



Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien

Narratives of time and visibility: a study of student participation in digital teaching during the Covid-19 pandemic

Linn Terese Bern

Høgskolelektor, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Linn.bern@inn.no

Nefise Özkal Lorentzen

Førsteamanuensis, Fakultet for audiovisuelle medier og kreativ teknologi, Høgskolen i Innlandet

Nefise.lorentzen@inn.no

Marte Nordanger

Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Marte.nordanger@inn.no

Sammendrag

Denne studien fokuserer på studenters egne opplevelser av hvordan omleggingen fra fysisk til digitalt mediert undervisning preget læringsrommet i høyere utdanning under covid-19-pandemien. Studien bygger på seks dybdeintervjuer utført ved Høgskolen i Innlandet høsten 2020, og utforsker i hvilken grad digitalt mediert undervisning som følge av covid-19-pandemiens smitteverntiltak, påvirker forutsetningene for læring gjennom deltakelse. Med utgangspunkt i forskning på digital pedagogikk og teori om læring som deltakelse avdekker analysene tre ulike narrativer om digitalt mediert undervisning under pandemien: opplevelse av økt deltakelse, forvandling fra deltakende til passiv og taus, men også oppfatninger av egen deltakelse som upåvirket. Videre viser analysene at temaene *synlighet* og *tid* går igjen i narrative og har forklaringskraft for hvordan mulighetene for deltakelse i det digitale klasserommet oppleves. Funnene antyder at deltakelse i digitalt mediert undervisning innebærer en ny type kompleksitet og følger andre spilleregler enn tradisjonell klasseromsundervisning. Vi argumenterer for at en bevissthet omkring hva som påvirker deltakelse og interaksjon i digitalt mediert undervisning, er nødvendig for å sikre hensiktsmessig bruk.

Nøkkelord

digitalt mediert undervisning, covid-19-pandemien, høyere utdanning, praksisfellesskap, læring som deltakelse, studentnarrativer

Abstract

On 12 March 2020, all higher education in Norway was redirected onto digital platforms and communication programs overnight to prevent further spread of the Covid-19 virus. During the academic year of 2020–2021, large student groups received all or part of their teaching through digital tools. This transition forced teachers and students to reorient and change their practices from meetings in classrooms and auditoriums to engagement in digital rooms. The present study focuses on students' experiences with digital teaching during the early phases of Covid-19 and how the abrupt transition from physical to digital teaching affects learning opportunities in higher education

by studying students' own narratives on digital teaching. The study draws on six in-depth interviews collected in autumn 2020 and explores the impact of digitally mediated teaching on learning through participation. The analysis reveals that there is no single shared narrative of digitally mediated teaching; rather, while some students are being silenced by the digital room, others' narratives emphasize new opportunities to interact and participate. Experiences related to *visibility* and *time* represent recurring topics in the narratives and we argue that these two factors capture important aspects of obstacles and opportunities for participation in the digitally mediated classroom.

Keywords

digitally mediated teaching, Covid-19 pandemic, higher education, communities of practice, learning as participation, student narratives

Innledning

12. mars 2020 ble all undervisning i høyere utdanning i Norge over natta, og på ubestemt tid, flyttet fra campus og auditorier til digitale læringsplattformer og kommunikasjonsprogrammer som et tiltak for å begrense covid-19-pandemien. Også gjennom studieåret 2020–2021 fikk store studentgrupper på campusbaserte emner hele eller deler av undervisningen gjennom digitale verktøy. Omleggingen førte til at både undervisere og studenter måtte omstille seg og endre praksis. Selv underviste vi på tre ulike studier og emner på ulike nivå våren og høsten 2020, men hadde til felles at vi flyttet en campusorientert undervisningspraksis inn i det digitale rommet. Når all samhandling filtreres gjennom det digitale mediet, framstår organiseringen av rom og betingelsene for samhandling og interaksjon som fundamentalt endret (jf. Lomell & Sem, 2011). Vi spurte oss derfor om den brå overgangen fra campus til digital undervisning kunne gjøre det vanskeligere å ivareta en undervisningspraksis som stimulerer studentaktive og deltakende læringsformer. Vi har nærmet oss dette spørsmålet gjennom en kvalitativ dybdestudie av seks studenters erfaringer med digital undervisning våren 2020.

Selv om kunnskapsgrunnlaget per i dag er begrenset, finnes det flere studier som direkte eller indirekte belyser læring og deltakelse i digital undervisning i høyere utdanning under pandemien. Blant annet viser data fra spørreundersøkelser at et flertall av studentene opplever redusert deltakelse og redusert læringsutbytte i en digital undervisningshverdag (Solberg et al., 2021). Det har også blitt pekt på en sammenheng mellom såkalte «svarte skjermer», altså avslåtte kameraer, og opplevd læringsutbytte (Rydland et al., 2020). Internasjonalt finner man dagbokstudier (Betts, 2021) og fotografibaserte studier (Metcalf, 2021) som belyser universitetshverdagen under pandemien, samt analyser av universitetenes krisehåndtering (Perrotta, 2021; van Schalkwyk, 2021) – alle publisert i et tidlig temanummer om konsekvenser av covid-19 i høyere utdanning utgitt av *Studies in Higher Education* (Goedegebuure & Meek, 2021). Med unntak av en dansk studie av Andersen et al. (2020) som tar for seg studenters tilhørighet til og deltakelse i studiemiljøene under covid-19, finner vi få studier som gir et mer inngående bilde av studentenes egne erfaringer med en digital undervisningshverdag, og som går dypere inn i årsakene til at mange rapporterer om lavere deltakelse (jf. Solberg et al., 2021).

