

Veslemøy Berg

## Samspill i digitale læringsmiljø ved høyere utdanning.

En kvalitativ studie av sosiale interaksjoner i et digitalt læringsmiljø på universitetet.

Masteroppgave i Pedagogikk- Utdanning og oppvekst

Veileder: Patric Wallin

Mai 2021



Veslemøy Berg

# **Samspill i digitale læringsmiljø ved høyere utdanning.**

En kvalitativ studie av sosiale interaksjoner i et digitalt læringsmiljø på universitetet.

Masteroppgave i Pedagogikk- Utdanning og oppvekst  
Veileder: Patric Wallin  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



Veslemøy Berg

Samspill i digitale læringsmiljø ved høyere utdanning.

En kvalitativ studie av sosiale interaksjoner i et digitalt læringsmiljø på universitetet.

Masteroppgave

Veileder: Patric Wallin

Trondheim, mai 2021

## Sammendrag

Tematikken for denne oppgaven er sosial interaksjon og kommunikasjon i digitale læringsmiljø. Formålet er å undersøke studenters perspektiv på samspill i det digitale læringsmiljøet ved høyere utdanningsinstitusjoner. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven baserer seg på Goffman og Bateson sine rammeverk rundt sosial interaksjon og kommunikasjon. Nonverbal kommunikasjon vil være en av de grunnleggende teoriene i utforskningen for følgende problemstilling; Hvordan opplever studenter i høyere utdanning samspillet i digitale læringsmiljø? For å belyse problemstillingen har det blitt benyttet et kvalitativt forskningsdesign med observasjon og intervju som metode. Det har blitt gjennomført to observasjoner og tre fokus-gruppeintervju med studenter mellom 20 og 30 år. De mest sentrale funnene fra analysen er studentenes todelte perspektiver om muligheter og utfordringer med samspillet i den digitale konteksten. Studentene presiserer at de foretrekker fysiske læringsmiljø, på grunn av følelsen av manglende sosial kontakt i digitale læringsmiljø. Det nåværende læringsmiljøet studentene befinner seg i, er heldigitalt på grunn av Covid19 restriksjonene, noe som har krevd en reduksjon i sosial kontakt også på fritiden. Dette kan være en faktor som forsterker studentenes opplevelse av manglende sosial kontakt. I diskusjonen vil sentrale temaer fra analysen, som bruk av nonverbale signaler, drøftes opp imot den digitale konteksten studentene befinner seg i. Studentenes opplevelse av mellommenneskelige relasjoner vil også være et sentralt element i diskusjonen.

## Abstract

Social interaction and communication in higher education are the main themes in this study. The goal is to investigate university student's perspective on social interaction. The theoretical background for this study is based on Goffman and Bateson's theories on social interaction and communication. Nonverbal communication will be one of the central themes in the attempt of shining light on the following research question; How do university students experience social interaction in digital learning environments? The method used to explore this question, is a qualitative research design with observation and three focus group interviews where the participants are students between 20 and 30 years old. Some of the most central results in this study where the students two-sided perspective about the possibilities and challenges with social interaction in the digital context. The students seem to prefer physical learning environments, due to the lack of social connection to others in the digital learning environment. The Covid19 pandemic has restricted the student's personal social life as well as in their learning environment. This can have an impact on their feelings about the lack of social contact. The most central themes from the results will be discussed in the digital context. The student's interpersonal perspectives will take place throughout the discussion.

## Forord

Tiden er kommet for å levere masteroppgaven- endelig. Det har vært spennende og utfordrende å gjennomføre dette prosjektet. Jeg har lært mye om temaet og det har vært svært givende.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Patric. Han har drevet meg framover og motivert meg til å holde prosessen gående. Det har vært lærerikt å jobbe sammen og han har hjulpet meg med å se muligheter for videre arbeid også.

Takk til mine trofaste studievenninner på lesesalen. Vi har vært på hverandres reise, med både oppturer og nedturer. Covid-19 har ikke alltid hjulpet på å holde motivasjonen oppe, men det har en stor motivasjon å vite at det er noen som tar imot meg på lesesalen hver dag. Sammen har vi hatt mange kreative dager!

Jeg vil takke min samboer som har lagt til rette for at jeg har fått ro til å jobbe med oppgaven også hjemme. Muligheten til hjemmekontor har gjort tiden som masterstudent fleksibel og innholdsrik på flere områder. Jeg har hatt muligheten til å bruke mye tid på fritidsaktiviteter ved siden av studiene på grunn av fleksibilitet, noe som gjør at jeg vil huske denne tiden som en positiv tid.

Til slutt vil jeg takke venner og familien som alltid støtter meg og troen på meg, selv når jeg mister troen på meg selv. Det ligger en stor mestringsfølelse rundt det å ha fullført en mastergrad og nå gleder jeg meg til neste kapittel i livet.



## Innhold

1.0 Innledning .....	1
2.0 Teori .....	3
2.1 Sosial interaksjon .....	3
2.2 Kommunikasjon og relasjoner .....	5
2.3 Nonverbal kommunikasjon .....	7
3.0 Metodikk .....	9
3.1 Forskningsdesign .....	9
3.2 Forskningskontekst .....	10
3.3 Datainnsamling .....	11
3.3.1 Observasjon .....	11
3.3.2 Fokus gruppe intervjuer .....	11
3.6 Analyse .....	13
3.7 Refleksjoner og betraktninger .....	14
4.0 Resultat .....	15
4.1 Deltakelse og fellesskap .....	15
4.2 Tilstedeværelse og oppmerksomhet .....	18
4.3 Verbal kommunikasjon .....	20
4.4 Nonverbal kommunikasjon .....	22
4.5 Oppsummering av resultat .....	25
5.0 Diskusjon .....	25
5.1 Inntrykk og uttrykk i den digitale konteksten .....	26
5.2 Ansiktsuttrykk .....	28
5.3 Samtalene .....	30
5.4 Å se og bli sett .....	32
5.5 Sosialt samspill og tilhørighet .....	34
6.0 Avslutning .....	36
Referanser .....	38

## 1.0 Innledning

Digitalisering av samfunnet har omfattende konsekvenser, hvor fysiske møteplasser forsvinner stadig til fordel for digitale møteplasser. Denne oppgaven handler ikke direkte om digitalisering, men digitaliseringens konsekvenser for utformingen av høyere utdanning og konsekvensene dette har for studentene. I denne sammenheng handler digitalisering om endringer som påvirker menneskelig samhandling og mellommenneskelige relasjoner (Halvorsen, Stokken, Rogne & Erdal, 2020). Normsettet for sosial interaksjon tar en annen form i digitale kontekster. Den digitale kommunikasjonen endrer når, hva og hvordan vi kommuniserer. Teknologien er med på å endre vår oppfatning av tid og sted. Det er lettere å ta kontakt, men det er også lettere å unngå kontakt med andre (Farr, Price & Jewitt, 2012).

Tematikken for denne oppgaven omhandler betydningen av sosial interaksjon og kommunikasjon og innvirkning det kan ha på sosiale relasjoner og tilhørighet. For å sette oppgaven i perspektiv, skal jeg beskrive konteksten studien ble gjennomført i og konteksten deltakerne av studien er en del av. Selv om oppgaven ikke handler om Covid19 (koronapandemien), så er det utgangspunktet for hvorfor studien ble gjennomført. Det er viktig å presisere at de fleste av dagens studenter er av en generasjon som har vokst opp i en digital tidsalder, noe som tilsier at de er til en viss grad vant til digitale medier. Det betyr likevel ikke at alle er komfortable med det og at alle er like drevne når det kommer til håndteringen av det digitale. Det store spriket innen digital kompetanse, kan også gjøre det mer utfordrende å legge til rette et opplegg som er tilpasset alle.

Bakgrunnen for den faglige interessen kom med Covid19 pandemien og dens konsekvenser for høyere utdanning. Pandemien førte til en omfattende nedstenging og en rekke tiltak over hele Norge. Blant annet nedstenging av utdanningsinstitusjoner, hvor det da ble nødvendig med digital undervisning. I den digitale undervisningen, la jeg merke til at de fleste ikke ønsket å ta i bruk kamera og de synes det var «kleint» å jobbe sammen i grupper på digitale plattformer. Samtidig uttrykte de fleste rundt meg at de savnet det sosiale ved å møte opp på undervisningstidene. Dette utløste interessen for å studere hvordan sosiale interaksjoner endres i det digitale rommet.

Det skal sies at denne studien er gjennomført i en spesiell kontekst med en verdensomspennende pandemi, som har hatt konsekvenser for så å si alle områder i samfunnet. Og som trolig kan ha stor innvirkning på studentenes følelse av manglende sosial kontakt. På grunn av studiens kontekst er det dermed ikke mulig å skille digitalisering og pandemi fra hverandre. De to er sammenflettet og påvirker studentene samtidig. Covid19 har satt sitt preg og kraftig redusert de fleste studenters akademiske og sosiale liv. Overgangen til digitale forelesninger og seminar, stengte bibliotek og forandringer i innleverings- og eksamensform har satt sine spor hos studentene. Det innholdsrike sosiale livet med fester, idrett, sosiale sammenkomster og reising fikk en brå slutt. Mange studenter mistet deltidsjobben og opplevde dermed økonomiske problemer, noe som førte til at en del studenter måtte flytte tilbake til hjembyen og foreldrene sine. Flere og flere rapporterer en rekke psykiske plager som ensomhet, depresjon og angst. FHI rapporterte i 2018 at 1 av 4 studenter sliter med alvorlige psykiske plager, og det er liten grunn til å tro at dette har forbedret seg under pandemien (Folkehelseinstituttet, 2018).

Formålet med studien er å kunne tilføre relevant kunnskap til forskningsfeltet om *hvorfor det sosiale i fysiske læringsmiljø er viktig og hvorfor vi ikke må gå fullstendig i fra det*. Vi

kan bruke digitale artefakter for å formidle undervisningen på en god måte, men den menneskelige kontakten kan ikke erstattes (Frantzen & Schofield, 2020). Vi er sosiale vesen, ikke digitale vesen. Og ved å digitalisere læringsmiljøene ved høyere utdanning, mister vi muligens et viktig aspekt av studietilværelsen, det sosiale. Det er viktig å studere hva digital kommunikasjon gjør, og hva den ikke gjør med oss. Denne studien kan bidra til å finne mulige løsninger på hva som trengs for et bedre læringsmiljø, både fysisk og digitalt.

Som følge av Covid19, har altså høyere utdanning tatt en ny retning. Det som blir viktig er å se på hvordan utdanningsinstitusjoner kan dra nytte av situasjonen vi befinner oss i. Det finnes mange muligheter med digitaliseringen av høyere utdanning, men det er viktig å ikke glemme verdien av de fysiske møteplassene. Fokuset for denne oppgaven er å se nærmere på hva studenter mister i digitale sosiale interaksjoner og hva de får ut av det. Det vil være både interessant og nyttig å undersøke interaksjonen og kommunikasjonen som foregår mellom studenter på digitale plattformer. På bakgrunn av dette er hovedproblemstillingen for oppgaven:

*Hvordan opplever studenter i høyere utdanning samspillet i digitale læringsmiljø?*

Formålet med å undersøke dette er å belyse viktigheten av fysiske læringsmiljø for studenter og å se på hva som er på hva studenter anser som viktig for å trives i sitt læringsmiljø. Hva er det som er annerledes og hvorfor foretrekker studentene å møtes fysisk når de ellers bruker digitale verktøy når de kommuniserer med andre? I denne studien vil jeg nærme meg disse spørsmålene gjennom en kvalitativ forskningsdesign basert på observasjoner og fokusgruppeintervjuer med studenter ved NTNU. Forankret i et sosialt konstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv anvender jeg en abduktiv tematisk innholdsanalyse for å utforske det empiriske materialet. Fra et teoretisk ståsted er både Goffmans teoretiske rammeverk om sosiale interaksjon, kontekstforståelse og relasjoner, og Batesons teori om kommunikasjon sentralt i oppgaven.

I forbindelse med dette vil jeg bygge på følgende forståelser av samspill, kommunikasjon og relasjon. Begrepet samspill eller samhandling kan defineres på flere måter. Samspill kan forstås som «*en kommunikasjons- og utviklingsprosess der mennesker utveksler kompetanse og arbeider mot et felles mål*» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 129). Samspill og interaksjon kan forstås i sammenheng, det er en form for samspill i alle interaksjoner. Kommunikasjon og relasjoner kan forstås som nært beslektet. Disse to perspektivene nærmest overlapper hverandre og begrepene brukes ofte om hverandre (Jensen & Ulleberg, 2019). Kommunikasjon i relasjoner og relasjoner i kommunikasjon vil være sentralt for denne oppgaven. I tillegg vil nonverbal kommunikasjon stå sentralt i oppgaven. Nonverbal kommunikasjon kan defineres som all kommunikasjon som ikke er verbal. En kjent antagelse presiserer at det ikke er mulig å ikke kommunisere i nærheten av andre levende vesener (Bateson, 2005). Det som gjøres og det som ikke gjøres vil bli tolket av de rundt. Kommunikasjonsperspektivet handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi sanser, oppfatter og tolker situasjoner og samspillet rundt oss.

## 2.0 Teori

For å undersøke hvordan studenter i høyere utdanning opplever samspillet i digitale læringsmiljø vil denne oppgaven bygge på en sosiokulturell tradisjon. Fokuset vil være på å beskrive, analysere og forstå interaksjonsmønstre mellom mennesker innen en kulturell og historisk ramme. Forankret i en sosiokulturell tradisjon er det to teoretiske rammeverk som står sentralt i oppgaven. Goffmans teoretiske rammeverk anvendes for å forstå sosiale interaksjon, kontekstforståelse og relasjoner. Den tar utgangspunkt i at det er i interaksjon og i fellesskap med andre at det dannes roller, mening, kulturelle normer og regler.

