på utfordring, og ensformige læringsaktiviteter (s. 150).

I henhold til Bandura (1997) blir barns mestringsforventning formet gjennom fire hovedkilder, disse er; autentiske mestringsopplevelser, modellering, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. Autentiske mestringsopplevelser innebærer at eleven opplever mestring, eksplisitt på et område. Det innebærer at dersom en elev skal inneha en positiv mestringsforventning i matematikk, forutsetter det at læreren tilrettelegger for mestringsopplevelser i matematikk. Da mine lærere gir uttrykk for fraværende mestringsopplevelser hos elevene, kan dette være et resultat av manglende og lite hensiktsmessig tilpasset opplæring. Herunder vil jeg trekke inn elevens nærmeste utviklingszone, som i henhold til Skaalvik & Skaalvik (2013) er en alternativ måte å tilpasse opplæringen på – skal eleven utvikle seg og oppleve mestring, forutsetter det at undervisningen ligger på et nivå som gjør at eleven utvikler seg, og således opplever mestring.

Lærer 4 forteller at hun, gjennom perioden med digital undervisning fokuserte på å gi støttende og motiverende tilbakemeldinger til elevene sine – som kan forankres i verbal overtalelse. Lillejord et al., (2011) skriver at elevens mestringsforventning kan påvirkes gjennom verbale tilbakemeldinger fra andre, da andres tro på at en kan mestre en oppgave, overføres til elevens egen mestringsforventning. Samtidig er det viktig at «overtalelsen» rettes mot elevens ferdighetsnivå, da det å skape urealistisk tro på elevens kapasitet inviterer til nederlag, og undergraver troen på egen mestring (s. 263).

Selv om lærer 4 uttrykker bruken av motiverende og støttende tilbakemeldinger, sier hun også at det var krevende ved digital undervisning, da flere av elevene var umotiverte. Videre sier lærer 4 at hun var opptatt av å rose det de fikk til, og ikke hele tiden korrigere feil.

I tillegg til å være en faglig støtte for eleven, burde læreren også fungere som et emosjonelt stillas. Det innebærer at læreren har en viktig støttefunksjon i form av å oppmuntre eleven, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og stimulere eleven til å ikke gi opp. Ved digital undervisning ble lærere som et kontinuerlig faglig stillas fjernet, og i alle fall redusert, og i

henhold til Skaalvik & Skaalvik (2013) kan behovet for emosjonell støtte øke, dersom den faglige støtten minker eller tas bort (s. 67). Da den faglige støtten reduseres, blir elevene mer avhengig av å inneha en tro på egne ferdigheter, og egne mestringsmuligheter, og derfor vil den emosjonelle støtten ha stor betydning når den faglige støtten uteblir. Mine informanter, og spesielt lærer 4, uttrykker betydningen av ros og oppmuntrende tilbakemeldinger ved digital undervisning, som kan ha hatt betydning for elevens tro på seg selv. Mine informanter uttrykker også at de, i perioden med digital undervisning, ikke hadde de samme forventningene til elevene når det kom til deres mestring og utvikling. Lærerne hadde forståelse for elevenes opplevelse av digital undervisning, og de hadde forståelse for at de slet med motivasjonen. Følgelig fungerte lærerne som en emosjonell støtte ovenfor elevene, og på denne måten kan ha vedvart elevenes egen tro på seg selv, selv om den faglige støtten ble redusert.

Enkelte av mine informanter sier at flere elever hadde godt av digital undervisning, da de ble påvirket av det sosiale «spillet» på skolen, og har derfor fått mer ro av å jobbe hjemmefra. Fjørtoft (2020) fant i sin undersøkelse at enkelte mente at elevene hadde et positivt læringsutbytte i denne perioden og argumenterte med «økt arbeidsro» og «konsentrasjon», der de viste til elever som ved den ordinære undervisningen på skolen ikke gjorde så mye ut av seg, og ellers var ganske stille. Elevens selvverd handler om å respektere en selv slik som er en, og se verdien i seg selv. Elever ved lav selvverd vil i stor grad være opptatt av miljøet en deltar i, for således å tilegne seg informasjon om seg selv, dertil vil ens selvsvurdering i stor grad påvirkes av andres erfaringer, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet ((Skaalvik & Skaalvik (2013), Rosenberg (1979)).