Studiens ambisjon er derfor å bidra til dypere innsikt i hvordan digital undervisning påvirker mulighetene for interaksjon og deltakelse, gjennom å analysere studenters egne narrativer om overgangen til digitalt mediert undervisning under pandemien. Det overordnede spørsmålet som belyses, er: «Hva skjer med mulighetsrommet for læring gjennom deltakelse i det digitale klasserommet?» Datamaterialet består av seks semistrukturerte intervjuer med studenter på tre ulike studieprogram på både bachelor- og masternivå.¹

1. Studien er en videreutvikling av et utviklingsprosjekt vi utførte som del av et kurs i høgskolepedagogikk ved Høgskolen i Innlandet (HINN) høsten 2020. Prosjektet ble tildelt Søkornmidler ved HINN i desember 2020.

Studien bygger på et sosiokulturelt læringssyn, nærmere bestemt praksisfellesskapsteori (Wenger, 1998), samt innsikter fra forskningsfelt som digital pedagogikk (f.eks. Beetham & Sharpe, 2017). Artikkelen retter blikket mot nettbasert sanntidsundervisning, og vi anvender begrepet «det digitale klasserommet» i kontrast til det fysiske klasserommet. Forsknings-spørsmålene som stilles, er: 1. Hva skal til for at studenten deltar aktivt i det digitale klas-serommet? og 2. Hva oppleves som hindringer, og hva oppleves som muligheter for aktiv deltakelse i digital undervisning?

Artikkelen følger en struktur der vi først etablerer konteksten for studien ved å gi en kort innføring i digitalisering og bruk av digitale læringsformer i høyere utdanning. Deretter tar vi for oss læring *som og gjennom* deltakelse, før vi vender oss mot de metodiske og analytiske aspektene ved studien.

Digital undervisning og læring i høyere utdanning

Digitaliseringen av høyere utdanning har foregått på flere plan over lang tid, men utviklingen har vært markant de siste tiårene. Den økte digitaliseringen av sektoren fra tusenårsskiftet, som følge av blant annet Kvalitetsreformen (jf. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001), har blitt omtalt som *den digitale vendingen i høyere utdanning* (Fossland, 2015, s. 11). En tydelig ambisjon fra myndighetenes side har dreid seg om demokratisering gjennom fleksibel og fri tilgang til utdanning (jf. Lillejord et al., 2018). Etter hvert har imidlertid også koblingen mellom digitalisering og utdanningskva-litet fått økt politisk prioritet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, b) og vitenskapelig opp-merksomhet (jf. Lillejord et al., 2018). I dag utgjør digital pedagogikk og fjernundervisning betydelige forskningsfelt.

Begrepet *digitale læringsformer* viser til bruk av digital teknologi i undervisning og læring (Fossland, 2015 s. 31). Digitale læringsformer gir imidlertid ikke i seg selv noen garanti for god undervisning eller godt læringsutbytte (Morgan et al., 2016), og det kan være en betydelig avstand mellom potensialet i og den reelle bruken av teknologi i høyere utdanning (Henderson et al., 2015). En kunnskapsoppsummering fra Kunnskapssenteret for utdan-ning (Lillejord et al., 2021) konkluderer med at den digitale undervisningens *hvorfor* framfor *hvordan* må være prioritet dersom digital undervisning skal kunne støtte studentaktive læringsformer. Digital undervisningskvalitet kobles til hensiktsmessig pedagogisk bruk av digital teknologi, og det pekes på et behov for at institusjonene utvikler *data literacy* (Lillejord et al., 2018, s. 54). Da campusbaserte emner ble lagt om til digitale format i mars 2020, hadde de færreste tid til å sikre den pedagogiske hensiktsmessigheten det her forut-settes, og valget om å undervise digitalt var heller ikke didaktisk begrunnet. Dette speiles til dels i Solberg et al. (2021), som finner at under halvparten av studentene var tilfredse med de nettbaserte oppleggene de møtte, på tross av at 82 % av underviserne rapporterte at de brukte mer tid på forberedelser.

I den internasjonale litteraturen har begrepet *digital nødundervisning* dukket opp som en beskrivelse av det ekstraordinære utgangspunktet for digitaliseringen som fulgte covid-19-pandemien («emergency remote teaching») (Hodges et al., 2020). Begrepet understreker at digital undervisning som følge av den brå omleggingen trolig i begrenset grad kunne leve opp til prinsipper for god digital undervisningspraksis. Dermed opprettes et skille mellom digital pedagogikk som felt og undervisningspraksis og de digitale praksisene som oppstod som følge av pandemiens smitteverntiltak. Andersen et al. (2020), nevnt innledningsvis, velger på sin side heller å snakke om digital undervisning under koronapandemien som *re-mediert* undervisning. Re-mediert undervisning passer godt i vår sammenheng, fordi

det beskriver nettopp en forflytning av en i utgangspunktet pedagogisk fundert undervisningspraksis fra ett medium til et annet, heller enn en undervisning uten et pedagogisk fundament som begrepet *nødundervisning* kan gi inntrykk av.

Læring og deltakelse i praksisfellesskap

Innenfor høyere utdanning er det forventet at undervisningen skal legge til rette for studentaktive læringsformer og læring gjennom deltakelse (jf. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Læring forstått som deltakelse knyttes til *situert læring* og *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), sosiokulturell læringsteori og den pedagogiske tradisjonen etter Dewey og Mead (jf. Pettersen, 2005). En grunntanke er at læring skjer i interaksjon med omgivelsene og som en konsekvens av deltakelse i sosiale praksiser. Sfard (1998) beskriver læring gjennom *deltakelse* som en prosess «of becoming a member of a certain community» (s. 6). Hun skiller mellom læring som deltakelse og læring beskrevet gjennom metaforen *tilegnelse* – som innebærer noe man kan få, ha og eie – og kunnskap som en vare som kan overføres og deles (Sfard, 1998). Læring som tilegnelse illustrerer læring slik det forstås innenfor tradisjonell kognitiv teori om informasjonsprosessering (jf. Andersen, 1983). Selv om Sfard advarer mot ukritisk å forkaste det ene og omfavne det andre, er det likevel tydelig at læring forstått som deltakelse fanger noe kognitiv teori har oversett, nemlig betydningen av sosial deltakelse og tilhørighet for meningsskaping.