I tillegg er Batesons teori om kommunikasjon sentral for å undersøke kommunikasjonen blant studenter i digitale læringsmiljøer nærmere. Kommunikasjonsperspektivet handler også i stor grad om relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2019) og et visst fokus på verbale og nonverbale signaler vil gjennomgående prege oppgaven.

Med det i tankene, vil mellommenneskelige relasjoner som en viktig del av læringsmiljøet, fungere som et paraplybegrep som omfatter alle delene av oppgaven. Det er innenfor læringsmiljøet, som består av fysiske forhold, pedagogiske perspektiver, undervisningsorganisering, arbeidsformer, lærestoff og læremidler, at relasjoner bygges og bidra til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtidig påvirkes alle disse elementene når læringsmiljøet skapes og fasiliteres med hjelp og igjennom digitale plattformer.

En vanlig problemstilling som mange forelesere og lærere står ovenfor, ifølge Stommel, er å prøve å overføre det som skjer i fysiske klasserom, inn i digitale klasserom (Morris & Stommel, 2018). Det er denne direkte oversettelsestilnærmingen som ikke tar hensyn til særegne grensebetingelser av det fysiske eller digitale som ofte gir problemer. Dette kan løses ved å anerkjenne mediet vi bruker og dets begrensninger og muligheter, heller enn etterligne det kjente i et nytt medium. Her vil det bli nødvendig med en kritisk gjennomgang av hvordan, hvorfor og hvor den digitale læringen skal skje (Morris & Stommel, 2018).

Digitale læringsressurser åpner for store muligheter innen ulike læringsmiljø, som interaktivitet og fleksibilitet. Men det byr også på en del utfordringer som mindre sosial interaksjon og krever større grad av selvstendighet og tekniske ferdigheter (Frantzen & Schofield, 2020). En studie gjennomført av Gysbers, Johnston, Hancock og Denyer (2011), viste at studenter foretrakk å møte opp fysisk. Studentene presiserte at ansikt-til-ansikt interaksjon med foreleseren var nøkkelen til god læring. Læringsmiljøet ble beskrevet som triveligere, mer effektivt og motiverende i den fysiske konteksten (Gysbers et al., 2011). Sosial interaksjon og tilhørighet framkom som det mest ettertraktede for et godt læringsmiljø.

Tilhørighet er en av de tre grunnpilarene Deci og Ryan fremhever i sin teori om selvbestemmelse, i tillegg til autonomi og kompetanse. I denne sammenheng beskrives opplevelsen av tilhørighet som en forutsetning for trygghet og som følge av et godt læringsmiljø (Deci & Ryan, 2000).

### 2.1 Sosial interaksjon

Sosial interaksjon er kjernen i Goffmans teoretiske rammeverk, som tar utgangspunkt i at det er i samhandling med andre mennesker vi kan lære hvor sammensatte vi er og hvor avhengige vi er av andre mennesker for å realisere oss selv. Det relasjonelle hjelper oss med å skape vår identitet (Goffman, 1992). Kvaliteten i interaksjonen vil avgjøre hvordan relasjonen blir, og motsatt. Det kan forstås som en sirkulær prosess (Bateson, 2005; Claessens et al., 2017).

Goffman (1922-1982), blir omtalt som en av de største og mest innflytelsesrike sosiologiske teoretikerne i moderne tid. Goffman og symbolsk interaksjonisme blir gjerne omtalt sammen, samtidig som Goffman selv, ikke ville bli begrenset til dette alene. I hans arbeid videreførte og transformerte han ideer fra blant annet Durkheim, Simmel og Blumer (Ritzer, 2008) og i dag er hans egen forskning godt anerkjent, men hans teoretiske rammeverk har i liten grad blitt utviklet videre av andre sosiologer. Dette er mye på grunn av hans særegne stil og at ingen våger å begi seg ut på å videreutvikle hans unike teorier (Ritzer, 2008). Med det sagt, så blir hans teoretiske perspektiv stadig brukt for å analysere samfunn og sosiale interaksjoner, og det argumenteres for å være anvendelig i de fleste sosiale samfunn (Goffman, 1992).

Goffman var opptatt av den dagligdagse sosiale interaksjonen mellom mennesker. Innen sitt teoretiske rammeverk, skildrer han dagligdagse samhandlinger i interaksjon mellom mennesker. Forståelsen av hvordan rollespill, selvpresentasjon og inntrykksmanipulering er grunnleggende trekk ved samfunn og kan anvendes på et hvilket som helst samfunn, ifølge Goffman (Goffman, 1992).

Goffmans teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i sosial interaksjon som en dramaturgisk analyse og sammenlignet det sosiale samspillet med skuespill (Goffman, 1992). Den dramaturgiske analysen er basert på en setning fra Shakespeares «As You Like It» og lyder som følger; «*All the world's a stage, and all the men and women merely players.*» (Little, 2016). Med dette, bruker Goffman metaforen «teater» for å beskrive vår sosiale verden. Goffman argumenterte for at vi blir til å våre relasjoner og interaksjon med andre, hvor vi skaper vår identitet. Goffman omtaler identitet som roller (Goffman, 1992; Jensen & Ulleberg 2019; Little, 2016). I sine sentrale feltstudier på Shetland, utvidet han sin forståelse av hvordan mennesker utvikler roller i møte med hverandre. Der observerte han det sosiale samspillet mellom de fastboende på øya og de fastboende og besøkende på øya. Disse studiene la en grunnleggende ramme for hans syn på sosial interaksjon.

Interaksjonen utspiller seg som et rollespill, med skuespillere, kulisser og publikum. Vår oppfattelse av situasjonen, påvirker hvordan vi oppfører oss og hvilken rolle vi tar på oss (Goffman, 1992). Definisjonen av en situasjon skjer i en pågående kommunikasjonsprosess, hvor alle tilstedeværende parter bidrar med å definere situasjonen. Goffman bruker begrepet situasjonsdefinisjon som vår oppfattelse av en situasjon, som igjen gjør at vi bestemmer oss for hvordan vi skal opptre i situasjonen. I den forbindelse vil også området vi utspiller roller være sentral (Goffman, 1992).

En person innehar mange ulike roller som utspiller seg i løpet av en dag. Roller kan defineres som et mønster av forventet adferd som knyttes til for eksempel en sosial status eller posisjon i samfunnet (Little, 2016). Rollekonflikt kan oppstå dersom flere roller skal utspilles parallelt. For eksempel kan en forelder med karriereambisjoner kan oppleve rollekonflikt dersom han/hun har syke barn hjemme som må tas hånd om, men det er samtidig forventninger om høye prestasjoner på jobb. Da kan rollene som forelder og karrieremenneske kommer i konflikt fordi personen vil strebe etter å utfylle begge rollene. I denne sammenhengen, brukes «maske» som en metafor på at vi tar på oss ulike roller. Å ta på en «maske», sammenlignes med individets valg av identitet (Goffman, 1992).

Et annet viktig skille som Goffman utvikler i sitt teoretiske rammeverk er mellom det som har beskriver som skjer foran og bak scenen. Det første omtaler han som fasadeområde og det andre som baksideoområde. Begge må forstås som dynamisk og et område som ved en bestemt anledning kan fungere som fasadeområde, kan ved neste anledning bli et baksideoområde. Et eksempel på dette i Shetlandsstudiene, var når en nabo stakk innom for en kopp te. Her kunne de iaktta gjesten før han kom inn døra og hvordan han byttet

uttrykk til et «selskkelig smil» idet han kom inn døra. Han gikk fra et baksideområde til et fasadeområde. Enkelte gjester som kom til dette huset var klare over at en slik observasjon foregikk og sørget for å holde en selskkelig mine lenge før de nådde huset, for å opprettholde sin fasade og gi et konstant bilde av seg selv (Goffman, 1967, 1992).

Fasadeområde beskrives som «stedet der opptreden utspiller seg». I dette området er det forventet at vi følger en del normer (Goffman, 1992). Her kan vår opptreden planlegges og utføres deretter. Baksideområde er det private stedet og omgivelsene, som er skjult for publikum. Goffman beskriver det også «bak kulissene», her kan en være seg selv og ikke tenke på fasaden. På dette stedet kan en tre ut av rollen som representeres i fasadeområde, slappe av og få fred (Goffman, 1992). I fasadeområde vil en person forsøke å uttrykke at han følger normene og reglene innen dette område. Når personen er i samtale med andre, kan dette betegnes som høflighet. Når personen er blant andre, og de kan se og høre personen, kalles det sømmelighet. Begge disse opptredende er et forsøk på å uttrykke at personen er i tråd med de anliggende normene for området (Goffman, 1992).

I forbindelse med fasadeområde og maskebegrepet, er inntrykk et sentralt element som Goffman fremhever i sin teori. Han beskriver at en person kan «*la være å gi uttrykk, men kan ikke la være å avgi dem*» (Goffman, 1992, s. 94). Vi uttrykker oss ikke bare gjennom språk, men også igjennom kroppsspråket vårt, måten vi kler oss på, utseende vårt. Goffman legger fram en ide om at det finnes to type handlinger; uttalelser og tilsynelatende ufrivillige talende handlinger. Ifølge Goffman, avgir vi bevisste og ubevisste uttrykk (det som sies og det som ikke sies), noe som gir inntrykk til de rundt. Det er symmetri i kommunikasjonsprosessen, når uttrykket en person ønsker å avgi, stemmer overens med inntrykket som blir mottatt (Bateson, 2005; Goffman, 1992). Goffman bruker begrepet inntrykksmanipulering for å beskrive ønsket om å styre og manipulere statusene våre. Vi utøver selv-regi i andres nærvær, hvor vi fremhever og forminsker ulike sider ved oss selv. De sidene vi ønsker å fremheve er synlige i fasadeområde. Det vi ønsker å forminske kommer ideelt sett bare fram i baksideområde. Vår personlige fasade består av meningsbærere som gir uttrykk for hvem vi er, både konstante og forbigående. De konstante meningsbærerne forandrer seg ikke innen en gitt periode og er kjennetegn som kjønn, alder, rase, høyde og fysisk utseende. Mens forbigående meningsbærere er midlertidige, som for eksempel ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser (Goffman, 1992).

## 2.2 Kommunikasjon og relasjoner

Kommunikasjonsteori er svært utbredt innen flere ulike fagfelt og tradisjoner. Tradisjonelt sett ble kommunikasjon forstått som lineær, en overføring av budskap fra en sender til en mottaker. Denne modellen kan beskrives som en forenklet versjon av komplekse kommunikasjonsmønstre som skjer mellom mennesker, noe som har gjort at en del teoretikerne innenfor feltet har gått litt bort ifra denne forståelse av kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2019). Et felles aspekt ved de fleste av de nyere kommunikasjonsteoriene, er at kommunikasjon kan forstås relasjonelt (Bateson, 2005; Goffman, 1992; Jensen & Ulleberg, 2019). Dette perspektivet finner vi innen en rekke tradisjoner som retorikk, semiotikk, fenomenologi, kybernetikk, sosialpsykologi, sosiokulturell tradisjon og kritisk teori.

En stor bidragsyter innen kommunikasjonsteori, er Bateson, en engelsk-amerikansk sosialantropolog og biolog. Hans teori om kommunikasjon befinner seg et sted mellom kybernetikk og den sosiokulturelle tradisjonen. Ifølge Bateson innebærer kommunikasjonsperspektivet vår forståelse av virkeligheten og hvordan vi tolker

virkelighetens fenomener, situasjoner og samspill ut ifra en spesifikk kontekst. Virkelighetsforståelse blir til i våre subjektive tolkninger.

I hans teoretiske rammeverk beskriver Bateson fire antagelser om kommunikasjon. For det første påpekte han «*one cannot not communicate*». Alt vi gjør i samhandling med andre mennesker, er en form for kommunikasjon (Bateson, 2005). Nummer to, hevde Bateson at vi alltid kommuniserer med en *intensjon om både innhold og ut ifra forhold*. Av disse to, er forhold (relasjon) det vi legger mest vekt på. I en samhandling definerer vi forholdet og kommuniserer ut ifra det. Forholdet vil også avgjøre hvordan innholdet vil bli oppfattet og tolket. For det tredje argumentere Bateson også for at *samspill må forstås på en sirkulær måte*. Det er basert på kommunikasjon som er foranderlig, dynamisk og pågående (Jensen & Ulleberg, 2019). Den fjerde antagelsen, er at *vi kommuniserer parallelt på flere nivåer samtidig*. Vi uttrykker kommunikasjon, samtidig som vi tolker og oppfatter det andre prøver å kommunisere. Dette kan føre til misforståelser og paradokser, da det er mye å prosessere på en gang. Dette kan defineres som metakommunikasjon (Bateson, 2005; Jensen & Ulleberg, 2019).

Relasjonsbegrepet er nært beslektet kommunikasjonsbegrepet og kan forstås som en sirkulær prosess. Kommunikasjonsperspektivet handler om relasjoner og relasjonsperspektivet handler om kommunikasjon. Relasjon er en betegnelse på en forbindelse mellom to eller flere mennesker. Vi erfarer oss selv, andre og verden i relasjon til andre, til situasjoner og fenomener (Goffman, 1992; Jensen & Ulleberg, 2019). Relasjonsperspektivet kan brukes som en forståelsesramme for hvordan vi kommuniserer, både verbalt og nonverbalt.

Med Covid19-pandemien har digital kommunikasjon blitt sentralt i mange sammenhenger. Digital kommunikasjon omfatter synkron eller asynkron samhandling. Synkron kommunikasjon forgår i sanntid og deltakerne må være pålogget samtidig. Her kan det også skrives i chat, dele filer, videoer o.l. Asynkron kommunikasjon formidler et budskap som kan bli mottatt og besvart når mottakeren selv ønsker det. Eksempler på dette er meldinger, epost, diverse forum, opptak av forelesning o.l. (Tartavulea, Albu, Albu, Diaconescu & Petre, 2020). Flere universiteter i for eksempel Australia og New Zealand har lenge tatt i bruk begge former for kommunikasjon, med asynkrone kommunikasjonsformer som ledende kommunikasjonskanal (Gysbers et al., 2011). Covid19 har ført til en rask økning i bruk av synkrone kommunikasjonsformer i høyere utdanning. En konsekvens av dette har vært et underskudd på vanlig sosial tilbakemelding og fysisk kontakt i læringsmiljø ved universiteter. Digitale løsninger som innebærer både synkron og asynkron kommunikasjon har tidligere blitt kritisert for å mangle sosiale-, nonverbale- og kontekstuelle signaler (Thimm, 2008).