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at i samspillet med andre blir en observert og vurdert, der i en skolesituasjon vil elever kontinuerlig bli vurdert av lærere og medelever. I henhold til *symbolsk interaksjonisme* vil vår egen oppfatning av oss selv, dannes indirekte gjennom det en selv tror andre tenker om en. Det innebærer at en får en oppfatning av en selv, ved å registrere andres oppfatninger om en. Da enkelte lærere gir uttrykk for at visse elever får mer ro ved digital undervisning, grunnet det sosiale på skolen, kan det tenkes at elevenes oppfatninger av andres reaksjoner, har en negativ innvirkning på vedkommens selvoppfatning. Et klasserom innehar et mangfold av elever, som alle mestrer på ulikt nivå, og innehar ulike forutsetninger, og derfor blir grunnlaget for sosial sammenlikning stor. Ved digital undervisning forsvinner den sosiale sammenlikningen, og elever trenger ikke lenger å måle seg etter sine medelever, og det kan ha resultert i at enkelte elever følte mer ro.

Samtidig vil andre elever føle mindre motivasjon ved at rommet for sammenlikning forsvinner. Prestasjonsorienterte elever ønsker å gjøre det godt, slik at de oppnår en positiv vurdering sammenliknet med andre, men prestasjonsorienterte elever vil også bli frustrert dersom resultatet ikke sto til deres forventninger, da spesielt i en sammenlikning med andre. Disse elevene blir motivert av å delta i prestasjonsorienterte aktiviteter fordi de ønsker å gjøre det godt, men de motiveres også til å unngå en aktivitet dersom de er redd for å ikke gjøre det like godt sammenliknet med andre. Lillejord et al., (2011) skriver blant annet at «prestasjonsmotiverte elever har sterkere motiv for å unngå å feile enn for å lykkes» (s. 299). Derfor kan det tenkes at elever som er prestasjonsorienterte får mer ro ved digital undervisning, da de ikke lenger kan sammenlikne sine resultater med andre (Lillejord et al., 2011, s. 285). Herunder vil jeg trekke inn psykologisk sentralitet, som innebærer hva en selv verdsetter, og således har høyest verdi. Dersom en elev som innehar en prestasjonsmotivasjon, og i høyest grad blir motivert av å være bedre enn sine medelever, vil kunne miste motivasjonen ved at grunnlaget for sammenlikning forsvinner. En annen elev, som også innehar prestasjonsmotivasjon, men redselen for å ikke gjøre det bedre enn sine medelever har størst verdi – vil kunne få med ro ved digital undervisning.

5.5 Betydningen av motivasjon og mestring

Samtlige av mine informanter forteller om elever som sliter med motivasjonen på grunn av stengte skoler og digital undervisning. De uttrykker mangel på mestringsopplevelser, lite hensiktsmessig tilpasset opplæring, og fraværende veiledning og oppfølging. I følge Skaalvik & Skaalvik (2013) foreligger det en klar sammenheng mellom elevens motivasjon og hva en tror en kan mestre og hvordan en vurderer seg selv. Det handler om elevens faglige selvoppfatning, som har stor betydning for de forventningene elevene innehar til seg selv, når det kommer til egen mestring. Samtidig kommer det tydelig frem at hvordan elevene takler digital undervisning er nokså individuelt, der enkelte føler mer ro og er selvdrevne, mens andre sliter med motivasjonen i større grad og har et større behov for veiledning og oppfølging.

Lærer 4 forteller om varierende hjemmeforhold hos sine elever, og ulike sosiale forskjeller. Hun jobber på en skole midt i byen, noe som medfører et stort mangfold av elever på skolen, og i hennes klasse. I likhet med lærer 4, finner forskere ved NOVA og Universitetet i Oslo at variasjonene i hjemmeforholdet hadde stor betydning ovenfor elevenes opplevelse av læring,

der elever som hadde en dårlig læringsarena hjemme, opplevde digital undervisning som noe negativt.

Lærer 4 uttrykker en bekymring der elevene må tilbringe store deler av dagen hjemme. I henhold til Maslow's behovshierarki er mennesket født med et hierarki av behov som styrer motivasjon og adferd. Behovet for trygget er et av de grunnleggende behovene i modellen, og dersom enkelte elever føler seg utrygg hjemme vil han eller henne heller ikke inneha noe særlig motivasjon for skolearbeidet. Et annet grunnleggende behov er anerkjennelse og selvverd, som innebærer at vi har et behov for å føle oss kompetente. Har en elev lav forventning om mestring, og samtidig uteblir tilbakemeldinger fra lærere eller medelever – vil behovet for anerkjennelse bli svekket (Manger, 2013). Mine informanter beskriver utfordringen med å gi veiledning og tilbakemelding, som således kan ekskludere behovet for anerkjennelse. På den andre siden kan det tenkes at enkelte elever blir motivert av den fleksibiliteten og selvbestemmelsen hjemmeundervisning realiserer. Hva vi verdsetter og det som har verdi for oss, har en psykologisk sentralitet. Mine informanter beskriver et mangfold av elever, der opplevelsen av digital undervisning er noe ulikt hos elevene. Derfor kan det tenkes at enkelte elever, for eksempel de som får mer ro ved digital undervisning, verdsetter den type undervisningsform, og blir motivert deretter.