Ifølge Wenger (1998) innebærer deltakelse mer enn bare isolert medvirkning i enkeltaktiviteter, snarere handler det om «a [. . .] process of being active participants in the *practices* of social communities and constructing *identities* in relation to these communities» (s. 4). Sitatet understreker hvor sentralt deltakelse er for identitetskonstruksjon, og hvordan det å lære påvirker og endrer hvem vi er, samtidig som det skaper tilhørighet. Under covid-19 har sosial distansering fungert som generelt smitteverntiltak, noe som innebærer at studentene ikke bare har fått digital undervisning, men også i stor grad har vært frarøvet sine vanlige sosiale fellesskap. Andersen et al. (2020) undersøkte hvilke strategier studentene brukte for å finne erstatninger for sosiale læringsfellesskap under koronapandemien. De fant at studenter med en etablert, sterk tilknytning til et faglig studiefellesskap var bedre rustet til å etablere nye praksisfellesskap under pandemien og dermed forebygge mistrivsel. De som ikke klarte å etablere nye alternative fellesskap, opplevde derimot økt grad av ensomhet og resignasjon.

I en studie om bruk av digital teknologi i undervisningen før pandemien pekes det på at det ligger en sårbarhet i å ha læringsplattformer som Canvas som bærende element i undervisningen (Sivesind et al., 2021). Det ser ut til at disse kan virke anonymiserende, og at de i liten grad møter studentenes behov for nettopp tilhørighet. Digital sanntidsundervisning tilbyr en annen type samhandling enn læringsplattformens diskusjonsforum og delingsrom. I en slik sammenheng blir det kritisk å forstå hva som styrer og påvirker deltakelse i det digitale klasserommet, slik at mulighetsrommet skal kunne utnyttes best mulig. Det er nettopp dette som er perspektivet i denne studien.

Den digitale forelesningen

Forelesningen har en sentral plass i høyere utdanning. For emnene studentene i denne studien er knyttet til, er forelesningen sentral, selv om undervisningen også innebærer ulike seminarformer, veiledning i grupper, praktisk trening og annet. Til tross for forelesningens utgangspunkt som formidling fra lærer til student – et utgangspunkt som kanskje i større grad ser ut til å legge til rette for tilegnelse av kunnskap mer enn deltakelse – kan den også

preges av studentaktivitet gjennom dialog eller innslag av studentaktive læringsformer. Damsgård (2019, s. 105) peker på at studenter oppfatter forelesningen som en aktiv undervisningsform når den inviterer til dialog, spørsmålstilling og deltakelse. Fra underviserens perspektiv er det lett å måle deltakelse i forelesningen gjennom studentenes verbale deltakelse, men også gjennom den nonverbale samhandlingen som skjer i klasserommet/ auditoriet.

I det digitale lar ikke den nonverbale kommunikasjonen seg tolke på samme måte, og Lomell og Sem (2011) er opptatt av hvordan betingelsene for kommunikasjon og læring endres når man ikke er i samme rom eller når hendelser er forskjøvet i tid. Ved sanntidsundervisning er det ikke snakk om en direkte tidsforskyvning, men man kan likevel anta at temporaliteten og timingen endres som følge av at man ikke er i samme rom. I analyse-delen ser vi nærmere på hvordan både synlighet og tid oppleves i digitalt mediert sanntidsundervisning.

En narrativ tilnærming

Utgangspunktet for den narrative tradisjonen er fortelling som en grunnleggende menneskelig handling som skaper mening, sammenheng, identitet og tilhørighet (e.g. Bruner, 2004). Gjennom semistrukturerte intervjuer har vi latt seks studenter fortelle om sine opplevelser med digital undervisning under pandemien. Intervjuene ble gjennomført individuelt med utgangspunkt i en felles intervjuguide som blant annet oppfordret til å fortelle om og beskrive hvordan det er å være digital student, hvordan de opplevde seg selv i det digitale klasserommet, samt forskjeller mellom fysisk og digital undervisning – hva de likte, og hva de savnet.

Ved å se etter narrativer i intervjuene, definert som mønstre og ytringer knyttet til en fortellehandling (Blix & Sørly, 2017), kan man få kunnskap om meningsdannelse, sammenhenger og tilhørighet i studenttilværelsen, og videre hva som skjer med praksisfellesskapet og deltakelse. Brinkmann og Kvale (2015, s. 254) understreker at narrative analyser med utgangspunkt i intervjudata kan foregå på ulike nivåer: Det kan dreie seg om (1) analyse av spontane fortellinger som kommer fram som helhet under intervjuet, eller innebære at man (2) setter sammen et koherent narrativ med utgangspunkt i ulike historier som kommer fram gjennom intervjuet. Til sist kan en narrativ analyse også innebære (3) «[...] a reconstruction of the many tales told by the different subjects into a 'typical' narrative as a richer, more condensed and coherent story [...]» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 254). Analysene i denne studien inneholder elementer fra alle tre kategorier, der målet er å finne fram til i hvilken grad det finnes felles narrativer om deltakelse og digitalt mediert undervisning på tvers av studentene i materialet, men også på hvilke måter de individuelle narrativene kan være motstridende.