Den digitale konteksten er meningsbærende for kommunikasjon og danner rammen rundt vår forståelse som hjelper oss med å tolke det vi ser (Bateson, 2005; Goffman, 1992). Tolkningen av den digitale konteksten vil være individuelt. Hvis alle hadde forstått og tolket kontekster på samme måte, ville de fleste misforståelser være unngått. Problemer oppstår når deltakerne i en samtale har ulike kontekst som forståelsesramme for samtalen (Goffman, 1992; Jensen & Ulleberg, 2019).

Mulighetene for å kommunisere har økt med digitale medier, noe som har endret kommunikasjonens form og hyppighet. Kommunikasjon mellom studenter er essensielt for læringsutbytte og de fleste studenter ser verdien av å samarbeide i fysiske møter. Valente og McMahon (2020) gjennomførte en studie som tok for seg konsekvenser Covid19 hadde på studenters kommunikasjonsprosesser i digitale gruppesamarbeid

(Valente & MacMahon, 2020). Det viste seg blant annet at mastergradsstudentene syntes det var viktig med faglige diskusjoner med andre studenter for å få en bedre forståelse. I studien kom det også fram at studentene var mer aktive i fysiske møter, det var lettere å foreslå løsninger, dele ideer og meninger. Overgangen til nye deler av prosjektet, ble også lettere når de møttes fysisk (Valente & MacMahon, 2020).

Digitale læringsressurser består av primære, sekundære og tertiære artefakter. Artefakter formidler verden og gjør den forståelig for oss mennesker. Pc, nettbrett og programvare anses som primære artefakter, mens sekundære artefakter omfatter det pedagogiske opplegget og undervisningspraksisen. Det tertiære artefaktnivået representerer overbyggende tankemønstre i et samfunn, og anvendelsen av digitale læringsressurser vil påvirke dette tankemønsteret (Frantzen & Schofield, 2020).

### 2.3 Nonverbal kommunikasjon

Nonverbal kommunikasjon har eksistert mye lenger enn verbal kommunikasjon og spiller en viktig rolle for å kommunisere emosjoner. Det er en del av det sosiale språket og er definert innen et samfunn og en kultur.

Fra forskningens side, er nonverbal kommunikasjon av interesse innen flere forskningsfelt, blant annet psykologi og lingvistikk, medisin, sosiologi, antropologi og juss. Samfunnsvitenskapelig forskning på nonverbal kommunikasjon kom for alvor tilbake på 1950 og 60- tallet (Tanenbaum, Nixon & El-Nasr, 2014). Tidligere forskning på nonverbal kommunikasjon kan spores helt tilbake til Darwin i «The Expressions of the Emotions in Man and Animals» (Darwin, 1874). Denne forskningen ble videreført senere av Ekman. Ekman regnes som en sentral bidragsyter innen nonverbal kommunikasjon. Han studerte og sammenlignet ansiktsuttrykk på tvers av kulturer, og ut ifra dette argumenterte han for at mennesker kan gjenkjenne seks universelle emosjoner; glede, overraskelse, tristhet, avsky, frykt og sinne (Ekman & Keltner, 1970; Ekman & Friesen, 1971). I en studie gjennomført av Efenbein et al. (2007), ble det oppdaget lignende funn. I tolkningen av emosjoner burde situasjonsspesifikke kontekster tas i betraktning. Konteksten kan beskrive hva som skjer rundt individet og gi mening til de emosjonene som oppstår. Kulturelle normer og regler kan ha en innvirkning i hvilke situasjoner emosjoner utspiller seg og til hvem. Ifølge Efenbein et al. (2007) ble enkelte emosjoner som frykt, avsky og flauhet derimot, ble ikke nødvendigvis påvirket av den kulturelle konteksten (Efenbein et al., 2007; Hess, 2018).

Emosjonsuttrykk kan også ses i sammenheng med relasjonsperspektivet. Emosjoner er en form for kommunikasjon og gjøres i relasjon til andre (Bateson, 2005; Goffman, 1992). I Bateson sitt uttrykk «One cannot not communicate», er den nonverbale kommunikasjonen et sentralt budskap. Det er ikke alltid en mening bak den nonverbale kommunikasjonen vi uttrykker, men det kan tillegges mening av andre og tolkes ut ifra det (Goffman, 1992; Jensen & Ulleberg, 2019). Nonverbal kommunikasjon har stor innvirkning på menneskers mentale helse. Professor i psykiatri, Alan Teo, ved Oregon Health and Science University forsket på mental helse hos eldre, 11 000 mennesker fra 50 år og oppover. De som møtte familie og venner ansikt til ansikt, hadde mindre sannsynlighet for å vise symptomer på depresjon, sammenlignet med deltakere som stort sett kommuniserte via epost eller snakket på telefon (Teo et al., 2015). Til sammenligning, rapporterte studenter lavere læringsutbytte ved digitale læringsaktiviteter, enn ved læringsaktiviteter som var ansikt-til-ansikt, i en studie av Tartavulea et al. (2020).



Nonverbal kommunikasjon består av et bredt spekter med signaler som uttrykkes på mange måter. Den kan deles inn i flere underkategorier. Kroppsbevegelser og kroppsholdning (kinetikk), sosial avstand og romforhold (proksemikk), tonefall og stemmeleie (vocalics), fysisk utseende, berøring (haptics), tidsbruk (chronemics), bruk av gjenstander (artefakter) og bruk av lukt (olfactics) (Grenness, 2007). I denne oppgaven vil jeg se nærmere på kinetikk og proksemikk.

I situasjoner hvor nonverbale signaler og verbale signaler som ikke stemmer overens, vil de nonverbale signalene overstyre den verbale kommunikasjonen. Intensjonen i kommunikasjonen kommer frem gjennom de nonverbale signalene i slike uoverensstemmelser (Goffman, 1992). Dermed vil det være interessant å se nærmere på kinetikk og proksemikk for å undersøke betydningen av denne måten å kommunisere på, og signalene som eventuelt forsvinner når denne formen kommunikasjon ikke er synlig for de som skal tolke kommunikasjonen (Domeyer, Dinparastdjadid, Lee, Douglas, Alsaid & Price, 2019).

**Kinetikk** er en kommunikasjonsform som omfatter kroppsbevegelser, ansiktsuttrykk, blick, gester og kroppsholdning (Ekman & Friesen, 1971; Grenness, 2007). Måten vi beveger oss, sitter og står kan signalisere hvor selvsikker og autoritær en person føler seg og oppfattes. En liten forandring i kroppsholdningen, kan for eksempel signalisere at personen ønsker å dra (Domeyer et al., 2019). Dette kommer blant annet an på kontekst.

Ansiktet er kroppsdelen vi kommuniserer mest med og er den mest studerte formen for emosjonelle uttrykk (Dahl, 2013d). Personer som uttrykker seg emosjonelt med varierte ansiktsuttrykk, skaper lettere tillit hos andre (Ekman & Friesen, 1971; Grenness, 2007). Smil er det mest innflytelsesrike ansiktsuttrykket. Det kan skape varme hvis det er ektefølt, men usikkerhet hvis andre oppdager at det ikke er oppriktig. Stødige og frekvente blick signaliserer oppmerksomhet, interesse og troverdighet ovenfor de man er i interaksjon med (Goodwin, 1981; Grenness, 2007). Mangel på blickkontakt kan signalisere utrygghet, underlegenhet og usikkerhet. Sosiale normer rundt blickkontakt er noe som læres fra ung alder og er en del av sosialiseringprosessen. Dette avhenger igjen av kultur. I Norge bruker vi blickkontakt når vi hilser på andre, mens i noen andre land kan det oppfattes som uhøflig å søke blickkontakt i møte med nye mennesker (Jensen & Ulleberg, 2019). Personer med autisme kan ha vansker med å holde, men også slippe, blickkontakt (Statped, 2021)). Ansiktsuttrykk vil også avsløre en del informasjon når det gjelder førsteinntrykk. En person kan uttrykke sinne, og automatisk bli definert som aggressiv og ikke-tilnærmelig. Personer som smiler i møte med nye mennesker, vil sannsynlig oppleves som mer tilnærmelig. Førsteinntrykk kan bli varige, men det er mulig å forandre (Hess, 2018). Personer med autisme og personer med schizofreni tolker ikke like lett emosjonelle ansiktsuttrykk som andre, dette kan gjøre det vanskelig å følge de sosiale normene i interaksjon med andre (Statped, 2021).

**Proksemikk** er kommunikasjonen som skjer når det skjer en forandring i avstanden mellom personer i en interaksjon (Hall, 1959; Domeyer et al., 2019). Proksemikk omfatter romforhold, orientering i rommet og fysisk avstand (Grenness, 2007). I det sosiale samspillet er det en rekke normer og regler som må opprettholdes for å unngå sanksjoner. Proksemikk er menneskers bruk av plass/soner for å opprettholde en sosialt akseptert avstand til andre. Avstanden tar utgangspunkt i alder, kjønn og andre sosiale variabler. Kulturelle normer har stor innvirkning på hvor stor denne avstanden kan være for å passe i de ulike interaksjonene til andre. Sonene består av intimsone, med direkte

kontakt og berøring som å klemme eller hviske. En personlig sone med en avstand på en arms lengde, brukes for interaksjon mellom gode venner eller familie. En sosial sone, som passer til interaksjon med bekjente. Og en offentlig sone som er forbeholdt fremmede og for interaksjon i offentlige debatter eller møter (Haddad & Purtilo, 2019). Måten en person plasserer seg i forhold til andre, signaliserer hvilken relasjon man ønsker å ha med den andre (Grenness, 2007).

Kinetikk og proksemikk er nyttig mange situasjoner. Et eksempel er når en person skal krysse et overgangsfelt og det kommer en bil. Hvis bilen har stor fart vil dette signalisere til personen at de tenker å fortsette å kjøre. Dersom bilen reduserer farten før overgangsfeltet, vil det signalisere til personen at den stopper før den når overgangsfeltet. Motsatt kan personen signalisere til bilen at han går over og bilen må stoppe eller at personen begynner å krysse overgangsfeltet og bilen må dermed redusere farten før den når overgangsfeltet (Domeyer et. al., 2019). Denne kommunikasjonsformen viser til Batesons sirkulære kommunikasjonsmodell.

### 3.0 Metodikk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for undersøkelsens metodiske tilnærming. Jeg skal beskrive bakgrunnen for valget av kvalitativ metode og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for metoden. Her vil jeg også drøfte min rolle som forsker og en rekke etiske retningslinjer knyttet til undersøkelsen. Jeg skal gå igjennom fasene av datainnsamlingen og beskrive hvordan analysen ble gjennomført.

#### 3.1 Forskningsdesign

I denne studien ønsket jeg å se nærmere på studentenes opplevelser rundt overgangen fra fysiske til digitale undervisning og hvordan de opplever samspill og interaksjon gjennom digitale kanaler.

Fra et vitenskapsteoretisk perspektiv ligger studien innenfor sosial konstruktivismen som ser på virkeligheten som sosialt konstruert. I stedet for en allmenngyldig objektivitet tar jeg utgangspunkt i at virkeligheten er konstruert ut ifra subjektive perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019).

For å forstå studentopplevelser og de underliggende hvordan og hvorfor, valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming. En kvalitativ tilnærming innebærer å studere livet fra innsiden og kan bidra med nye perspektiver og vinklinger. Det egner seg godt for å utforske og tolke fenomener i ulike kontekster (Thagaard, 2018). Kvalitativ forskning kan bidra til en forståelse av sosiale fenomen og måten vi lever livene våre på. Innen kvalitative forskningstilnærminger står intervju og observasjon sentralt som datainnsamlingsmetoder. De kan fungerer godt for å få et innblikk i hvordan personer opplever og forstår sin egen situasjon, og hvordan de forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018).

Ved å anvende intervjuer og observasjoner ønsker jeg å undersøke studentenes opplevelser i dybden heller en i bredden. I denne studien har jeg et tydelig fokus på det de studenter som deltar i studien gjør. Forskjellige paradigmer og kontekster kan gi ulike forståelser av et fenomen. Derfor vil jeg presisere at denne studien er basert på samtaler mellom mennesker, noe som gjør at jeg ikke kan garantere at svarene ville blitt de samme om jeg hadde gjort den samme studien igjen senere, eller med andre deltakere. Konteksten har mye å si for hvilke perspektiv og meninger deltakerne har. Denne undersøkelsen ble gjennomført når deltakerne sto midt opp i den aktuelle situasjonen som studeres. Intervjuet er konstruert ut ifra deres virkelighetsoppfatning, noe som ikke

nødvendigvis sammenfaller med andres oppfatning av virkeligheten rundt temaet. I en slik undersøkelsen blir det en sammenfatning mellom forskerens egne tolkninger og tidligere forskning og litteratur som avgjør retningen for det ferdige resultatet (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, med et åpent og fleksibelt forskningsdesign (Thagaard, 2018). Tilnærmingen jeg har brukt er abduktiv og tar ikke utgangspunkt i en bestemt teori fra starten, men tar utgangspunkt i det som kommer frem fra det empiriske materialet. Samtidig kan resultatet avhenge av det som dukker opp og mitt ståsted og perspektiv vil også påvirke utfallet. Denne undersøkelsen kan ikke kalles for en ren induktiv undersøkelse, da hensikten ikke er å skape en ny teori eller begrep. Den har et induktivt preg, da jeg som forsker går inn med et åpent sinn og at observasjoner og intervjuer ikke går ut ifra en spesifikk teori. I tråd med denne tilnærmingen har tema området for problemstillingen vært til stede fra starten, men selve problemstillingen har gjennomgått kontinuerlig revisjoner basert på datainnsamlingen, analysen og i forbindelse med gjennomgangen av litteraturen. Det var en konstant prosess med diskusjoner som har ført til den endelige problemstillingen.