Mine informanter ser betydningen av at elevene får oppleve mestring, og derfor uttrykker en frustrasjon til den fysiske avstanden digital undervisning realiserer – da det i større grad blir utfordrende å tilrettelegge for mestringsopplevelser hos elevene. I henhold til Bandura (1997) vil tidligere mestringsopplevelser øke ens forventning om mestring, mens mislykkede forsøk vil svekke ens mestringsforventning. Valg av oppgaver og tilpasset opplæring har stor betydning knyttet til elevens forventning om mestring – da elevens mestringsstro kun vil forekomme dersom eleven arbeider med oppgaver en har forutsetning om å mestre. Herunder vil jeg, igjen, trekke inn Vygotsky og hans terminologi i tilknytning til elevens utvikling. Undervisningen må ligge innenfor elevens nærmeste utviklingszone, for at eleven skal oppleve mestring, der vanskelige oppgaver fører til mangel på mestringsopplevelser, og for lette oppgaver vil ikke gi elevene noen følelse av kompetanse – selv om de kan oppleve seg selv som flinke sammenliknet med sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 120).

Lærer 4 ser at flere av elevene har mistet forventningene til seg selv, og gir uttrykk for at enkelte har gitt litt opp. At elever er passive, har manglende tro på seg selv og egne mestringsmuligheter kan forankres i teorien om *lært hjelpeløshet*. I henhold til Manger &

Wormnes (2015) vil tilstanden «lært hjelpeløshet» være et resultat av gjentatte feilinger, og derfor mangelfull mestringsstro. Da mine informanter gir uttrykk for fraværende mestringsopplevelser, og elever som viser lite interesse i arbeidssituasjonen, kan det tyde på lært hjelpeløshet. Samtidig er hensiktsmessig tilpasset opplæring en forutsetning for mestringsopplevelser. Mine informanter gir uttrykk for at de har vanskeligheter med å vite elevens nivå, vil det også være vanskelig å tilrettelegge, dertil individualisere undervisningen til hver enkelt.

Lærer 2 uttrykker også passivitet hos enkelte av sine elever, men han konkretiserer også at de elevene som var spesielt passive ved digital undervisning, også var passive ved den ordinære undervisningen på skolen. Videre uttrykker han at elever som var selvregulerte på skolen, store deler av tiden viste samme interesse og «læringslyst» ved digital undervisning. I henhold til Bråten (2002) vil selvregulerte elever jobbe mot de målene han/hun setter seg. Selvregulerte elever orienterer seg i en retning av læring og mestring, og hele tiden arbeider for å øke sin egen kompetanse. Følgelig kan en sammenlikne mestringsorienterte elever og selvregulerte elever, da de er opptatt av å heve sin egen kompetanse – i motsetning til prestasjonsorienterte elever som har som mål å heve seg over sine medelever.

Effektiv selvregulering forutsetter at elevene har forutsetning for å nå sine mål, slik at de kan inneha en positiv forventning om mestring. Da flere av mine informanter gir uttrykk for problematikken rundt fullverdig tilpasset opplæring og manglende veiledning og oppfølging, kan dette ha konsekvenser for elevens opprettholdelse av allerede effektiv selvregulering. Herunder vil jeg trekke frem elevens attribusjonsmønster, da det handler om den tilliten eleven har til seg selv, egen handlingskompetanse og en tro på at innsats nytter. Selvregulerte elever attribuerer vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats og effektiv bruk av strategier. Dersom de opplever at læring eller oppgaveløsning mislykkes, vil de attribuere årsaken til noe de selv har eierskap over, og således bevare troen på å lykkes neste gang, ved for eksempel økt innsats. Derfor kan det tenkes at elever som er selvregulerte ved den ordinære undervisningen på skolen, fortsatt viser samme innsats ved digital undervisning, da de har et ønske om å øke egen kunnskap, og dersom de mislykkes, vil de attribuere årsaken til mangel på innsats, og videre ha en tro på mestring dersom de legger ned mer innsats enn ved tidligere forsøk.