Deltakerne og gjennomføring av intervjuer

Deltakerne i studien er rekruttert fra fag vi underviste vår eller høst 2020, henholdsvis fra barnehagelærerutdanninga, didaktisk utdanning på masternivå og filmskolen (se tabell 1). Studentene meldte seg frivillig.² *Helene* og *Oscar* er tredjeårsstudenter på TV-skolen våren 2020. Studenttallet i gruppa de er del av, har variert fra seks til ni studenter. *Ada* og *Karoline* er halvveis i barnehagelærerutdanninga. På emnene de følger, er det nærmere 90 studenter,

2. Studien er meldt til NSD, og det er innhentet informert samtykke fra alle deltakerne. Alle navn er pseudonymer.

og undervisningen organiseres i ulike gruppestørrelser fra hele årskullet til små studiegrupper. Erfaringene deres omfatter flere emner de har i sitt obligatoriske studieløp. *Ellen* har lærerutdanning og er nå masterstudent. *Sonja* er i ferd med å kvalifisere seg som lærer med masterutdanning. Emnet de to er rekruttert fra, hadde rundt 15 studenter. Alle, bortsett fra en av studentene på masterprogrammet, var heltidsstudenter. Masterstudiet er samlingsbasert med fem todagerssamlinger per semester, mens de to andre studiene er campusbaserte. Studentene fra TV-skolen ble intervjuet på bakgrunn av et studium de hadde avsluttet våren 2020, mens de andre var aktive studenter høsten 2020. Alle er mellom 20 og 30 år og fordeler seg jevnt mellom *tidlig i tjueårene* (21–25) og *andre halvdel av tjueårene* (26–30).

Tabell 1. Deltakere

NAVN	ALDER	STUDIEPROGRAM	NIVÅ	STUDENT-STATUS	CAMPUS/SAMLING
HELENE	26–30	<i>TV-skolen</i>	BA	Heltid	Campus
OSCAR	21–25	<i>TV-skolen</i>	BA	Heltid	Campus
ELLEN	26–30	<i>Masterprogram ved fakultet for lærerutdanning og pedagogikk</i>	MA	Heltid	Samlingsbasert
SONJA	21–25	<i>Masterprogram ved fakultet for lærerutdanning og pedagogikk</i>	MA	Deltid	Samlingsbasert
ADA	21–25	<i>Barnehagelærerutdanning</i>	BA	Heltid	Campus
KAROLINE	26–30	<i>Barnehagelærerutdanning</i>	BA	Heltid	Campus

Intervjuene hadde en varighet på mellom 30 og 60 minutter. Ett intervju er gjennomført ved fysisk tilstedeværelse (Ellen), og de andre på digitale plattformer. Intervjuene ble tatt opp og lagret via *Nettskjema* (UiO) og deretter transkribert. I gjengivelsen av sitater har vi fulgt en meningsorientert transkripsjon, noe som innebærer at vi enkelte steder har fjernet ekstra fyllord eller satt inn manglende funksjonsord for å unngå forstyrrende elementer. Kodingen har fulgt en empirinær induktiv strategi (Tjora, 2017) for å synliggjøre framtrepende mønstre og temaer både hos den enkelte student og på tvers av studenter og intervju spørsmål. Utgangspunktet for kodingen er altså studentenes egne utsagn, heller enn forhåndsbestemte kategorier.

Intervjusituasjonen

Narrativer innehar alltid et relasjonelt element som også er til stede i intervjusituasjonen; fortelleren må ha noen å fortelle til. Fortelleren vil alltid gjøre sitt utvalg av hendelser og temaer med en viss tanke på mottakeren, som i dette tilfellet er foreleseren. En intervjusituasjon vil videre ha en iboende asymmetri i form av en konstruert situasjon som i hovedsak kontrolleres av intervjueren (Brinkmann, 2018). Denne asymmetrien har her en tilleggsdimensjon siden vi intervjuer egne studenter om en pågående eller avsluttet undervisnings-situasjon, og vi unngikk derfor spørsmål som ville kreve at de uttalte seg direkte om oss som undervisere. Imidlertid opplevde vi at studentene var åpne og hadde lyst til å fortelle om sine opplevelser med digital undervisning under koronaperioden. Studentene meldte seg frivillig, og flere uttrykte eksplisitt at de ønsket å delta fordi det ga dem mulighet til å fortelle om sine opplevelser. De uttrykte et håp om å bidra til bedre praksis og få mulighet til å peke på det de var fornøyde med ved digital undervisning under pandemien. Det at studentene meldte seg frivillig, ville potensielt kunne medføre at man bare rekrutterte én type student, for eksempel

de som allerede var aktive eller de som ønsket å kritisere undervisningen. Analysene viser at dette ikke var tilfellet, men snarere at fortellingene er mangefasetterte og beskriver endring i ulike retninger.

Deltakelse i digitalt mediert undervisning

Analysen presenteres i to steg: Analysens første del tar for seg hvordan overgangen fra fysisk til digitalt mediert undervisning har påvirket studentenes opplevelser av egen deltakelse i undervisning. I analysens andre del ser vi på hvordan narrativene samler seg rundt to strukturerende temaer som kan bidra til økt forståelse av deltakelse i det digitale klasserommet, nemlig synlighet og tid. Analysen avrundes med en del der linjene trekkes tilbake til læring som deltakelse.

Deltakelse og identitet i det digitale klasserommet

Når vi ser på hvordan det å flytte undervisninga til det digitale rommet har påvirket opplevelsen av egen rolle og identitet som student, kan vi identifisere tre ulike narrativer: narrativer som ikke innebærer endring, narrativer som innebærer endring fra mindre til mer deltakelse, og narrativer som innebærer endring fra aktivt deltakende til taus.

Ingen endring: Oscar, Karoline og Ellen ser på seg selv som samme type student i de to ulike klasserommene. De opplever det verken som enklere eller vanskeligere å snakke i undervisninga i det digitale enn i det fysiske klasserommet. Oscar regner seg som like aktiv som før, mens Karoline motsatt framstiller seg som en forsiktig og stille student. Oscar forteller at han ikke hadde vanskeligheter med å akseptere overgangen til den digitale undervisningsformen våren 2020:

Altså, for meg er det helt normalt fordi spill har vært en viktig del av mitt liv. Når vi spiller, er vi ikke i det samme rommet. Det digitale rommet er ikke noe nytt for meg. Vi er liksom på nett og ser hverandre og hører hverandre; det føles veldig normalt.