### 3.2 Forskningskontekst

Konteksten for denne studien er Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet (NTNU). NTNU er Norges største universitet med over 40.000 studenter og 7000 ansatte. Studenter ble rekruttert gjennom emnet "Eksperter i Team" (EiT) og erfaringene deres strekker seg på tvers av ulike studieprogram.

Det tverrfaglige prosjektemnet EiT har som mål å forberede studentene for arbeidslivet og gi dem de riktige verktøy for livslang læring. I EiT står studentaktive læringsformer sentralt og refleksjon er en vesentlig komponent for læring i emnet (Wallin et al., 2017). EiT er et emne som inngår i studieprogrammet til nesten alle masterstudenter ved NTNU. 2021 var det over 3000 studenter fordelt over er enn 90 landsbyer (emne under EiT paraplyen). I dette EiT skal studentene samarbeide tverrfaglig om et prosjekt i grupper på 5/6 studenter. I emnene som er langsgående, møtes studentene hver onsdag for å jobbe med prosjektet sammen en hel arbeidsdag. De skal lage problemstilling ut ifra et bestemt tema, de skal finne ut hvordan de vil gjennomføre prosjektet og hvordan det skal framføres i slutten av semesteret.

Ved å rekruttere studenter gjennom EiT var det mulig at samle inn data fra studenter som jobber sammen i tverrfaglige team. Dette betyr at studentene kjenner hverandre og har felles erfaringer å reflektere over, men samtidig ha mange andre erfaringer fra sine studieprogrammer på tvers av NTNU. Studentene som ble rekruttert er alle masterstudenter, noe som indikerer at de har studert en stund, de har bosted i Trondheim, og er relativt unge (under 30, men over 22). Fordelen med at de har studert en stund er at de kan reflektere over studietiden før og etter den digitale overgangen. Jeg ønsket en gruppe informanter som har ulik faglig og sosial bakgrunn, men at alle har tatt del i den digitale overgangen ved universitetet.

Innenfor den spesifikke landsbyen jeg har jobbet med har studentene brukt Teams som digital læringsplattform. Microsoft Teams er samarbeidssentralen i Microsoft som samler personer, innhold og verktøy på en plattform. Etersom NTNU også bruker Zoom og BlackBoard som digitale plattformer for undervisning har studentene erfaringer med disse og relatere delvis til det under intervjuene.

Selve rekruttering av studenter foregikk i samarbeid med en landsbyleder i et EiT emne. Han formidlet hva prosjektet omhandler og spurte studentene om de ville delta i et forskningsprosjekt på en av de første landsbydagene. Det var tre grupper, 18 studenter, som meldte sin interesse.

### 3.3 Datainnsamling

For å nærme meg forskningsspørsmålet nevnt tidligere og utforske studentenes erfaringer ha jeg anvendt to komplementære datainnsamlingsmetoder. Denne studien bygger på observasjonsdata og fokusgruppeintervjuer, der observasjoner ble brukt som supplerende datamateriale og utgangspunkt for å utforme intervjuguiden og fokus gruppe intervjuer ble den primære empirisk kilde i dette prosjektet.

#### 3.3.1 Observasjon

Formålet med å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode er å utvikle en forståelse for fenomenet som studeres gjennom å se deltakerne «in action». Gjennom observasjon er det mulig å se hvordan realiteter utfolder seg, hvordan tilnærminger forhandles og hva som skjer i en situasjon observert fra kanten. Her vil jeg sette søkelys på ikke-deltakende observasjoner, da jeg ikke tok en aktiv rolle og grep inn mens jeg observerte de forskjellige gruppene. Målet med observasjonene var å få en dypere forståelse av hvordan studentene jobber sammen og kunne bedre forstå deres perspektiver. Ved å observere deltakerne før jeg intervjuet dem, kunne jeg senere stille dem spørsmål rundt det jeg observerte. Observasjonen gjorde at jeg kunne gå videre med tema som virket mest relevant.

I forkant av observasjonen laget jeg en plan for hva jeg skulle observere i form av en observasjonsguide. Denne guiden består av temaene som jeg var interessert i å studere. Jeg skrev ned noen sentrale problemstillinger som jeg ville undersøke.

Observasjonsguiden ble utviklet spesifikk for denne studien, men med innspill fra litteraturen rundt lignende studier. Guiden er bygd opp som en tabell med fire kolonner: tema, det som skjer, det som sies og egne tanker. Observasjonene ble strukturert i 15-minutters blokker for å kunne følge og utforske tidsforløpet senere. Alle tre gruppene ble observert i løpet av 8 timer den første dagen. Tidspunkter for observasjoner ble valgt basert på dagsplanen og med hensyn til ulike aktiviteter som gruppene deltok i. Når første gruppe var ferdig med en aktivitet, flyttet jeg meg til neste gruppe. Jeg observerte gruppene i to hele arbeidsdager, med en ukes mellomrom. De to dagene var relativt like, noe som gjorde at jeg kunne bekrefte det jeg hadde observert den første dagen. Det ble etablert et mønster av kommunikasjon tidlig, som forventet.

En fordel med å ha digitale observasjoner er at de som blir observert ikke i like stor grad legger merke til at de blir observert. Jeg var bare inne i det digitale rommet på Teams. De kunne se at jeg var der fordi navnet mitt stod der, men jeg hadde ikke på kamera eller mikrofon. Noe som kanskje gjorde at jeg ble litt «glemt». Jeg kunne notere gjennom hele observasjonen uten å forstyrre noen. Utfallet ble et veldig rikt og utfyllende datamateriale fra observasjoner. Selv om ikke alle disse detaljene er presentert i resultatdelen har de spilt en viktig rolle i gjennomføring av intervjuene og senere i analysearbeidet i. Observasjoner har med andre ord gitt et godt grunnlag for studiet.

#### 3.3.2 Fokus gruppe intervjuer

Den sentrale empiriske kilden i denne studien var tre fokusgruppeintervjuer med gruppene. I motsetning til observasjoner muliggjør intervjuer å utforske deltakernes refleksjoner og tanker. Mens observasjoner hjelper til med å forstå hva som skjer, kan intervjuer bidra til å forstå hvordan det som skjer oppleves og hvorfor en situasjon utviklet seg på en bestemt måte. Intervjuer er derfor sentrale for å nærme seg problemstillingen i denne studien. Den semi-strukturerte intervjuguiden ble utviklet

basert på problemstillingen, observasjoner og litteraturen. Strukturen åpnet for oppfølgings spørsmål for å ivareta det spontane i intervju situasjonen og samtidig holde fokus på tema (Kvale og Brinkmann 2015).

Intervjuene ble gjennomført som fokusgruppe intervjuer for å bygge på den allerede etablerte gruppedynamikken og legge til rette for dynamiske interaksjoner og grupperefleksjoner under intervjuene. Ved å bruke fokusgruppeintervjuer, var jeg i stand til å fremkalle en livlig mellommenneskelig dynamikk og tar vare på det sosiale samspillet for å få dypere og rikere uttalelsene (Kvale & Brinkmann 2010). Intervjuene tok sted på Teams, noe som kan ha påvirket intervjusituasjonen, samtidig som gruppene var godt vant til å snakke sammen på Teams. Alle tre intervjuene ble gjennomført på samme dag, 14 dager etter observasjonene og varte mellom 60 og 90 minutter. En ulempe for meg som intervjuer når intervjuene gjennomføres digitalt, er å skape den tilliten som trengs for at de skal være villige til å dele sine erfaringer, tanker og følelser rundt temaet.

En styrke ved intervju som metode er at det går i dybden av et menneskes livsverden. Det finnes utrolig mange muligheter og veldig få fasisvar. Alt kommer an på situasjonen. Intervju som metode anses som svært allsidig og mangfoldig, den tar for seg hele spekteret av menneskelige samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var tre spesifikke grunner til at jeg valgte å gjennomføre gruppeintervju. For det første så hadde jeg allerede observert studentene som gruppe og jeg merket meg at det virket som om de fleste var komfortable med å dele sine meninger innad i gruppa. En av oppgavene i EiT var at de skulle dele sine tanker om hverandre og hvordan de synes gruppa er, noe som utfordret dem til å snakke åpent om sine tanker og meninger med de andre. Dette var en fordel for meg som skulle spørre dem om hvordan de synes det er å samarbeide digitalt, for da hadde de allerede reflektert rundt dette. Gruppeintervju er avhengig av at deltakerne føler seg komfortable med å snakke om temaene som blir tatt opp. De temaene som jeg skulle ta opp, er ikke nødvendigvis veldig sensitive, men noen kan synes det er utfordrende å snakke om opplevelser, følelser og erfaringer i gruppesituasjoner.

For det andre så ville gruppeintervju være mer effektivt å gjennomføre. Jeg fikk høre meninger og erfaringer fra flere kanter, samtidig som jeg fikk gått litt i dybden av deres oppfatninger og livsverden. For det tredje fikk jeg et forsterket inntrykk av gruppa gjennom både observasjon og intervju. Jeg kunne spørre om situasjoner som jeg hadde observert og deretter høre hvordan de opplevde det som gruppe. En fordel med gruppeintervju er at man får samlet flere perspektiver i et og samme intervju. Studentene kunne spille på hverandre og ha et samtalebasert intervju med god flyt. Gruppesituasjonen kan gjøre at de føler seg mer avslappet, i hvert fall hvis de kjenner hverandre litt fra før og hvis de føler seg komfortable med å diskutere temaene som blir tatt opp. Under intervjuene kom jeg til et metningspunkt, hvor det ikke kom noe ny informasjon om temaet og det ble en indikasjon på at det var en passe mengde med intervju (Kvale & Brinkmann, 2018).

Det er en del ulemper med å gjennomføre gruppeintervju kontra individuelle intervju. Det ene er tidsbegrensning. Selv om det er flere deltakere, kan ikke tiden utvides betraktelig. Jeg brukte en ca. en time på hvert intervju og jeg merket at de begynte å bli slitne, så jeg kunne ikke strukket det mye lengre. Det andre er informantenes villighet til å åpne seg, kanskje de ville åpnet seg mer hvis intervjuene var individuelle. Men på den andre siden tør de kanskje å åpne seg mer når det er flere som uttaler seg og de merker

at flere er enige i det som blir sagt. En annen utfordring ved gruppeintervju er om alle får sagt det de ønsker. Kanskje de sier noe basert på det de andre sier eller at de ikke føler at de kommer til ordet. Gruppeintervju kan gjøre at hver enkelt ikke får sagt like mye og kanskje de ikke får fram sine poeng og tanker like godt som hvis det hadde vært individuelt.

Alle intervjuene ble spilt in og transkribert innen få dager etter de ble gjennomført. Ved å transkribere tidsnært var det lett å huske konteksten og stemningen i intervjuene, noe som hjalp i arbeidet med analysen.

Å transkribere tale til tekst innebærer et ansvar for prosjektets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil aldri være en tro kopi til virkeligheten, men det er mulig å fange essensen av intervjuet i en transkripsjon. Det ville være utfordrende og unødvendig å inkludere all den nonverbale kommunikasjonen som foregikk i løpet av intervjuet, men jeg skrev ned blant annet latter, lange pauser og nølende setninger hvor de brukte «ehh». Dette virket relevant for å presisere at det var en pause/opphold i utsagnet.

### 3.6 Analyse

I kvalitative analyser er målet å gi økt forståelse og kunnskap om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative analyser kan gjøres på flere måter. Fremgangsmåten jeg valgte å gå for, var en tematisk innholdsanalyse. Dette innebærer å kategorisere og tematisere fenomen på tvers av intervjuene. Analysering er en dynamisk prosess hvor forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Analyseprosessen begynte allerede ved observasjonene, hvor jeg som forsker tolket det som ble sagt underveis. Ved å gjennomføre en tematisk analyse, jobbet jeg videre på studentenes forståelser og opplevelser av fenomenene (Thagaard, 2018). Her tok jeg utgangspunkt i det som kom fram i intervjuene, eksisterende litteratur og min egen forforståelse i et forsøk på å gi tykke beskrivelser (Thagaard, 2018). Denne fremgangsmåten stemte godt overens med den abduktive og fenomenologiske tilnærmingen som ligger til grunn for hele forskningsdesignen i denne studien. Analysen bærer preg av at jeg delvis hadde kunnskap om tema fra før, noe som gjorde at kategoriene ble sortert slik de ble, og kan dermed ikke kalles rent induktiv.

Selve analysen er kjernen i prosjektet. Analysen bygger på en interaktiv prosess der jeg prøvde forskjellige tilnærminger og gjennom diskusjoner med veilederen min og andre studenter prøvde å forstå datamaterialet på dypere måter. Jeg begynte med å identifisere tema og skrive koder for å se hva utsagnene handlet om. Etter flere runder med å gjennomgå transkripsjonene, fikk jeg samlet og fargekodet kategoriene. Jeg begynte å se et mønster for hvordan problemstillingen kunne besvares. I begynnelsen tok jeg med alt som virket spennende og relevant, men gjennom flere runder ble det empiriske materielt kondensert stegvis til det som presenteres i resultatdelen. Det siste steget i prosessen var å skrive frem resultatene slik at de gir mening og samtidig formidler essensen av det som ble sagt i intervjuene. Dette var en prosess hvor mange valg måtte tas. Jeg måtte kutte ut mange av sitatene, noe som var utfordrende fordi jeg ble veldig knyttet til sitatene jeg hadde jobbet med. Men etter å ha reflektert over hvordan jeg skulle skrive frem resultatene, ser jeg at jeg fikk med de sitatene jeg trengte for å sammenfatte de mest sentrale funnene. Det er viktig å påpeke her at resultatene som presenteres i denne studien er et resultat av denne iterative analyseprosessen, og at det er mange aspekter i det empiriske materialet som jeg ikke utforsker her.