En kan se likheter med lærerens opplevelse av det varierte aspektet, i tilknytning til elevenes opplevelse av digital undervisning og forskningen som foreligger på området. Nordahl (2020)

finner i sin undersøkelse at de elevene som presterte dårlig ved den ordinære undervisningen på skolen, også hadde problemer ved hjemmeundervisning – i motsetning til de høyt presterende elevene. Fjørtoft (2020) ser at enkelte elever har et større læringsutbytte ved digital undervisning, grunnet arbeidsro og konsentrasjon, mens de elevene som allerede slet på skolen, innehar lav motivasjon ved digital undervisning, og sliter med å jobbe selvstendig. Øystein Gilje, Frida Thuen og Bjørn Bolstad (2020) fant at enkelte arbeidet bedre ved hjemmeundervisning, og andre dårligere. Følgelig blir det tydelig at det individuelle aspektet hos eleven, har stor betydning når det kommer til hvordan de opplever digital undervisning. Samtidig blir det tydelig at det eleven selv erfarer og det lærerne observerer, samsvarer. Gjennom analysen kommer det klart frem at de elevene som sliter på skolen, og de elevene som ellers er ganske stille – er de elevene som kommer dårligst ut av digital undervisning. I forhold til de stille elevene finner lærerne det som utfordrende å vite hva de forstår eller hva de har forstått, da de ikke lenger har mulighet til å kontinuerlig observere de. Det er de selvdrevne og selvregulerte elevene som kommer best ut ved hjemmeskole. Disse elevene blir motivert av lysten på å lære, og derfor det er noe de ikke forstår, er terskelen for å spørre læreren mindre enn ved de overnevnte elevene. Samtidig vil ikke disse elevene oppnå et optimalt læringsutbytte ved digital undervisning da en hensiktsmessig tilpasset opplæring sees å være vanskelig å realisere. Således vil ikke elevene bli utfordret nok, og følgelig heller ikke oppleve tilstrekkelig med mestring – da for enkle oppgaver ikke resulterer i mestringsopplevelser.

Gjennom analysen blir det tydelig at digital undervisning, i konteksten av korona-pandemien har bidratt til å synliggjøre de sosiale forskjellene blant elevene. Elevenes kontekst for læring er svært ulik, noe som innebærer at deres forutsetning for mestring ved digital undervisning varierer. På bakgrunn av tid som en mangelressurs – har ikke lærere tid til å følge opp og veilede elevene sine, slik de pleier ved den originale undervisningen på skolen. Lærer fire, som jobber på en by-skole i Oslo, forteller om hjemmeforhold som på mange måter gjør at disse elevene ikke har mulighet til å oppleve mestring, eller i det hele tatt følge den digitale undervisningen som planlagt.

En konsekvens av tid som mangelressurs, gjør også at fokuset fra å «mestre» blir flyttet til å «gjøre», og igjen er det ikke gitt at elevene har samme forutsetninger for «å gjøre» - som igjen er et resultat av en forenklet tilpasset opplæring. Haug (2011) skriver at tilpasset opplæring skal sørge for at skolen passer for alle, grunnet i det store elevmangfoldet i skolen, som således innebærer en skole som skal passe for elevene, og ikke elevene som må tilpasse seg skolen.

Derfor vil ikke digital undervisning være en «skole» for alle, da den tilpasningen som foreligger ved digital undervisning er en forenklet versjon, og muligens kun er tilpasset en liten andel elever. Herunder skriver Haug (2011) at det nytter ikke å rette undervisningen mot gjennomsnittseleven, da mange elever vil falle utenfor dersom ikke undervisningen er tilpasset deres evner og forutsetninger.

5.6 Metodiske forbehold og refleksjoner

Hensikten med denne masteroppgaven var å få innsikt i lærernes opplevelse av digital undervisning, i tilknytning til elevenes læring. I oppgaven fokuserte jeg på utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, elevenes forutsetning for motivasjon og mestring, utviklingsstøttene relasjoner, og hvorvidt digital undervisning synliggjorde de sosiale forskjellene i elevmangfoldet. Det var også andre aspekter som viste seg å være relevant i min oppgave, som jeg ikke hadde tatt hensyn til i utgangspunktet. Jeg har som nevnt tatt utgangspunkt i en abduktiv tilnærming, som innebærer store deler av teori var innhentet i forkant av intervjuet, og følgelig var den teoretiske rammen for prosjektet i stor grad etablert før jeg satt i gang med intervjuene mine. Etter endt analyse ble jeg nødt til å endre deler av den teoretiske referanserammen, på bakgrunn av mine funn – herunder relasjonen mellom lærer og elev. I etterkant av intervjuene ser jeg at det hadde vært interessant å spørre mine informanter om hvordan vurderingen foregikk ved digital undervisning, og liknende - men jeg kunne heller ikke undersøke alt, da avgrensningene jeg hadde gjort i forkant hjalp meg å fokusere på en retning.