Oscar beskriver hvordan studiehverdagen og undervisningen har flyttet inn i et rom som er kjent for han. For han innebærer dermed overgangen heller at en større del av livet skjer digitalt, enn at en helt ny form for interaksjon og deltakelse introduseres. Andersen et al. (2021) fant at de som hadde godt etablerte læringsfellesskap, klarte overgangen til digitale studier bedre enn de med et svakere nettverk. Oscars narrativ antyder at en etablert tilknytning til det *digitale rommet* i seg selv kan ha noe av den samme funksjonen, og opplevelsen av mangel på tilhørighet er ikke like framtrepende hos han som hos flere av de andre.

Karoline beskriver sin deltakelse i de to undervisningssituasjonene som nokså lik når hun sammenlikner seg selv som student i det digitale og det fysiske klasserommet. Men i motsetning til Oscar ser hun ikke på seg selv som muntlig aktiv: «Jeg er ikke den som sier så mye uansett. Jeg er så redd jeg skal si noe dumt». Den tredje studenten, Ellen, beskriver seg selv som en student som liker å rekke opp hånda og komme med innspill og tanker. Hun regner seg verken som mer eller mindre aktiv i det digitale, men forteller at hun opplever et press på å ta ordet i det digitale «fordi alle andre er så stille». Når Ellen skal oppsummere sin opplevelse, trekker hun fram den motstridende følelsen av å burde si noe og redselen for å ta for mye plass.

Fra mindre til mer deltakende: Sonja uttrykker at hun liker digital undervisning, og omtaler det som «veldig givende» å være digital student. Hun opplever det enklere å ta ordet digitalt: «Da er jeg så fokusert på foreleseren, så det føles mer som om vi har mer en samtale.

Hvor det er enklere å liksom føle seg hørt». Sonja tar også ordet oftere i digital undervisning: «Å ja! Ellers er jeg vel den som ikke har tørt å ta ordet i det hele tatt. Og det overraska meg selv òg, at jeg følte meg trygg nok». Av intervjuet framgår det at hun forbereder seg bedre til digital undervisning, både faglig og på undervisningssituasjonen. Hun trekker fram at aktiv deltakelse fungerer som en kur mot selvbevisstheten man kan føle på når man filmes i den passive lytterollen: «Når man bare skal lytte, har man ikke like mye i hodet, da blir man mer selvbevisst». Ada syns også det er lettere å be om ordet og delta muntlig i undervisning på zoom: «. . . Jeg vet ikke, det er kanskje litt rart, men i klasserommet sier jeg nesten aldri noe, på zoom er jeg liksom mer beskytta». Både Ada og Sonja opplever altså sin egen deltakelse som ganske annerledes i undervisningssituasjonen når undervisningen er digital; de stiller flere spørsmål og kommer med flere muntlige bidrag.

Fra deltakende til taus: For Helene stiller det seg annerledes, og hun trives ikke i det digitale klasserommet: «Jeg liker det virkelig ikke! Jeg synes det er ubehagelig. Det er ikke rom for at vi kan lese hverandres gester. Ingen tolkningsmuligheter». Hun uttrykker at hun blir en ny type student i det digitale, og at hun blir redd for å ta mer plass. Hun blir stille og gjemmer seg bak skjermen: «Jeg blir veldig mye stille og tar mye mindre plass. Hvis jeg skal stille spørsmål, så føles det som om jeg avbryter noen. Jeg kan jo lett falle ut». Dette står i motsetning til hennes identitet i det fysiske klasserommet, der hun ser seg selv som en uredd student som tør å ta plass i læringsfellesskapet.

Opplevelse av synlighet

I det følgende ser vi nærmere på hva som kan ligge bak beskrivelsene av egen digital deltakelse og identitet i det digitale klasserommet. Lomell og Sem (2011, s. 255) trekker fram mangelen på kroppslig tilstedeværelse som en utfordring ved digitale forelesninger. Ved at man ikke er fysisk til stede i samme rom, endres premissene for kommunikasjon. Blikket, som er en sentral del av vår nonverbale kommunikasjon, virker også under andre betingelser når forelesningen medieres digitalt, i og med at det formidles gjennom kamera og skjerm. I våre data går opplevelsen av *synlighet* igjen som et felles strukturerende tema; det å være synlig, bli sett eller ikke sett, se eller ikke se, er et gjennomgående omdreiningspunkt for studentenes beskrivelser av egen deltakelse i det digitale klasserommet.

Forholdet til synlighet representerer både muligheter og hindringer. Helene er for eksempel ikke i tvil om at manglende øyekontakt med lærer og medstudenter gir en følelse av å ikke bli sett, og at det reduserer hennes deltakelse i digital undervisning:

Når læreren ser at jeg løfter hånda midt i hennes setning, så må hun si at «Jeg ser deg og du får ordet snart». Fordi det er mange usikkerhetsmomenter i Zoom. Jeg trenger hele tiden bekræftelse på at jeg er blitt sett!

Ellen forteller om det samme:

Det blir kanskje vanskeligere å ta ordet når man ikke synes. Man kan ikke rekke opp hånda eller påkalle oppmerksomhet.

Et ytterligere aspekt ved *synlighet* er at blikkontakten aldri blir reell i et videomøte fordi den du tror ser rett på deg, kanskje heller ser inn i sitt eget kamera. På samme måte får du heller ikke umiddelbar tilbakemelding fra de andres kroppsspråk, og det blir dermed vanskelig å tolke og lese andres reaksjoner og samspillet i gruppa. I Helenes fortelling er dette uttrykt eksplisitt: «Det er ikke rom for at vi kan lese hverandres gester. Ingen tolkningsmuligheter».

Synligheten i det digitale rommet ser videre ut til å være snudd om på i forhold til i det tradisjonelle klasserommet. I det fysiske klasserommet er studentene mer synlig for foreleseren, men mindre synlige for hverandre:

Ja, for jeg mener når du sitter i et auditorium, ikke sant, så sitter du kanskje bak meg, men jeg ser jo ikke deg ordentlig om du sitter bak meg. (Ellen)

Flere peker på at dette er motsatt i det digitale: Man er mindre synlig for foreleser, men mer synlig for hverandre. Samtidig mister man også oversikten over hvem som ser en, slik Karoline peker på: «Hvis man er på zoom, da kan de sitte å le av meg bak skjermen».