### 3.7 Refleksjoner og betraktninger

Prosjektet som presenteres her har som alle forskningsprosjekt en etisk og moralsk dimensjon. På den ene siden var det viktig for meg som forskere at forholder meg til formelle etiske retningslinjene, samt melde in prosjektet til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). På den andre siden var det viktig å ta etiske vurderinger fra start til slutt i alle prosesser. Først er det nødvendig å stille spørsmål ved om prosjektet vil bidra med ny kunnskap og muligens forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015). I startfasen vurderte jeg om prosjektet kan bidra med ny kunnskap til forskningsfeltet. Jeg reflekterte over at prosjektet kanskje kunne bidra med en ny innsikt om hvor viktig det er med fysiske møteplasser for studentene i tillegg til digitale læringsplattformer. I valget av informanter, måtte jeg vurdere om det kunne ha negative konsekvenser for studenter å delta i forskningsprosjektet. I samråd med veileder, kom jeg fram til at dette prosjektet ikke inneholdt spesielt sensitive tema eller spørsmål, og dermed ville det ikke få noen alvorlige konsekvenser for studentene å delta. Intervjuguiden besto av åpne spørsmål og studentene kunne svare på det de selv ville. En mulig konsekvens var følelsene studentene kjenner på som følge av koronapandemien. Dette kunne ha føltet sårt for noen. Flere har følt seg ensom med manglende sosial kontakt. Men positive erfaringer med å delta som for eksempel muligheten til å snakke med noen om sine opplevelser, overveide de mulige negative konsekvensene. Og jeg kom fram til at de som ikke ønsket å fortelle om dette, avsto fra å melde seg frivillig til å delta.

Før intervjuene fikk jeg muntlig samtykke fra studentene og sendte senere ut et skriftlig samtykkeskjema. Jeg startet intervjuet med en brifing og avsluttet med en debriefing. Dette ga studentene muligheten til å uttrykke det de ønsket, når lydopptakeren ikke var på. Det var ingen av studentene som ga uttrykk for noe som helst ubehag og de virket uanfektet etter intervjuet. Jeg ga tydelig beskjed om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. I transkripsjonene brukte jeg studentenes initialer og transkriberte så nøye som mulig etter det de sa. Når intervjuene var ferdigtranskriberte, slettet jeg opptakene og kodenøkkelen.

Før analysen, måtte jeg ta stilling til hvor dypt og kritisk intervjuene skulle analyseres. Jeg bestemte at jeg skulle ta tak i det som ble sagt, men også min opplevelse og tolkning rundt det som ble sagt. I noen av intervjusituasjonene, måtte jeg tolke den intenderte meningen bak det som ble sagt. Min oppfatning fra observasjonene spilte også en rolle i analyseprosessen. Jeg hadde allerede sett mange av situasjonene de snakket om i intervjuet, noe som hjalp meg med å få et klarere bilde av situasjonene de fortalte om i intervjuene. Noen ekstra oppfølgingsspørsmål, kunne hjulpet meg videre i analyseprosessen. Dette hadde kanskje gjort analyseringen mer rett frem, uten å tvile så mye som jeg gjorde. Men jeg føler likevel at jeg fikk frem det viktigste av deres opplevelser rundt temaene.

Gjennom hele studien vil det oppstå en rekke etiske problemstillinger. Med de etiske betraktningene og vurderinger i tankene er min rolle og forståelse som forsker sentralt og avgjørende i de fleste situasjonene som oppstår. Det finnes en rekke etiske retningslinjer en forsker skal forholde seg til, men det blir de praktiske ferdighetene som er avgjørende. Det at jeg som masterstudent befinner meg delvis i samme situasjon som deltakerne kan medføre både fordeler og ulemper. Jeg kan på den ene siden skape tillit gjennom det at vi er i samme situasjon og jeg kan vise forståelse. Vi er rundt samme alder, noe som gjør at «small talk» kanskje blir mer naturlig. Det blir en mindre anstrengt situasjon når vi fort kan finne felles samtaleemner. Sannsynligheten for å

framstå som overlegen eller bedrevitende, blir kanskje mindre når vi har et felles grunnlag og miljø. Min rolle som student kan også ha hjulpet med selve rekrutteringsprosessen. De kan identifisere seg med meg og da blir kanskje terskelen for å delta lavere.

Samtidig finnes også en del potensielle ulemper med å være i samme livssituasjon som deltagerne. Blant annet at mine egne meninger og holdninger kan skyggelegge mine tolkninger. Det som blir sagt kan bli påvirket av min forforståelse av temaet. Jeg hadde på forhånd mange tanker og meninger rundt temaet, derav ideen om å skrive en masteroppgave om det. Jeg har brukt mye tid på i og gjennom hele prosessen på å reflektere over hvordan min forståelse kan komme i veien, men også bidra. Ved å være bevisst, kan jeg prøve å unngå at undersøkelsen blir formet etter min subjektive mening. Mine tolkninger kan aldri bli objektive, men ved å tolke det som blir sagt underveis, kan jeg sammen med deltakerne komme fram til en forståelse av deres perspektiv og meninger. Dette er noe som krever en god del erfaring og praktisk klokskap, en praktisk dømmekraft som tiltrer i selve situasjonen. Praktisk klokskap er ifølge Gadamer, bare noe som kan tilegnes gjennom erfaring. I tillegg var det viktig å kunne diskutere det empiriske materialet med veilederen min som kunne fungere som en kritisk venn. En kritisk venn oppmuntrer og støtter, men samtidig gir ærlige tilbakemeldinger som kan være ubehagelige eller vanskelige å høre. Den er kjent med studiet og konteksten, men kan ta et utenfor perspektiv for å utdype forståelsene og påpeke mulige problemer.

## 4.0 Resultat

### 4.1 Deltakelse og fellesskap

I overgangen fra fysiske til digitale læringsmiljø på universitetet, kommer kommunikasjon fram som et viktig tema. Ut ifra datamateriale er det tydelig at studentene er opptatt av kommunikasjon med andre studenter og forelesere, spesielt nå som det har vært digitalt. Temaet blir drøftet som både utfordrende og viktig blant studentene. De opplever at kommunikasjonen har forandret seg som følge av den digitale overgangen.

Flere av studentene tar opp det at terskelen for å stille spørsmål eller snakke med foreleser var lavere før. Det nevnes at det er lettere å ta kontakt med en foreleser som er fysisk til stede. Det åpnes for spørsmål og de virker mer imøtekommende. Det er en usagt regel, mens når det er digitalt, blir denne regelen mer uklar.

*Freddy (gr.3): En ting som kanskje var litt lettere før, var pausen, hvor man kunne gå ned til foreleser og spørre om noe. Stille spørsmål knyttet til faget. Det har ikke vært en mulighet i de fagene jeg har, foreleseren har ikke sagt at de er her i pausen for at man skal kunne stille spørsmål. Og så skal det litt mer til for å stille spørsmål når det er 30 andre som hører på.*

En av studentene uttrykker at samtalene som foregår imellom og rundt forelesningene er viktig for å forbli en aktiv student. Bare det å høre at andre prater om faglige tema, holder motivasjonen oppe, ifølge flere av studentene. Under observasjonene var det flere studenter som uttrykte at de kjenner på følelsen av å være student døgnet rundt, når det er digitalt. Det er mye vanskeligere å koble av, legges det vekt på.

*Tore (gr.1): Jeg merker hvor mye kunnskap man går glipp av når man er passiv. Det å ikke være rundt andre som studerer det samme, jeg fant ut at jeg hadde lært ganske mye et semester bare fordi folk rundt meg pratet om forelesningene og pratet om hva vi hadde om*



*i den forelesningen og oppklarte spørsmål og sånne ting. Og tanken på at alt det sosiale har forsvunnet, så kjenner man at man er student 24/7.*

Når det kommer til pausene imellom forelesningene, trekker flere av studentene fram at det er lettere å bare koble seg fra pc-en og legge seg i senga, enn å sitte igjen og prøve å snakke med andre i gruppa. Det er et stort behov for pause, når alt foregår digitalt.

*Ottar (gr.1): For det er mye enklere å trekke seg tilbake og man er mye mer komfortabel i hjemmet sitt. I en reel situasjon kan man ikke si «nå tar jeg meg fem minutter» og så skru av mikrofonen og legger meg i senga.*

En annen student beskriver at det tar mye lenger tid å komme inn på personlige samtaler med de andre i gruppa når det er digitalt. Han sier at det har blitt mulig å være mer personlig enn de var i starten, men at det tar mye lenger tid enn det ville gjort ellers. Han snakker også om at det er oppleves som mer forstyrrende å danne relasjoner midt i gruppearbeidet som foregår digitalt. Dette er noe som ikke hadde vært like synlig dersom det var fysisk. Han og flere av studentene påpeker også at de naturlige relasjonene som danner seg i vanlig gruppearbeid, ikke er mulig. Nettopp fordi alle er til stede og hører alt hele tiden.

*Tore (gr.1): Jeg tror til en viss grad (at vi klarer å være personlige digitalt). Ikke nødvendigvis på samme måte, men som Ottar påpeker, så har vi klart å bli litt mer personlig. Men jeg tror prosessen går mye saktere. Jeg tror, man hindrer jo dannelsen av subgrupper for eksempel når det er digitalt. Fordi jeg kan ikke bare «Du Ottar, har du sett den tingen her?», mens noen andre prater. Og selv om det er disruptivt for gruppen, så er det en ting å danne relasjoner innad i gruppa hvor man blir litt kjent med personen og gjør litt sånne personlige ting, når man egentlig ikke burde. Men her, så mister man litt det, så man får ikke en person som man er knyttet til å snakke med. Man snakker på en måte alltid med hele gruppen. Så man må på en måte tilpasse det og det går mye saktere, føler jeg.*

En annen student bygger videre på det Tore sier. Han påpeker at det blir en unaturlig struktur på samtalen. Enten er alle med på samtalen eller så er ingen med. Han uttrykker også at samtalen tar lenger tid enn de ville gjort i en naturlig setting.

*Ottar (gr.1): Vil man snakke om andre ting her, så er det noe alle seks er med på eller fire er med på, og to bare lytter litt. Det er jo litt kjipt. Mens fysisk kan tre stykker snakke om en ting og tre snakke om noe annet ... man må alltid legge struktur på det, i stedet for å la det skje så naturlig som mulig, bare vanlig fysisk oppmøte.*

En annen student trekker fram et annet perspektiv. Hun forteller om at alle blir kjent på lik linje og at det dermed oppleves som mer åpent og ærlig. Når alle blir like godt kjent kan det tenkes at gruppesamarbeidet fungerer bedre også.

*Hilde (gr.3): Jeg tenkte jeg skulle nevne at når man møtes bare på skjermer, alle blir kjent på lik linje, det dannes ikke klikker. Det er ikke sånn at de to og de to blir bedre kjent. Det blir liksom ikke sånn fordi at vi møtes sånn som dette og det er egentlig skikkelige flott. Det danner et godt grunnlag for at alle skal bli kjent.*

På bakgrunn av studentenes utsagn om det å skape seg et inntrykk av andre. Det oppleves generelt som utfordrende av de fleste informantene. De forteller at det tar lengre tid å skape et førsteinntrykk av andre når de samarbeider digitalt. Flere av informantene påpeker at det er annerledes å se møte folk fysisk enn digitalt. Noe som har blitt nevnt flere ganger, er det at de er spent på å møtes i «virkeligheten». Noe som antyder at de ikke opplever de digitale møtene som virkelige møter hvor de danner seg et ekte inntrykk. I løpet av observasjonene ble det klart at de hadde dannet seg et

inntrykk av hverandre. Øvelsen gikk ut på at de skulle tegne hvor mye plass hver av gruppemedlemmene tar i gruppen. Det viste seg på alle tre gruppene at de var ganske samsvarte. Dette indikerer at de har måttet lage seg et inntrykk av de andre på gruppen, selv om de påpeker i intervjuet at det tok en stund før de kunne definere et inntrykk de hadde fått av de andre på gruppen.

Studentene har klart å danne seg et visst førsteinntrykk, men de sier at det har tatt lengre tid digitalt, enn hva det vanligvis gjør når de skal samarbeide med andre i grupper. Daniel påpeker at det er annerledes å møte folk digitalt, enn fysisk. Flere av studentene sier at de kjenner at det tar lengre tid å lage seg et førsteinntrykk av andre når de møtes digitalt.

*Daniel (gr.2): Det er noe annet å se folk fysisk. Og folk oppfører seg annerledes over nett enn fysisk. Det merker jeg jo også bare på kompisene mine som jeg sitter og snakker med over nettet, at det blir litt annerledes når jeg sitter og snakker med de over nettet enn fysisk. Det kan godt hende at man hadde fått et annet inntrykk av hverandre. Men selve helhetsoppfatningen, så tror jeg ikke det har noe å si.*

Videre forteller Siri om at hun opplever å få et ærligere førsteinntrykk av de hun samarbeider med digitalt. Hun forteller også at det er større åpenhet rundt det første møtet med folk digitalt. Når hun forteller om det, kommer det fram som positivt at man må bruke litt tid på å danne seg et førsteinntrykk. Det blir ikke da bare basert på det man ser, fordi man ser ikke så mye, men heller det man hører og prater om.

*Siri (gr. 2): Jeg tror det at når vi møtes her er vi mye mer åpen for førsteinntrykkene. Man får på en måte et mye ærligere førsteinntrykk. Her følger man mye mer på folk for å finne ut hvem de er, i stedet for å bare vurdere basert på førsteinntrykkene da. Jeg føler at jeg bruker mye mer tid på å danne et mer helhetlig bilde av folk. Det synes jeg har vært litt kult.*

Flere av informantene nevner at det er enklere å kjenne på kjemien til andre når de møtes fysisk kontra digitalt. Daniel påpeker at man forstår andre bedre når en får sett hvordan de er, noe som også gjør det lettere å bygge relasjoner, ifølge han.