Det at jeg kun hadde fire informanter kan ansees som en svakhet ved undersøkelsen, da dette ikke gir grunnlag for å generalisere mine funn. Men jeg ser at mine funn samsvarer med nyere forskning, som således styrker prosjektets validitet og reliabilitet. Thagaard (2018) skriver at vi vurderer utvalgets størrelse i forhold til et «metningspunkt». Det innebærer at dersom jeg som forsker opplever at et større utvalg ikke vil gi ytterligere informasjon – er utvalget stort nok. Jeg erfarte at mine informanter sa mye av det samme, og således hadde en «enighet» i forhold til hvorvidt digital undervisning hadde betydning for elevenes læring. Samtidig kunne jeg komplementere med foreliggende forskning, og følgelig se likheter med mine informanters utsagn og de funnene som kom frem i forskningen.

I neste kapittel, som er det avsluttende kapitlet, vil jeg legge frem en konklusjon, samt en oppsummering - men det er viktig å være klar over at resultatene vil være påvirket og bygge på de spørsmålene jeg som forsker stilte til mine informanter. Hadde spørsmålene vært utformet på en annen måte, kan det tenkes at dette ville påvirke resultatene – på samme måte som en annen vinkling i henhold til lærernes opplevelse av digital undervising ovenfor elevene, også kunne påvirket resultatene. I etterkant av intervjuet ser jeg at jeg helt sikkert kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål, som for eksempel rettet seg mot vurdering. Dette kunne ha medført at funnene fikk mer dybde rundt lærernes refleksjoner og liknende. Jeg tror det handler mye om å være trygg i intervjusituasjonen, og tørre å gå litt utover intervjuguiden. Jeg merket selv at jeg ble tryggere etter hvert intervju, der jeg ser at jeg stilte fler oppfølgingsspørsmål i det siste intervjuet, enn hva jeg gjorde i det første intervjuet. Dette er en nokså ny metode og prosess for meg selv, men jeg har lært mye underveis i prosessen.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvorledes lærere opplever at digital undervisning har betydning for elevenes læring. Det er viktig å fremheve at denne teksten er basert på lærernes perspektiver, opplevelser og beskrivelser av det fenomenet jeg undersøker. Det innebærer at elevenes egne beskrivelser og opplevelser av digital undervisning, ikke blir belyst i denne oppgaven – selv om det hadde vært interessant å undersøke, og kunne vært et spennende utgangspunkt for videre forskning.

I tilknytning til problemstillingen; *Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevenes læring?* Formulerte jeg fire forskningsspørsmål, der jeg undersøker utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, lærer-elev-relasjonen i konteksten av digital undervisning, elevenes forutsetning for motivasjon og mestring, og hvorvidt digital undervisning forsterker sosiale ulikheter hos elevene. Igjen vil jeg presisere at teksten er basert på lærernes opplevelser – der forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i lærernes beskrivelser og oppfatninger. Gjennom analysen og drøftingen blir det helt tydelig at de ulike komponentene jeg undersøker, henger nært sammen. Lærer-elev-relasjonen blir påvirket av avstanden og mangel på tid, som digital undervisning realiserer. Følgelig innehar ikke lærerne de nødvendige forutsetningene for en optimal tilpasset opplæring, som har innvirkning på elevenes forutsetning på motivasjon og mestring. Samtidig blir de sosiale ulikhetene tydeligere, da læreren ikke lenger blir et kontinuerlig stillas, og elevenes egne forutsetning for læring, blir avgjørende.

6.1 Oppsummering med utgangspunkt i forskningsspørsmålene

Studien viser at lærernes beskrivelser av digital undervisning i sammenheng med elevenes læring, er relativt like – men samtidig ulike på bakgrunn av hvilken bydel læreren jobber i. Det viser seg at læreren som jobber i byen, hvor klassen er preget av et stort mangfold av elever, opplever digital undervisning som et ekskluderende undervisningstilbud, på bakgrunn av elevers hjemmeforhold og følgelig deres forutsetning for læring. Videre vil jeg oppsummere mine hovedfunn, på bakgrunn av mine forskningsspørsmål.

Hvordan beskriver lærerne utfordringer knyttet til tilpasset opplæring ved digital undervisning?