Det at man ikke vet om man selv er synlig, blir sett eller ikke, framstilles altså som en potensiell hindring for deltakelse. Imidlertid nyanseres dette bildet av at noen, som Sonja, også ser ut til å klare å utnytte mulighetene i det digitale rommet på en slik måte at kontakten med foreleser føles *mer* umiddelbar og direkte enn i det fysiske klasserommet.

Ikke bare synlighet, men også det motsatte, *usynlighet*, har betydning. Medstudentenes mulighet til å velge å være usynlige ved å ikke ha på kamera, ser ut til å representere en mulig hindring for deltakelse (jf. Rydland et al., 2020). Synligheten handler dermed både om medstudenter og forelesers synlighet, og om opplevelsen av og forholdet til egen synlighet: Mens Sonjas fokus på underviserens synlighet for henne får henne til å snakke, gjør Helenes følelse av å være usynlig henne taus. Karoline liker ikke at hun ikke kan vite når medstudentene ser på henne, selv om hun selv er komfortabel med å ha kameraet på.

Opplevelse av tid

En faktor som interagerer med *synlighet*, er opplevelse av *tid*. Hvordan vi forstår tid, er sentralt for hvordan vi forstår oss selv og verden og henger sammen med erfaring og bakgrunn (Burke et al., 2017). Begrepet *timescapes* (Adam, 1998) knytter tid til spesifikke kontekster, og tid forstås «in relation to the different spaces and places that shape time» (Burke et al., 2017, s. 7). Tid er altså langt mer enn bare lineær tid og klokketid, snarere er det snakk om et landskap av tid der hver *timescape* har sin egen *temporalitet*, sine egne betingelser for *timing*, *tempo* og *sekvensialitet* (Adams, 2008). En slik helhetlig forståelse av tid kan også være relevant for å forstå hvordan tid oppleves i det digitale rommet.

En forelesning som er flyttet fra det fysiske til det digitale, vil ha tidsrammen til den fysiske forelesningen, samtidig som de interne tidsaspektene kan antas å være endret (jf. Lomell & Sem, 2011). Dette speiles også i hvordan studentene i vårt materiale forteller om tid i digital undervisning. Narrativene viser at opplevelsen av den digitale forelesningens tid varierer fra student til student, og opplevelsene kan også umiddelbart virke motstridende. På den ene siden forteller både Sonja, Ellen og Helene at det føles som om digitalt mediert sanntidsundervisning varer lengre og at tiden går saktere. På den andre siden trekker de fram, direkte eller indirekte, at de opplever at digitalt mediert undervisning er mer pressa på tid enn tradisjonell klasseromsundervisning. Denne tilsynelatende motstridende opplevelsen uttrykkes eksplisitt hos Ellen: «[. . .] Det blir ikke den naturlige pausen, og så føles det veldig lenge, da [. . .]», samtidig som hun også sier «Jeg kan oppleve at det er litt mer sånn tidspressa enn vanlig på en måte». Det går raskt fra det ene til det andre, det er få adspredelser og få andre forstyrrelser, og det oppleves utmattende. Sitatene fra Ellen antyder at mangelen på interaksjon påvirker opplevelsen av både *temporalitet* og *tempo* i undervisningen. Vi ser noe av det samme hos Sonja, som forsøker å forklare opplevelsen av høyere tidspress og mindre distraksjon ved å kontrastere det digitale klasserommet med det fysiske: «Når du sitter i klasserommet er foreleseren gjerne òg litt mer enkel å avlede». I likhet med Ellen peker Sonjas

fortelling på en sammenheng mellom brudd og pauser i forelesningen og begrenset studentdeltakelse. Det er et ubesvart spørsmål om dette utgjør en ond sirkel der økt tempo som følge av få studentinitierte avbrytelser, bidrar til at enda færre tar ordet og deltar aktivt.

Noen steder i intervjuene framstilles tempoet i digital undervisning som *effektivitet*, for eksempel hos Helene:

Kanskje det er litt mer effektivt, men ikke nødvendigvis på en kvalitativ måte, men ting går litt kjappere og er litt mindre på ekte.

Andre ganger gir fortellingene først og fremst mening med utgangspunkt i en opplevelse av hastverk; at foreleseren har dårlig tid. Studentene gir også uttrykk for at man må ha noe betydningsfullt å bidra med hvis man skal be om ordet, fordi det oppleves som om man tar av andres tid. Helene peker videre på at det finnes en slags rastløshet både hos lærere og studenter:

Min erfaring av den digitale veiledningen, for eksempel, er at det går mye fortere. Det er ikke mye tid for å ha oppfølgingsspørsmål.

Hos Helene knyttes altså mulighetene til å stille oppfølgingsspørsmål til opplevelsen av tid og tempo, samtidig som tidsrammene veiledningen foregår under, i utgangspunktet er de samme. Dette antyder at det digitale påvirker premissene og sensitiviteten for timing.

Samhandlingen i det digitale rommet ser ut til ofte å ha en nokså stram struktur, som delvis er gitt av hvem som er synlige når, og hvem som styrer synligheten – når foreleseren i mindre grad ser studentene, er det vanskeligere å lese rommet og åpne for spørsmål. Samtidig kan manglende synlighet for foreleser og økt synlighet for medstudenter, som vi har beskrevet tidligere, også gjøre det vanskeligere for studentene å ta ordet. Dette endrer både tempoet og betingelsene for timing og sekvensialitet. Ellens konklusjon er tydelig:

[. . .] det blir jo veldig monologisk da. Selv om sjangeren i seg selv er monologisk i utgangspunktet, men det blir liksom ikke like lett å komme med innspill.