*Daniel (gr. 2): Men dersom du møtes fysisk, får man litt bedre «connection» da, enn digitalt. Du får sett litt mer hvordan folk er, får sett litt mer på kroppsspråk og forstått folk bedre da, bygge litt bedre relasjon tror jeg.*

I samarbeidsgruppen blir det nevnt at det går helt greit, men at det hadde vært en bedre å møtes fysisk for å samarbeide med gruppa. Flere av studentene sier at det er generelt mange flere utfordringer når det kommer til å samarbeide digitalt. Det oppleves som utfordrende å engasjere seg og drive hverandre videre når det er via en digital plattform.

*Georg (gr.2): ... jeg tror det fungerer greit og mye bedre enn jeg hadde trodd fra før. Men at det er en «Down grade» fra fysisk samarbeid, det tror jeg nok.*

En av studentene forteller om en situasjon hvor han hadde sett en av de han var i samme gruppe med på EiT på campus. Hun hadde sett på han, og han trodde at hun ikke kjente han igjen. Han sier at det kan være at han ser annerledes ut i virkeligheten enn på skjermen. Hun fortalte i intervjuet at hun ikke kom på hvor hun hadde sett han før.

*Mats (gr.3): ... så jeg bare kikket på henne, så kikket hun tilbake og hun koblet ikke hvem jeg var. Hun bare kikket opp, så kikket hun ned igjen. (Jeg vet ikke helt om hun så meg) men det virket ikke helt som om hun forstod. Hun var ikke helt sikker på hvem den personen var. Jeg ser sikkert litt annerledes ut nå, «live». Nok til at man ikke kjenner igjen*

*den personen, bare at noe virker kjent med den personen. Men jeg tenkte at jeg ikke kunne rope navnet hennes og si hei.*

#### 4.2 Tilstedeværelse og oppmerksomhet

De fysiske omgivelsene er en av grunnlagene som legger til rette for læring i et miljø. Omgivelsene kan påvirke hvor oppmerksomheten ligger og om forstyrrende element slipper til. Digitale læringsmiljø kan by på utfordringer når det gjelder tilstedeværelse og oppmerksomhet, det er lett å bli distraheret av annet som krever oppmerksomhet. Når studentene ikke sitter i samme omgivelser, har de forskjellige utgangspunkt å forholde seg til.

En student forteller at han savner miljøskiftet mellom ulike omgivelser. Omgivelsene kan gi ny inspirasjon og et miljøskifte kan hjelpe på konsentrasjonen.

*Karin (gr.3): Ja, det er hardt da. Jeg savner det å kunne gå til skolen og ha litt forskjellige forelesningssaler og omgivelser å sitte i og alt det der.*

De fleste av studentene uttrykker at de foretrekker opptak av forelesning heller enn digitale forelesninger i sanntid. Mye på grunn av at det gjør det lettere å forstå og muligheten til å spole tilbake. De påpeker at de ikke får så mye ut av digitale forelesninger, fordi det ikke fanger oppmerksomheten på samme måte som i fysiske forelesninger.

*Hilde (gr.3): Noen forelesere er flinke til å lage forelesninger og legge dem ut i etterkant. Mens andre forelesere har bare «streamet» den «live» og det har ikke vært noen mulighet til å spole fram og tilbake. At selv om man har hjemmeskole, så starter det kl. 8 og den eneste sjansen til å se forelesningen er fra 8-10. Da får man ikke utnyttet det at det er digitalt og at man i etterkant kan se den om igjen ... Jeg har foretrukket opptak. Når det har vært ting jeg ikke har skjønt, og så har det vært enkelte ganger at foreleseren har gått litt langsomt, så det å kunne speede opp har hjulpet iblant (latter).*

Foreleserne har håndtert de digitale forelesningene på forskjellige måter, ifølge studentene. En student forteller om sin opplevelse av en god digital forelesning.

*Ottar (gr.1): ... men det er noen som tenker litt annerledes på det, som har litt mer dynamisk undervisning og bruker digitale verktøy til å dele oss inn i grupper. Det gjør jo at forelesningen er mye mer artig og engasjerende. Selv om vi kanskje går igjennom mindre stoff i den forelesningen, så føler jeg at jeg får mer ut av det. Jeg føler at konseptene sitter mye bedre i de forelesningene der de går igjennom litt mindre, men man får utforsket mer.*

Det er lettere å trekke seg tilbake og ta seg «fri» når man blir sliten. En av studentene forteller at hun kan være til stede uten å være til stede på forelesning. Altså, navnet kan stå der, men det er åpent for å gjøre alt annet hvis man ønsker det. Det er lett å bli distraheret og terskelen beskrives som mye lavere for å sone ut.

*Tina (gr.2): ... mens nå har du jo ikke peiling på om jeg sitter og ser på deg eller en annen student eller om jeg sitter og ser på mobilen. Eller om jeg sitter og ser på noe helt annet på pc-en. Altså, jeg kan jo gjøre nærmest hva jeg vil. Og i det hele tatt, være til stede. Det kan bare se ut til at jeg er til stede, fordi navnet mitt står der og jeg er «mute». Sånn sett, så byr det på mange muligheter der da, for hva jeg driver på med og hvor oppmerksomheten min er. Og det er kanskje det som gjør det litt ubehagelig for folk, med kamera. At man ikke vet om noen sitter og stirrer på deg.*

De digitale omgivelsene blir beskrevet som mer krevende. Det å se seg selv og mange andre samtidig, er uvant for de fleste av studentene.

Renate (gr.2): *Jeg tenker at det er med på å gjøre det litt mer krevende, å sitte på digital forelesning eller sånn som det her da (i grupper på Teams). Du blir mer bevisst deg selv og det du gjør.*

En av studentene forteller også om lite forandring i omgivelsene. De fleste aktivitetene i løpet av dagen skjer på det samme stedet, noe som gjør at emosjonene forholder seg monotone.

Eli (gr.1): *... og da blir det ikke like gøy som det kunne vært, fordi du sitter på det samme stedet som du gjorde når du hadde skole. Og da blir man i den mentaliteten at «når skal jeg gjøre noe som ikke er gøy».*

Manglende motivasjon er et tema flere av studentene tar opp. Dette er mye på grunn av at de sitter på samme plass hele dagen, uten nye impulser fra andre studenter. En student forteller om at hun deltar i forelesning fordi det er en måte å ha kontakt med andre på.

Renate (gr.2): *Motivasjonen for å sitte hjemme, det å sitte på den samme stolen eller sofaen, det er ingen miljøforandring. Det er litt sånn «ouuaoff». Og nå du har forelesere som, i utgangspunktet ikke er sånn kjempeinteressante, nå er det på en måte den eneste kontakten man har (latter).*

En annen student tar opp også opp at det er mer utfordrende å holde konsentrasjonen oppe nå som det er digitalt. Han påpeker at det er lettere å delta når alle er til stede i samme fysiske miljø. Alle har fokus på samme plass og konsentrerer seg om det samme.

Freddy (gr.3): *Så kan det være enkelte dager hvor det ikke flyter like bra eller er like fokusert på oppgaven som det ville gjort i virkeligheten. For det er veldig lett å miste konsentrasjonen og begynne å bla ned en nettaviss. Og så opplever jeg at det er litt lettere å spore av når det er digitalt, enn når man sitter og er til stede og har oppgaven foran seg og alle ser på det samme. Nå ser vi på hver vår skjerm og har litt av hvert oppe.*

Videre forteller samme student forteller om tilstedeværelse. Hvis man ser på noe annet samtidig som man er i en samtale med de i gruppa, kan det bli utfordrende å henge med å samtalen og dermed avbryte den som snakker eller motsatt, å ikke respondere. Han påpeker at det å se hverandres ansikt hjelper med å se de sosiale kodene for når man kan ta ordet.

Freddy (gr.3): *Som Mats nevnte i stad, så kan man ha et annet vindu åpent og ikke se ansiktene til hverandre, så da må man passe på å «time» det riktig. For hvis jeg sitter med det vinduet her åpent, kan jeg se om hun eller han er ferdig med å prate. Men hvis man bare har det på øret og ikke ser ansiktet, da kan man ta ordet på feil sted. Hvis noen bare har tatt en kunstpause for eksempel.*

Tillit blir tatt opp som viktig for et godt digitalt samarbeid. Den ene gruppen har snakket om forventninger når det kommer til mobilbruk. At de skulle gi hverandre beskjed dersom de måtte bruke mobilen. Men det er mange andre ting som kan stjele oppmerksomheten til en person som de andre ikke er klar over når de ikke sitter på samme sted. Et eksempel på dette var når en student fortalte at hun sitter og strikker når de diskuterer i gruppa. De andre på gruppa visste ikke at hun gjorde det, noe som kunne blitt tolket som at hun ser på mobilen, når hun egentlig ser på strikkinga.

Tina (gr.2): *Jeg vil si at vi har jo på en måte vært innom det da vi snakket om tillit, med mobil og sånt. Du har jo ikke peiling på om jeg sitter med mobil eller ikke ... så det er litt den tilliten rundt hvor man har blikket og da. Jeg tror nok ikke at man konsentrerer seg*

*bedre med å sitte og lese en annen melding. Eller å sitte og se på en video, og så tar det så og så mange minutter. Ja, en melding, tar det to sekunder eller sitter du på den hele tiden?*

Kommunikasjonen får et annet preg når den går digitalt. Det er ikke alltid like lett å vite hvem som skal motta hvilken beskjed. Budskapet når kanskje ikke frem til den senderen av budskapet ønsker at skal motta budskapet. En av studentene forteller om at det er ingen unnskyldning til å ikke få med seg det som blir sagt innad i gruppen når de jobber digitalt. Han sammenligner det med når man sitter sammen fysisk og samarbeider, og påpeker at det er lettere å bli distraherert når man samarbeider fysisk i grupper enn digitalt, fordi da kan flere samtaler foregå parallelt. Mens når man samarbeider digitalt i et fellesrom, er det bare én som kan snakke i gangen, og dermed skal alle kunne høre og få med seg det som blir sagt.

*Freddy (gr.3): Her hører samtlige det man sier. Så det er ikke sånn at du kan komme på neste møte og bare «ånei, jeg hørte på noen andre» og at jeg ikke fikk det med meg. Så her er det en som prater, og så skal alle i utgangspunktet få det med seg.*

#### 4.3 Verbal kommunikasjon

Det å ta turer ble et tema informantene stadig vekk fortalte om. De må vente på tur før de skal snakke. Det å vente på sin tur, skaper en annen struktur i samtalen som ikke er der når samtalen foregår fysisk, ifølge studentene. De snakker om at samtalen får et mer formelt preg og struktur når det er digitalt. Denne strukturen gjør at kommunikasjonen flyter bedre, på den måten at de ikke snakker like mye i munnen på hverandre, noe som preget den første tiden med digitalt samarbeid. Når det er deres tur til å snakke, må de bruke tiden effektivt og prøve å holde ordet, slik at de får fram sitt poeng. «Kunstpauzene» er blitt kortere, fordi pausene oppleves som lengre når det er digitalt. Både i observasjonene og intervjuene oppsto det ofte situasjoner hvor flere snakket i munnen på hverandre, eller motsatt, at ingen tok ordet. Det viste seg å være utfordrende å både ta turen sin og også det å skulle ta ordet til riktig tid.

Normsettet for kommunikasjon er annerledes i digitale settinger, ifølge studentene. Det er vanskeligere å komme til ordet, og det er vanskelig å vite når andre har tenkt å ta ordet. Kroppsspråket er ikke til stede for å fortelle hva som skjer og hvem som har ordet neste.

*Hilde (gr.3): Og så er det litt som vi har prata om her da, hele den dynamikken. Man vil jo ikke bare droppe inn når andre snakker. Du vet ikke når noen andre er på vei til å skru på mikrofonen for å svare. Så hele det at det er et annet normsett rundt det digital.*

Gjennom observasjonen la jeg merke til at studentene snakket i lengre perioder, men sjeldnere, i gruppearbeid på Teams. Dette ble bekreftet i intervjuet senere. En av studentene forteller om at når man først har ordet, så må man være konstruktiv og bruke tiden godt. Hun påpeker også det med at det er bare mulig med en samtale om gangen og det gjør at det føles ut som en presentasjon av hver sin sak, heller enn en flytende samtale. Men hun sier at det er flyt også, fordi alle får muligheten til å snakke og de har en rekkefølge på hvem som skal få ordet.

*Renate (gr. 2): Jeg føler at det blir litt sånn at når du har ordet, så har du alles oppmerksomhet og alle følger veldig med på deg. Og at man da må bruke tiden veldig konstruktivt og da blir man litt sånn «oi, nå glemte jeg det jeg skulle si» (latter). Det blir noen paradokser. Man kan ikke ha flere samtaler flytende, det blir en og en. Veldig fremføringsvis på en måte, men det er flyt også.*

De fortsetter å fortelle om det med å ha/ta ordet. Det er fort gjort å prate i munnen på de andre og det skaper fort en barriere, fordi de blir lei av å gjentatte ganger bli avbrutt. Spontanitet forsvinner i digitale samarbeid, ifølge flere av studentene. Det er noe som ikke passer inn, fordi da er de nødt til å avbryte andre, noe som kan oppleves som ubehagelig.

Reglene for timing ser ut til å viskes ut litt i en digital kontekst. En av informantene forteller om bevisstheten om det å «time» når man skal ta ordet, fordi hun kjenner på å ta mer plass når de kommuniserer digitalt. I en fysisk setting, ville det ifølge henne, vært mer naturlig å ta ordet oftere.