Funn fra studien viser at lærere opplever tilpasset opplæring som en utfordring ved digital undervisning. De beskriver utfordringene knyttet til veiledning og oppfølging, på bakgrunn av mangelfull tid, og de beskriver utfordringer knyttet til individualisering av undervisningsinnholdet, på bakgrunn av avstanden digital undervisning realiserer. Da lærerne finner det vanskelig å individualisere undervisningsinnholdet til hver enkelt elev – vil ikke undervisningen være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at elevenes nærmeste utviklingszone er en alternativ måte å beskrive tilpasset opplæring på. Herunder vil ikke eleven ha mulighet til å utvikle seg, da undervisningen ikke er tilrettelagt deretter. Samtidig vil lærerens mangelfulle veiledning, ha innvirkning på elevens fremgang, da tilbakemeldinger, veiledning og oppfølging er helt nødvendig i forhold til å oppklare eventuelle misforståelser, og videre tilrettelegge for mestringsopplevelser hos elevene.

Hvordan beskriver lærere at digital undervisning har innvirkning på lærer-elev-relasjonen?

Mine informanter finner det vanskelig å se hver enkelt elev ved digital undervisning. De beskriver tid som en mangelressurs - som resulterer i at de nærmest må være selektive i forhold til hvilke elever de velger å bruke tiden sin på. Nordahl (2014) skriver at relasjonen mellom lærer og elev, har stor betydning for elevens læring, da spesielt på bakgrunn av kommunikasjon og samhandling mellom lærer og elev. Således vil digital undervisning få betydning for elevens læring – da lærerne ikke har tid til å samhandle og kommunisere med hver enkelt. Det handler om at relasjonen mellom lærer og elev, tilrettelegger for en bevissthet rundt elevens akademiske nivå, som vil ha betydning for en adekvat tilrettelagt undervisning.

Hvilke oppfatninger har lærerne knyttet til elevenes forutsetning for motivasjon og mestring ved digital undervisning?

Mine informanter forteller at de ikke har de samme mestringsforventningene til elevene ved digital undervisning, som de hadde ved ordinær undervisning på skolen. Lærerens forventninger, vil ha innvirkning på elevens egne mestringsforventning, og herunder forutsetning for mestring; da tydelige forventninger til elevene vil kunne øke deres motivasjon og mestringsforventning (Nordahl, 2014). I henhold til elevens forutsetning for motivasjon

og mestring, vil tilpasset opplæring ha stor betydning. Da undervisningsinnholdet ikke er tilpasset hver enkelt elev, vil ikke undervisningen legge tilrette for mestringsopplevelser, og motivasjon som sådan.

Ved at klasseromsfelleskapet forsvant, mistet også elevene muligheter til å lære og motivere hverandre – som er en viktig kilde til forventning om mestring. Bandura (1997) skriver at elever sin forutsetning for mestring, vil kunne øke på bakgrunn av støttende tilbakemeldinger fra medelever og lærere. Da klasseromsfelleskapet forsvant, forsvant også muligheten for modellering og sosial læring, som vil ha stor betydning for elevens forutsetning for motivasjon, mestring og læring, da den sosiokulturelle læringsteorien anslår at læring er grunnleggende sosial.

Skolen er en mangfoldig arena, og et klasserom er sammensatt av elever med ulike behov. Gjennom analysen og drøftingen ble det tydelig at enkelte elever konsentrerte seg bedre ved digital undervisning. Jeg tror på mange måter det handler om hva som har psykologisk sentralitet hos eleven, der det kan tenkes at enkelte verdsetter fleksibiliteten og roen, digital undervisning medfører.

Opplever lærerne at digital undervisning forsterker de sosiale ulikhetene hos elevene?

Funn fra studien viser at digital undervisning forsterker sosiale forskjeller. Elevens forutsetning for læring er svært ulik, mye på bakgrunn av elevens hjemmeforhold. Da lærerne ikke har tid til å veilede og følge opp elevene sine, blir på mange måter dette ansvaret flyttet over på foreldrene til elevene, eller elevene selv – og på bakgrunn av lærernes beskrivelser viser det seg at ikke alle elever samme forutsetninger for en adekvat oppfølging. Derfor kan en si at digital undervisning, sett i kontekst av korona – pandemien er et relativt ekskluderende tilbud. Samtidig vil fokuset fra å mestre, til å gjøre, synliggjøre de sosiale forskjellene, på bakgrunn av elevens forutsetninger og kontekst for læring.