Oscars historie beskriver også effektivitet, men han opplever den annerledes. For han gir det digitale rommet nye muligheter for multitasking, og effektiviteten framstilles som en positiv konsekvens. Han kan chatte, lese mail eller google tematikken mens undervisningen foregår: «Alt skjer samtidig. Det offentlige og private blandes i det nye normale. Derfor blir jo alt mer effektivt.»

Deltakelse og tilhørighet

Wenger beskriver hvor avgjørende tilgang til og deltakelse i sosiale praksisfellesskap er for læring og følelse av tilhørighet. Et praksisfellesskap vil komme til uttrykk på ulike måter. Når studentene i vårt materiale forteller at de savner muligheten til å snakke uformelt (om fag) med andre studenter, kan dette knyttes til behovet for et praksisfellesskap. Karoline er opptatt av at samtalene om fagstoffet blir mer mangfoldig når man er fysisk til stede i undervisningen: «Da får jeg flere perspektiver, det trenger jeg for å lære da, så det ikke blir rett av boka». Hun mener hun trenger å snakke med andre og få deres forståelse av fagstoffet for å lære, og dette blir det mer av på campus. Karoline forteller også at manglende direkte kommunikasjon og interaksjon gjør at hun blir utrygg på det hun lærer: «Alle blir redd for å skrive feil når vi skal svare på oppgava. For vi har det bare rett fra boka, og da tar vi det rett fra boka.» Karolines beskrivelse av hvordan hun jobber med stoffet når undervisningen er digital,

reflekterer en oppfatning av kunnskap som noe som ikke bare kan hentes ut av boka og tilegnes, men som må bearbeides i fellesskap.

Sonjas narrativ forteller noe om hvordan fraværet av mulighet til å snakke med andre, har økt behovet for å være aktiv og stille spørsmål i undervisninga. Det kan se ut til at selve undervisningssituasjonen må fylle flere funksjoner når praksisfellesskapets arenaer innskrenkes. Sonja tar i bruk strategier som å forestille seg undervisningen som en dialog mellom henne og foreleseren, for å oppleve deltakelse på en annen måte enn hun ellers gjør. Som en parallell til dette er det interessant at Ellen påpeker at dialogen i digital undervisning ser ut til først og fremst å foregå mellom enkeltstudenter og foreleseren, og i mindre grad studenter imellom. På den måten kan man si at det både for Sonja og Ellen finnes et praksisfellesskap i forelesningen, men ikke i pausene. Samtidig er praksisfellesskapet smalere; det blir en relasjon mellom enkeltstudenten og underviseren istedenfor et fellesskap for alle aktørene i gruppa. Det er tydelig at den sosiale dimensjonen og interaksjonen, både den formelle og den uformelle, på et generelt nivå oppleves som den sentrale forskjellen mellom digital og fysisk undervisning. Våre analyser peker også på at det kan se ut til at premissene og mulighetene for samskaping av kunnskap og læring i fellesskap er grunnleggende endret når undervisningen er flyttet til det digitale klasserommet, uten mulighet til å inngå i andre praksisfellesskap.

Diskusjon

Solberg et al. (2021) rapporterer at et flertall av studentene mente de deltok mindre aktivt i digital undervisning under covid-19-pandemien. Narrativene i denne studien er ikke like entydige; der noen studenter opplever redusert deltakelse, opplever andre at den har økt. Målet for vår studie har imidlertid ikke først og fremst vært å finne ut hvorvidt studentene er *mer* eller *mindre* deltakende i digital undervisning som følge av pandemien, men heller å se nærmere på hvordan *mulighetene* for deltakelse oppleves i det digitale rommet, slik det har framstått i denne perioden. Selv om studentene i denne studien forteller om erfaringer fra en unntakstilstand, tegner de like fullt et bilde av en kompleksitet som oppstår når undervisning formidles digitalt i sanntid, både med tanke på muligheter og begrensninger for etablering og utvikling av læringsfellesskap. Narrativene om synlighet og tid kan leses som fortellinger om hindringer og muligheter for deltakelse i digitalt mediert sanntidsundervisning. *Hindringene* ligger i å ikke ville bli synlig og ta plass, å ikke se medstudenter og dermed miste oversikt over kommunikasjonen, og at underviseren ikke ser deg som student. *Mulighetene* finnes i hvordan digital sanntidsundervisning kan likne fellesskapet på campus og dermed kjennes naturlig, hvordan kommunikasjonsstrukturen i det digitale gir en beskyttelse mot andres reaksjoner, samt hvordan en stringent struktur kan gjøre at kommunikasjonen med underviseren oppleves som mer direkte.

Det hører imidlertid også med til det overordnede bildet at studentene gjennomgående peker på at det blir færre og mindre egnede kontekster å prøve ut kunnskapen sin i, særlig uformelt, ved digitale møter alene. Studentene i vårt materiale opplever også at det blir færre perspektiver på fagstoffet når arenaene for å snakke sammen og mulighetene for dialog i undervisningen reduseres. Lomell og Sem (2011) trekker fram hvordan man lettere kan unndra seg risikoen som følger av å sette ord på egen kunnskap, la seg utfordre og dermed stimuleres til læring, i den nettbaserte forelesningen. Usikkerheten studentene forteller om knyttet til synlighet og opplevelsen av den digitale forelesningens tempo og tidspress, kan forklare noe av dette; det blir vanskeligere å prøve ut forståelsen sin aktivt fordi man har begrenset oversikt over forumet, og når man ikke gjenfinner åpningene for be om eller

ta ordet. Samtidig ser vi også at noen opplever at det er lettere å sette seg selv og kunnskapen sin på spill i digital undervisning. Sett i sammenheng med Solberg et al. (2021) ser det imidlertid ut til at sistnevnte erfaring er mindre representativ.

Sivesind et al. (2021) pekte på at mange studenter opplevde at forelesninger i fysisk format var viktig for å oppleve faglig fellesskap, og at det fysiske møtet på campus derfor blir sentralt i et delvis digitalt tilbud. Fraværet av den fysiske møteplassen påvirker studentenes muligheter til å ta del i et solid praksisfellesskap og kan dermed svekke etableringen av en faglig identitet og tilhørighet (jf. Wenger, 1998). Dette framstår som et tungtveiende argument for en mer gjennomtenkt didaktikk i digital sanntidsundervisning som tar hensyn til mediets særtrekk for i større grad å stimulere til aktiv deltakelse.