*Karin (gr.3): Jeg har blitt veldig bevisst på når jeg tar ordet. Jeg føler at, tar man ordet i den digitale settingen, så tar man mer plass enn når man sitter sammen.*

En av studentene tar opp noe lignende, det at det kan være utfordrende å ofte måtte vente på at andre er ferdige med å snakke for å kunne si det man tenker på. Han er inne på det at når man sitter sammen, er det mer naturlig å spille på hverandre og drive hverandre videre.

*Georg (gr.2): Det er noe med å snakke med hverandre og drive hverandre videre. For du må alltid vente på at folk er ferdig med å snakke og det er mye snakke om, så det kan være litt vanskelig.*

De spontane samtaler forsvinner, ifølge flesteparten av studentene. Det er ikke rom eller tid for at de spontane samtaler skal skje. Det som ofte skjer, er at studentene snakker i munnen på hverandre eller at ingen sier noe. En av studentene forteller at de venter med spontane innskytelser, noe som ikke gjør dem spontan lengre.

*Renate (gr.2): Det er mye lettere å prate i munnen på hverandre eller at du blir sittende å være stille fordi du tror noen skal ta ordet ... det gjør at ting tar litt mer tid da. Og hvis man har en spontan innskytelse, så venter du kanskje med å ta den fordi det er noen andre som har ordet, og så kan det hende at du glemmer av det du skulle si.*

En av studentene påpeker det at hvis det skal være flyt i kommunikasjonen, må de ha struktur på samtaler, hvis ikke forsvinner all flyt. Flyten beskrives som at samtalen ikke består av at de snakker i munnen på hverandre og at samtalen går videre.

*Hilde (gr.3): Jeg føler at det (de spontane samtaler) forsvinner litt uansett. For det blir mer struktur og formalitet når man er digitalt. For man må ha det, hvis man i det hele tatt skal ha noe flyt i kommunikasjonen. Så det er noe som går tapt der.*

Et eksempel som blir nevnt av en av studentene, er det å vente på tur for å ta ordet. Det blir nevnt som en av de største utfordringene med det digitale. Det at det er vanskelig å vite når det er ens tur. Det er få indikatorer som sier når man skal ta ordet, og derfor må man ikke bare ta ordet til riktig tid, men man må også holde på ordet når man først har det.

*Tore (gr.1): ... ikke bare med å miste ordet, men jeg merker jo det at folk venter to sekunder og så prater man i munnen på hverandre i stedet. Nå kan du begynne med å få pauser på to sekunder hvor noen sitter og tenker «okei, nå skal jeg ikke ta ordet igjen, nå skal jeg ikke ta ordet igjen, nå skal jeg ikke ta ordet igjen». Og så prøver noen seg svakt etter kanskje ti sekund, bare fordi man ikke vil snakke i munnen på hverandre den n'te gangen. Så det er jo en tilvenningssak.*

En av studentene presiserer at det er en unaturlig måte å kommunisere på. Det å skulle forholde seg til det å ta turer på en helt annen måte enn hva som føles naturlig i virkeligheten.

Renate (gr.2): *... men det blir jo noe helt annet ja, når vi skal gjøre de øvelsene med fokus på samarbeid og hvem som snakker mest og ditt og datt. Det blir veldig annerledes enn hva det hadde vært i virkeligheten, med å ta ordet og sånn. Det blir så unaturlig på en måte.*

Det å prate i munnen på hverandre, er noe som gjør at flyten i samtalene forsvinner, ifølge studentene. De beskriver det som vanskelig å la være, men at de ikke kommer noen vei hvis de ikke prøver. Dette er noe som ordner seg fort i en fysisk setting, så det er vanligvis ikke et tema engang.

Tore (gr.1): *Det er vel det å snakke i munnen på hverandre. Det er det som er vanskeligst. Det er litt vanskelig å vite når andre skal begynne å prate. Det er litt lettere å se fysisk. Mens digitalt snakker man ut i tomrommet og håper at ingen andre skulle si noe akkurat da jeg ville si noe.*

Paralingvistikk, små ordlyder, er en stor del av vanlige samtaler. Det brukes svært ofte. Mens når dette brukes på digitale plattformer, kan det oppleves annerledes. En av studentene forteller om en situasjon der et bekreftende «mm» i en samtale, fører til en annen opplevelse digitalt.

Tore (gr.1): *Zoom eller Teams bestemmer hvem som skal «showcase». Så hvis du sier lavt «mm» eller noe, så sender de lyden til hundre og helvete opp og overdøver den ene personen som prøver å prate (latter). Det er definitivt problemer med det direkte digitale som man bruker også.*

En annen student bygger videre på det Tore forteller. Hun, som mange andre, bruker små lyder for å bekrefte det som blir sagt.

Milla (gr.1): *Jeg føler veldig for å si «ja, mm» osv. Men det er vanskelig når man er så mange digitalt.*

En av studentene beskriver sin opplevelse av forsøk på sosiale samtaler i gruppearbeid på Teams. Det er ikke rom for at noen kan ha en avstikker inn imellom. Det er alle eller ingen. Flere av studentene opplever at dette gjør det vanskelig å bygge sosiale relasjoner. Det gjør at de må nærmest legge en plan for når de kan være sosiale og når de skal jobbe.

Ottar (gr.1): *Vil man snakke om andre ting her, så er det noe alle seks er med på eller fire er med på, og to bare lytter litt. Det er jo litt kjipt. Mens fysisk kan tre stykker snakke om en ting og tre snakke om noe annet ... man må alltid legge struktur på det, i stedet for å la det skje så naturlig som mulig, bare vanlig fysisk oppmøte.*

#### 4.4 Nonverbal kommunikasjon

Kroppsspråk og andre nonverbale signaler trekkes frem som et sentralt tema når det kommer til digitale møter. Studentene forteller om at de ser mindre av hverandres kroppsspråk og at gestikulering er viktig for forståelsen. Flere av studentene sier at de må stole mer på det som blir sagt, heller enn det som vises gjennom kroppsspråket. Bekreftelse og anerkjennelse med å nikke, gi tommel opp, smil og blick trekkes fram som svært oppmuntrende og viktig. Flere føler seg sett ved å bli bekreftet slik. Savnet etter blickkontakt er større enn hva studentene kunne forestilt seg.

May (gr.1): *Det er egentlig det jeg synes er vanskeligst med at det er digitalt, at du ikke kan se kroppsspråk ...*

I sitatet nedenfor er det en student som forteller at han ikke føler at personene han har kontakt med digitalt, føles som ekte personer. Det menneskelige forsvinner når vi kommuniserer digitalt. med forsinkelser i den verbale og nonverbale kommunikasjonen, blir det menneskelige ved en person satt litt til side.

*Tore (gr.1): Nå vet jeg ikke om det er bare jeg som sliter med å ikke klare å direkte, sliter med dissosiasjon mellom folk man ser på skjerm, men jeg føler at alle sammen blir bare piksler på skjermen framfor ekte personer. Man prøver jo fortsatt å ta hensyn til at det er ekte personer, men det føles ikke ut som om det er ekte personer på samme måte som man gjør ellers da.*

Studentene forteller om utfordringer og muligheter med bruk av kamera i forelesning og i gruppearbeid på Teams. Noen av studentene forteller om at de føler seg overvåket hvis de har på kamera i større forelesninger hvor de ikke deltar, men må ha på kamera. Flere av studentene forteller om at det er vanskelig å vite hvor andre ser, om de ser på deg eller foreleser, eller noe helt annet. Dette oppleves som energikrevende, noe som gjør at de har mer behov for pauser. Andre forteller om kamera som et verktøy som kan hjelpe med å bli mer bevisst sitt eget kroppsspråk og holdninger i møte med andre. At det faktisk kan hjelpe å se sine egne reaksjoner i ulike situasjoner. Men de fleste nevner at de hovedsakelig unngår å se for mye på seg selv når de skal samarbeide digitalt, fordi det oppleves som forstyrrende.

Flere av studentene tar opp at de føler seg overvåket når de har på kamera i forelesninger. Flere forteller at de føler at alle øyne er rettet mot dem når de skrur på kamera og at det føles ubehagelig. Derfor er det mange som velger å ikke bruke kamera. Ubehaget rundt det at alle kan se dem og deres private omgivelser, blir for stort.

*Mats (gr.3): Hvis folk har på kamera, så vil alle tro at andre ser på akkurat deg. Så det er en overvåkningsfølelse, selv om andre kanskje ser på seg selv. Men det vet ikke du, hvem de faktisk ser på. Man fokuserer gjerne på en person, men det er naturlig at det er den som snakker. Men at det (overvåkningsfølelsen) gjerne blir forsterket når det er digitalt når alle ser på deg.*

Det å føle seg overvåket kan oppleves ubehagelig, noe som gjør at en student påpeker at hun ikke hadde møtt opp dersom de måtte bruke kamera i forelesning. Men at i gruppearbeid oppleves det som viktig for dynamikken i gruppa å se hverandre når de jobber sammen.

*Hilde (gr.3): Jeg synes det er viktig her, å se andre. Men sånn som i forelesning, så tror jeg ikke at jeg hadde møtt opp dersom vi måtte hatt på kamera. Jeg føler at professorene ikke har endret noe på undervisningsformen. De som foreleser med kritt tavler, gjør fortsatt det. Så hvorfor skal man ha på kamera?*

Latter utpekes som en motiverende respons. Latter kan være et virkemiddel for anerkjennelse. Det er et samspill med andre. Da jeg observerte gruppene, oppdaget jeg at flere av studentene lo underveis. Jeg hadde ikke oppdaget det dersom kameraene deres ikke hadde vært på. De hadde ikke på lyd, og derfor fikk jeg bare sett at de lo, ikke hørt det. I intervjuene forteller flere av studentene at de sympatiserer med forelesere som nå må forelese digitalt. Hilde i gruppe 3, gir uttrykk for at hun synes det er viktig at foreleserne får respons fra studentene underveis i forelesninger, at det kan motivere dem videre.

*Hilde (gr.3): ... og da sitter jo jeg og ler, men han (foreleseren) hører jo ikke det. Det må være kjipt å være foreleser, når du ikke får den responsen. Du kan jo få adrenalin av å høre folk le da. Og så var det en foreleser som sa at han oppdaget at han hadde gjort feil*



*forrige forelesning, men vanligvis ville han sett ansiktene til studentene som «hva er det han driver med nå?», men det kunne han ikke se lenger. Og det er sikkert derfor det også blir lite pauser. Hvis en foreleser går over tida, sitter alle og ser på klokka, og da vil de kanskje merke det. Men den kommunikasjonen som ikke går verbalt da ... den forsvinner jo helt.*

Kommunikasjonen svikter når foreleseren ikke ser studentene, ifølge flere av studentene. Muligheten for å tolke kroppsspråket deres forsvinner. En av studentene sier at det var lettere å si ifra når de trengte en pause i fysiske forelesninger. Da har kanskje foreleseren allerede sett at flere begynner å bli klare for en pause, heller enn at det «kommer ut av det blå».

*Natalie (gr.3): Jeg tror ikke foreleserne ser, de er i hvert fall dårlige på å gi oss de pausene vi kanskje har behov for da ... og så var det kanskje litt lettere å si ifra når det var fysisk, å si ifra «nå trenger vi en pause». Men det er ikke så mange som sier det digitalt.*

En student forteller at flere i klassen hennes synes det er vanskelig å ta direkte kontakt med foreleser, så da velger de heller å bruke chat. Ikke alle forelesere bruker chat, og dermed blir ikke alle spørsmål besvart. Det virker som om det er en brist i kommunikasjonen her.

*Eli (gr.1): Ja, vi snakket om det i klassen vår. At folk synes at det er litt ekkelt å avbryte foreleseren. Fordi folk har jo skrevet i chatten, men det har de ikke sett. Så da blir det ikke svart på.*

I fysiske forelesninger har alle blikkene rettet samme vei, dette er annerledes når forelesningene er digitale.

*Tina (gr.2): I store forelesninger da, så er det en stor forskjell fra at alle har blikket en vei, til at blikkene er overalt.*

Ordet blikkontakt dukker opp stadig i løpet av intervjuene. De fleste av informantene er enige om at det er ikke-eksisterende når det gjelder å samarbeide digitalt. Det oppleves som umulig å vite hvor andre sine blikk er rettet.

*Tina (gr.2): Det er litt vanskelig da, fordi man kan jo sitte å se inn i kamera og fortsatt gjøre noe helt annet. Og så bruker jeg å se på den som snakker og da ser jeg jo ikke inn i kamera. Så da får man ikke den blikkontakten.*

Et av spørsmålene i intervjuet omhandlet hvordan det oppleves å skulle uttrykke sitt eget kroppsspråk. En av studentene svarte at gestikulering som oftest skjer utenfor kameraets rekkevidde. Hun nevnte også at hun strikker, da jeg spurte resten av gruppen om de visste at hun strikket, svarte de nei. Det var ingen som hadde fått med seg at hun strikket parallelt med gruppearbeidet.

*Siri (gr.2): Når det kommer til gestikulering, jeg gestikulerer her nede. Jeg kan ikke sitte her og gestikulere (løfter hendene opp mot kamera). Og jeg ser mye ned, men det er fordi jeg sitter og strikker samtidig.*

En student i en gruppe svarte at hun hadde blitt svært bevisst på sitt eget kroppsspråk som følge av kamerabruk. Det hadde blitt tydeligere for henne hvordan andre reagerer som følge av hennes kroppsspråk. Hun var ikke klar over sine egne ansiktsuttrykk til den grad som hun er blitt etter den digitale overgangen.

*Karin (gr. 3) ... jeg synes nesten det motsatte. Jeg har blitt mer bevisst på kroppsspråket mitt. Men det er jo fordi vi sitter som oftest med kamera på og i mindre grupper. Og tydeligvis har jeg et ganske tydelig kroppsspråk (latter). Jeg har blitt mer bevisst på at hvis*

*jeg synes noe er rart, så rynker jeg veldig på nesen. Og så kommenterer noen «Åja, er du ikke enig?», så hadde jeg egentlig ikke tenkt å si noe.*

Det blir sagt at gestikulering, som «tommel opp», er noe som ikke må undervurderes. Det kan gi motivasjon og gir bekreftelse til den som snakker.