6.2 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke om lærere opplevde at digital undervisning fikk betydning for elevenes læring. Basert på forskningsresultatene blir det tydelig at digital undervisning har stor betydning for elevens læring, der majoriteten av elevene sannsynligvis har hatt et dårligere læringsutbytte. Jeg baserer min konklusjon på lærernes beskrivelser av en

forenklet tilpasset opplæring, et fraværende mestringsfokus, og elevens forutsetninger for læring ved digital undervisning.

Mitt bidrag med denne studien er på mange måter å vise *hvorfor* digital undervisning har hatt betydning for elevenes læring. Gjennom denne oppgaven har jeg belyst hvorledes tid er en mangelfull ressurs ved digital undervisning, som medfører en forenkling av tilpasset opplæring, manglende veiledning og støtte ovenfor elevene, og et fraværende mestringsfokus. På den andre siden belyser studien hvordan sosiale forskjeller blir tydeligere ved digital undervisning, som et resultat av elevenes individuelle forutsetning for læring, og konteksten for læring.

6.3 Videre forskning

Gjennom denne studien har jeg undersøkt lærernes opplevelse av digital undervisning, og hvorledes de opplever at digital undervisning har hatt betydning for elevenes læring. Det kunne vært interessant å undersøke tilsvarende fenomen; digital undervisning i sammenheng med elevens læring, men ut ifra elevenes perspektiv. Herunder mener jeg at det hadde vært interessant å benytte seg av en kvalitativ tilnærming, slik som min studie – da en kan undersøke hvorfor elevene opplever at digital undervisning har hatt betydning for læring. Dertil kunne det vært spennende å sammenlikne mine funn, følgelig lærernes opplevelse, opp mot elevenes egne beskrivelser og egne opplevelser.

Litteraturliste

- Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A., Pedersen, W., Soest, T. V. & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden: En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. (Nova rapport 12/20). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997) *SELF-EFFICACY: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Breivik, J. M. (2015). *Læring i en digital tid*. Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosial- kognitivt perspektiv. I *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. (s. 164-171). Cappelen akademisk forlag.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen damm akademiske.
- De nasjonale forskningsetiske komite (NESH). (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Oversikt*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Drugli, M.R. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen damm akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag.
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison process*. Human relations. <https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Festinger1954.pdf>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Lærernes erfaringer med digital hjemmeskole våres 2020*. (Sintef rapport 00805). <https://sintef.brage.unit.no/sintef->

xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%C3%B8rtoft+-+N%C3%A6r+og+fjern+-+til+publisering.pdf?sequence=2

- Furberg, A. & Lund, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). *Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle*. Bedre skole nr. 3. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/hjemmeskolen-under-korona-pandemien---hva-forskningen-kan-fortelle-.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring*. (s. 229-247). Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet. (2021, 25. mars). *Nivåinndeling av smittevernstiltak – trafikklysmodellen: Oversikt*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Birkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. (2011). *Livet i skolen 1. Grunnbok for pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I *Livet i skolen 1*. Kap.8. Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I *Livet i skolen 2*. Kap.5. Fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality (3.utgave.)*. Pearson Education.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2020). *Skole er best på skolen: En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://e.sepu.no/assets/images/Rapport-hjemmeskole.08.06.20.pdf>
- Nordenbro, S.E., Larsen, M.S., Tiftcki, N., Wendt, R.E., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2018). *Samtykke*. Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Opplæringsloven. (1998). *Tilpasset opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Pianta, R. C. (2006). *Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice*. I Evertson, C.M & Weinstein, C.S. (Red.). *Handbook of classroom management*. Routledge
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic books.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring (2. utgave)*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring (3. Utgave)*. Universitetsforlaget.
- Strandkleiv, O. I. (2004). *TPO-modellen*. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987>
- Strandkleiv, O, I. & Lindbäck, S, O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- St.meld.nr.31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

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

Thúren, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave). Gyldendal akademisk.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Utdanningsdirektoratet. (2013, 26. september). *Temaene i elevundersøkelsen: Oversikt*.
file:///Users/celineapold/Downloads/Om-temaene-i-Elevundersokelsen%20(1).pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevens læring?

Åpningsspørsmål

1. Hvilke klassetrinn underviser du på?
2. Hvilken type stilling har du?
3. Hvor mange års erfaring har du?
4. Hvilke fag underviser du i?

Tema 1 – Lærer – elev relasjon

1. Hva legger du i begrepet *relasjon*, og hvilken betydning tror du det har å bygge en god relasjon til elevene?
2. Hva gjør du for å opprettholde en positiv relasjon til elevene?
 - På skolen
 - Ved digital undervisning
3. Hva betyr anerkjennelse for relasjonsbygging?
4. Opplever du det som vanskelig å opprettholde og videreutvikle relasjonsbygging ved digital undervisning?
5. Er det noen elever du tenker det er spesielt viktig å ha en god relasjon til?
 - I så fall, er det mer krevende ved digital undervisning?
6. Opplever du at digital undervisning synliggjør sosiale ulikheter?