I den offentlige debatten og i deler av forskningsfeltet under pandemien har det å delta med kamera av eller på blitt tolket som et tegn på deltakelse/mangel på deltakelse i den digitalt medierte undervisningen. Rydland et al. (2020) peker på ulike årsaker til at studentene deltar i undervisningen uten å skru på kamera, der en av dem er behovet for konformitet. Vi finner et mer sammensatt bilde som vi mener kan forklares med at opplevelsen av synlighet og tid forandres når vi møtes digitalt. Når betingelsene for interaksjon endres, blant annet gjennom regulering av hvem som er synlig når, ser det også ut til å påvirke opplevelsen av tid, tempo og timing. Denne dynamikken endrer og skaper behov for nye spilleregler for samhandling i det digitale klasserommet.

Konklusjon

Narrativene vi finner om deltakelse i digital undervisning, viser at opplevelsen av *synlighet* og opplevelsen av *tid* står fram som sentrale felles og strukturerende temaer med forklaringskraft for hvordan studentene opplever forskjellene mellom det fysiske og det digitale klasserommet. Hvordan disse forskjellene påvirker og bidrar til å legge premissene for deltakelse i digital sanntidsundervisning, bør inngå i de pedagogiske erfaringene man tar med seg fra den re-medierte pandemiundervisningens tid. Denne studien har imidlertid tatt for seg mulighetene for aktiv deltakelse i digital sanntidsundervisning i en unntakstilstand, og resultatene må tolkes innenfor en slik kontekst. I forlengelsen av denne studien kunne det derfor vært interessant å undersøke erfaringer knyttet til deltakelse i en bredere anlagt studie utført under andre forutsetninger, der den digitale sanntidsundervisningen gjerne inngår i et helhetlig læringsdesign som involverer både campusbaserte og digitale aktiviteter. Henderson et al. (2015) trekker fram det potensielle gapet mellom potensialet og realiteten knyttet til digital undervisning. Med utgangspunkt i våre data kan det se ut til at unntakssituasjonen ikke ga mulighet til å utnytte det digitale potensialet til det fulle, da både tid, erfaring og kompetanse ble et knapphetsgode (jf. Solberg et al., 2021). Slik undervisningen beskrives i vårt materiale, ser vi tegn til at digital sanntidsundervisning kan lede en tilbake til mindre dialogiske og deltakende undervisningsformer. Dette kan trolig bøtes på ved at man tar hensyn til hvilke mekanismer som hindrer og fremmer deltakelse, og på den måten i større grad går inn i det digitale rommet på det digitale premiss, samtidig som man tar høyde for hvordan mediets tidslandskap og premiss for synlighet påvirker interaksjonen.

Litteratur

Andersen, M. H., Gerwien, R. G. & Kammer, A. (2020). Sammen, hver for seg: universitetsstuderendes læringsstrategier under COVID-19-nedlukningen. *Tidsskriftet læring og medier*, 23, 1–18. <https://doi.org/10.7146/lom.v13i23.122032>

- Adams, B. (1998). *Timescapes of Modernity: The environment and invisible hazards*. Routledge.
- Adams, B. (2008). Of timescapes, futurescapes and timeprints. Lüneburg Talk Web, Lüneburg University, 17 June 2008.
- Andersen, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2017) (Red.). *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design* (3. utg.). Routledge.
- Betts, A. (2021). A lockdown journal from Catalonia. *Studies in Higher Education*, 46(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859678>
- Blix, B. H. & Sørly, R. (2017). Innledning. (s. 19–29) I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i et tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N. K. Densin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.), Los Angeles: SAGE.
- Burke, P.J., Bennett, A., Bunn, M., Stevenson, J. & Clegg, S. (2017). *It's about time: Working towards more equitable understandings of the impact of time for students in higher education*. The University of Newcastle Australia.
- Damsgård, H. L. (2019) *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goedegebure, L. & Meek, L. (2021). Crisis - What crisis? (Editorial). *Studies in Higher Education*, 46(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859680>.
- Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2015). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567–1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. mars 2020.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001). *Gjør din plikt – krev din rett*. (St.meld. nr. 27 (2000–2001)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (St.meld. nr. 16 (2016–2017)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Digitaliseringsstrategi for universitets- og høyskolesektoren*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/digitaliseringsstrategi-for-universitets-og-hoyskolesektoren/id2571085/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K. & Ruud, E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review*. Knowledge Center for Education.
- Lomell, L. & Sem, I. (2011). Kunsten å forelese elektronisk. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 247–262). Unipub forlag.
- Metcalf, A. (2021). Visualizing the COVID-19 pandemic response in Canadian higher education: An extended photo essay. *Studies in Higher Education*, 46(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1843151>.
- Morgan, K., Morgan, M., Johansson, L. & Ruud, E. (2016). *A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes*. Knowledge Center for Education.
- Perotta, D. (2021). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*, 46(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859679>
- Pettersen, Roar. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, G., Skaar, Ø., Tolstad, H. K. & Wedum, G. (2020). Det svarte alvor. *Om forholdet mellom svarte skjermer og opplevd læringsutbytte* (upublisert FOU-oppgave), Høgskolen i Innlandet.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189x027002004>

- Sivesind, K., Hovdhaugen, E. & Hörmann, B. (2021). Medierende betingelser for læring og dannning – om bruk og betydning av digitale medier i et bachelorstudie i pedagogikk. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 16–35. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2512>
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M. & Eide, T. (2021) *Et annerledesår: Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Van Schalkwyk, F. (2021). Reflections on the public university sector and covid-19 pandemic in South Africa, *Studies in Higher Education*, 46(1), 44–58. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859682>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.