Tema 2 – Læring og tilpasset opplæring

1. Opplever du det som mer krevende å tilpasse opplæringen ved digital undervisning?

2. Hvilke tanker har du om digital undervisning og elevens læringsutbytte?
3. Har du samme forventinger til elevene når det kommer til digital undervisning og ordinær undervisning på skolen?
4. Er det krevende å praktisere en variert undervisning ved digital undervisning?

Tema 3 – *Elevens motivasjon og mestring*

1. Hva gjør du for å skape motivasjon hos elevene dine?
 - Føler du det er vanskeligere å motivere elever gjennom digital undervisning?
2. Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve mestring?
 - Opplever du at elever mestrer ved digital undervisning

Avslutningsspørsmål

1. Føler du at digital undervisning endrer din praksis? I så fall, hvordan
2. Er det andre ting vi ikke har snakket opp som du mener er relevant når det gjelder temaet for oppgaven?

Vedlegg 2: NSD

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

sosial læring

Referansenummer

866838

Registrert

12.11.2020 av Celine Apold - 236822@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mette Bjørgen , anne.mette.bjorgen@inn.no, tlf: 99163613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Celine Apold, Celine.apold@gmail.com, tlf: 93800015

Prosjektperiode

30.08.2020 - 14.05.2021

Status

16.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

16.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.11.20. 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.05.21.

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.

TAUSHETSPLIKT OG SPØRSMÅL I INTERVJUGUIDE

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

Vær spesielt obs ved spørsmål som dette: «Har du erfart elever som sliter med dårlig selvbilde? I så fall, gjerne beskriv situasjonen og kom med eksempler

«. Her er det sannsynlig at det kan komme frem informasjon om enkeltelever som kan føre til at de identifiseres. Jeg foreslår at du sletter eller omformulerer dette spørsmålet.

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.

11.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Lærerens opplevelse av digital undervisning og elevens læring under koronapandemien?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av digital undervisning i tilknytning til elevenes læring. I prosjektet vil jeg fokusere på utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, lærer – elev – relasjonen, motivasjon og mestring, og hvorvidt digital undervisning synliggjør de sosiale forskjellene blant elevene.

I dette skrivet vil jeg belyse målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke læreres oppfatning, tanker og erfaringer rundt digital undervisning, sentrert rundt lærer-elev relasjonen, tilpasset opplæring, og elevens motivasjon og mestring.

Problemstilling;

Opplever lærere at digital undervisning får betydning for elevenes læring?

Studien er en masteroppgave, der omfanget ligger på 80-100 sider.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet, studiested Lillehammer, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg finner lærere som det mest adekvate utvalget, da det er de som står tettest på elevenes læring og utvikling. Samtidig vil jeg få innsikt i lærerens tanker rundt digital undervisning, da dette har blitt en realitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju, der spørsmålene vil være relativt åpne. Det innebærer at intervjuet vil være semistrukturert; noen faste, men åpne spørsmål. Jeg kommer til å spørre om tanker rundt lærer-elev-relasjonen, tilpasset opplæring og elevens motivasjon og mestring ved digital undervisning.

Jeg vil benytte meg av taleopptak under intervjuet, dette er for å sikre at jeg får med meg det som blir sagt, samtidig som jeg dertil vil ha mulighet til å ta del i intervjuet i en større grad. Lydopptaket vil deretter transkriberes, og når dette er gjort vil lydopptaket slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og eventuelt min veileder (Anne Mette Bjørgen ved høgskolen innlandet) som har tilgang til opplysninger. Det er viktig å konkretisere at alle personopplysninger vil bli erstattet med andre navn, og således umulig å spore tilbake til deg som informant.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.mai 2021. Opptaket av intervjuet vil slettes etter det er 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 Høgskolen i Innlandet / Institutt for pedagogikk - Lillehammer 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:

- Høgskolen i Innlandet / studiested Lillehammer, avdeling for pedagogikk – Celine Apold ved; Celine.Apold@gmail.com.
- Veileder: Anne Mette Bjørgen ved; Anne.mette.bjorgen@inn.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Celine Apold

Prosjektansvarlig

Anne Mette Bjørgen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærernes opplevelse av digital undervisning og elevens læring under koronapandemien* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i Intervju
- At taleopptak blir benyttet under intervjuet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 14. Mai 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)