*Tina (gr.2): Det med tommel opp. Det er ikke undervurdert. Det at noen i det hele tatt gidder å gjøre det tilbakelent i stolen, det er med på å gi, i hvert fall meg, følelsen på at personen gidder å gjøre sånn selv om jeg ikke hører han. «Da var det faktisk bra det jeg sa, så da må jeg fortsette å si det». Det er en kjempeviktig bekreftelse, noe som ikke er obligatorisk, ingen er nødt til å gjøre det. Men at noen gidder å gjøre sånn, som ser litt kleint ut, det betyr noe. Så ja, det er med å gi en mening.*

I samarbeid med gruppa, kjenner studentene på at de må uttrykke seg mer muntlig enn ved fysiske møter. Det verbale og nonverbale språket komplementere ikke hverandre på samme måte. Oppfattelsen kan bli påvirket og det blir mer utfordrende å se om noen ikke forstår eller ikke er enig. En av studentene forklarer det på følgende måte:

*Daniel (gr.2): Jeg føler at vi mister en del kroppsspråk generelt. Det ble nok nevnt av noen andre i stad, at man må være mer muntlig ift. det man mener og tenker. Altså, det er vanskeligere å demonstrere at «okei, det her synes jeg er en dårlig ide» med kroppen (når det er digitalt), som du automatisk gjør ellers. Eller «det her synes jeg er skikkelig bra» man oppfatter det kanskje ikke helt likedan. Det er lettere å stole mer på det folk sier når vi sitter sånn her, men ellers tror jeg at jeg ville tolket kroppsspråket mer.*

#### 4.5 Oppsummering av resultat

For å oppsummere resultatene, er det noen sentrale aspekt som utpeker seg. På den ene siden er studentene fornøyd med den fleksible siden ved å møtes digitalt. De opplever å få et ærligere og mer åpent inntrykk av hverandre, fordi de tvinges til å være mer åpne fortere enn de ville ved et fysisk møte. En annen side ved de digitale møtene er opplevelsen av at samtalene har en annen form enn ved fysiske møter. I den digitale settingen må det legges struktur på samtalene for at det i det hele tatt skal være noe som helst flyt. Samtalene består som oftest av at hver enkelt har et innlegg og så tar de runder for at alle skal få sagt noe. Kommunikasjonen oppleves som lite interaktiv, men heller som en-veis. Flere av studentene savner å se andres kroppsspråk for å tolke ulike situasjoner og for det relasjonelle for å skape et sosialt samvær i gruppene. Når det gjelder kamerabruk i forelesninger, forteller studentene at de får en følelse av å være overvåket. Dette er mye på grunn av at de ikke vet hvor de andre i forelesningen retter blikket sitt og dermed har får de en følelse av at hvem som helst kan sitte å se på dem til enhver tid. Vandrende oppmerksomhet og kortere konsentrasjonsspenn var også tema som framkom som følge av den digitale settingen.

#### 5.0 Diskusjon

Forankret i det empiriske materialet og ledet av den overgripende problemstillingen; «*hvordan studenter i høyere utdanning opplever samspillet i digitale læringsmiljø*», er diskusjonen strukturert rundt dannelsen av inntrykk, samtalestrukturen og sosialt samspill. Førsteintrykk og inntrykk av hverandre, er et av de sentrale funnene i denne studien. Nonverbale signal som vises i ansiktet og gjennom blick er sentrale funn som vil diskuteres videre. Strukturen på samtalene og dannelsen av subgrupper vil også drøftes i lys av det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Til slutt vil jeg gå inn på det sosiale aspektet ved digitale læringsmiljø og hvordan tilhørighet henger sammen med dette. Den digitale konteksten vil være et overordnet tema som vil prege hele diskusjonsdelen.

## 5.1 Inntrykk og uttrykk i den digitale konteksten

Et overordnet tema som framkom i hele resultatdelen, er omgivelsene studentene befinner seg i. De fysiske og digitale omgivelsene ble et gjennomgående sentralt samtaleemne. Den digitale konteksten viser seg å være definerende for inntrykkene studentene har fått av hverandre, det har påvirket relasjonsbyggingen i gruppa, samtalene og deltakelsen i gruppearbeidet og hele normsettet for den sosiale interaksjonen dem imellom (Frantzen & Schofield, 2020; Goffman, 1992; Houtman et al., 2014).

I den digitale konteksten, kan hvert individ velge hvilken side av seg selv de ønsker å vise. Det digitale åpner for at de kan velge når, hvordan, for hvem og hva de skal vise til andre, inntrykkene kan styres og manipuleres. Sett i lys av Goffmans dramaturgiske analyse som rammeverk, vil det som vises i kamerautsnittet representere scenen hvor rollen kan utspilles. Det som vises på kamera, kan sammenlignes med fasadeområde og det som skjer utenfor kameraets rekkevidde kan sammenlignes med baksideområde (Goffman, 1992). Med et enkelt klikk på kameraikonet, kan studentene velge om de vil vise seg eller ikke. Den digitale konteksten åpner for at studentene kan hoppe frem og tilbake imellom fasadeområde og baksideområde. Med dette valget kan omgivelsene fort bli sammensmeltet. Alt skjer på samme skjerm, både aktiviteter som tilhører fasade- og baksideområde. Utfordringen blir da å skille disse fra hverandre.

I Goffman sine studier på Shetlandsøyene, kunne de fastboende se at de som kom på besøk endret ansiktsuttrykk til et selskapelig uttrykk før de kom inn døra (Goffman, 1992). Studentene kan også velge å klistre på et smil før de kommer inn i det digitale rommet for å skape en fasade slik de ønsker å bli oppfattet av andre.

Med raske skifter imellom områdene og kulisser som representerer områdene, kan rollene som utspiller seg på de ulike områdene lett komme i konflikt med hverandre (Goffman, 1992). Rollekonflikten kan oppstå dersom studentene gir et inntrykk som kan bli påvirket dersom de viser et glimt av sin atferd som tilhører baksideområde. Et eksempel på dette, kan være en privat samtale i bokollektivet, uvitende om at mikrofonen er på. Eller at en person ser på noe helt annet på skjermen sin og gir et uttrykk som ikke er passende i den situasjonen. En utfordring er at studentene ikke vet hvor det andres oppmerksomhet er. Oppmerksomheten deres kan flytte mellom ulike digitale plattformer på en og samme skjerm uten at de andre på gruppa vet det.

En spesifikk kontekst eller situasjon der dette samspillet mellom fasade- og baksideområde, samt rolletaking blir veldig tydelig og relevant ifølge studentene med tanke på oppstarten i det digitale rommet. Et av de framtrepende funnene fra resultatene, er studentenes perspektiv på førsteinntrykk og inntrykk av de andre på gruppa. Førsteintrykket av de andre på gruppa beskrives som ærligere og mer åpent på et vis. Studentene påpeker at de må basere inntrykket i større grad på det de hører og ikke bare det de ser og sanser. Det blir lagt vekt på at «man ser ikke så mye», og dermed er det ikke mye å gå ut ifra. De legger også vekt på at de ikke ser mye av hverandres kroppsspråk og dermed er det lite å basere førsteinntrykket på og det oppleves som at det tar lengre tid å danne seg et bilde av de andre i gruppen. Opplevelsen av oppstarten ser ut til å være todelt hos de aller fleste. På den ene siden ser det ut til å være åpent og ærlig, mens på den andre siden har de lite tilgang på for eksempel kroppsspråket til de andre og at det dermed oppleves som at det tar lengre tid å danne et førsteinntrykk.

Under vanlige omstendigheter med fysiske møter tar selve dannelsen av førsteinntrykk gjerne bare noen få minutter (Elfenbein et al., 2007; Goffman, 1992; Little, 2016). Men som studentene rapporterer, tar det lengre tid når man møtes digitalt. Opplevelsen av at det tar lengre tid kan henge sammen med følelsen av de manglende inntrykkene studentene sitter igjen med etter det første møtet. Førsteintrykk styres hovedsakelig av nonverbale signaler som fysisk utseende og kroppsspråk. Fysisk utseende innebærer personens signalisering gjennom klær, sminke, piercinger, hår, kjønn, etnisitet, kroppsform, hygiene osv. Kroppsspråket gir fra seg nonverbale signaler gjennom smil, blick, ansiktsuttrykk, kroppsholdning (kinetikk), stemmeleie og tonefall og hvor du plasserer deg i rommet og hvordan du plasserer deg i forhold til andre (proksemikk) (Hall, 1959). Mens noen av disse elementene også er til stede i digitale miljøer, er ikke alle det. Og de som er det, kan oppfattes annerledes og mye mer begrenset enn under fysiske møter.

I en studie av Zebrowitz (2017) fremheves det at vi har lett for å «dømme boka basert på forsiden», selv om vi vet at førsteinntrykket ikke alltid stemmer fordi det er basert på det vi ser og forutinntatte holdninger (Zebrowitz, 2017). I denne studien fokuserer Zebrowitz på dannelsen av førsteinntrykk ut ifra ansiktet til andre. Bakgrunnen for dette er stereotypier som gjør det lettere å organisere inntrykkene slik at de ikke blir overveldende. Det som kan være relevant å ta med videre fra den studien, er hvordan vi danner oss et bilde av andre bare ved å se hverandres ansikt. Dette kan overføres til denne studien, hvor studentene først og fremst ser hverandres ansikt og ikke så mye annet. Ansiktet blir den viktigste kilden til informasjon gjennom nonverbale signaler. En av årsakene til at det kan være lettere for dem å ta inn inntrykkene av hverandre, kan være fordi alle er studenter og de vet hva den rollen innebærer basert på deres for forståelse av studentrollen. En stereotypisk student vil være en ung voksen som bor på en hybel, gjerne med andre studenter. De har en type klesstil og snakker på en måte som er gjenkjennelig for andre studenter. Det er mindre utfordrende å være åpen til det som er gjenkjennelig, noe som delvis kan forklare studentenes åpenhet til førsteinntrykket av hverandre. De vet på forhånd at alle de andre på gruppa er studenter og i noenlunde lik livssituasjon. Studentrollen legger til rette for en rekke forventninger til hvordan en student er, og kan gjøre at de opplever førsteinntrykket som ærligere (Goffman, 1992). Med forventningene til rollen, vil studentene kanskje også føle at det er en fasade de må opprettholde i det de kommer inn i det digitale rommet. De går fra baksideområde til fasadeområde for å spille ut rollen som student (Goffman, 1992). Studentene kan til en viss grad kontrollere førsteinntrykkene de avgir, fordi den digitale settingen er mer kontrollert. De kan selv velge når de vil skru av og på kamera og mikrofon. Dette gjør det mulig for dem å bestemme i større grad hvilket inntrykk de ønsker å gi. En av studentene trekker fram at de får en bedre forståelse av hvordan folk er når de får sett hverandres kroppsspråk. Dette kan også forklare hvorfor de opplever at det tar lengre tid å danne et inntrykk av de andre. Til tross for at det er estimert at det finnes ca. 700 000 ulike kroppsbevegelser, ca. 250 000 ansiktsuttrykk og ca. 10 000 forskjellige gester (Grenness, 2007), synes studentene at den digitale konteksten gjør tilgangen til hverandres kroppsspråk begrenset. De nonverbale signalene har altså en betydelig verdi og kommuniserer utover det som blir sagt, noe som kan støttes av Bateson sitt utsagn; «One cannot not communicate» (Bateson, 2005). Vi kommuniserer hele tiden i interaksjon med andre. Ansiktsuttrykk vil kanskje være den mest tydelige formen for kommunikasjon innen den digitale rammen, noe jeg skal komme nærmere inn på senere. Samtidig som ufrivillige kroppsbevegelser for eksempel kan bli mindre synlige i denne digitale konteksten. Ansiktet vil kunne avsløre personens emosjonelle

tilstand, men det kan tenkes at dette er mulig å skjule med å snu seg bort. Uoverensstemmelser mellom verbale og nonverbale signaler vil ikke nødvendigvis oppdages i den digitale konteksten, noe som kan være en indikasjon på hvorfor studentene lytter mer til det som blir sagt, fordi det er ikke noe som oppleves som motsigende. Inntrykket vil lettere kunne manipuleres når den verbale kommunikasjonen har størst plass og dermed kanskje størst innflytelse (Bateson, 2005; Goffman, 1992).

De digitale rammene, setter begrensninger for individenes mulighet til å plassere seg i forhold til andre. Den fysiske avstanden mellom mennesker sier mye om hva slags interaksjon og relasjon de ønsker å ha (Bateson, 2005; Hess, 2018). Det kan klargjøre hvordan man skal forholde seg til hverandre. Når en person kommer inn i et rom, vil det gi en indikasjon til de i rommet om han er selvsikker, arrogant eller utilpass (Grenness, 2007). Denne personen kan ha løpt fra bussen og være for sen til møtet, og dermed gi et uttrykk om å være sløv og distre. I den digitale konteksten, kan personen skru på kamera når han er klar og ha full kontroll situasjonen og hvordan de andre skal oppfatte han. Den digitale rammen gir derimot ikke fullt innsyn av situasjonen. Dersom personen kommer for sent til det digitale møtet, vil de andre mest sannsynlig ikke vite hva bakgrunnen for dette er. Mens når de ser en person komme løpende, vil de kanskje kunne sette seg inn i situasjonen uten at det er nødvendig med en forklaring. I det tilfelle kan alle tolke situasjonen ut ifra den samme konteksten, noe som kan gjøre situasjoner mer forståelige. Studentene beskrives at de opplever et ærligere inntrykk av de andre, noe som kan forklares med at de må i større grad kommunisere verbalt for at de andre skal forstå deres kontekst og omgivelser som kan påvirke situasjonen. Et eksempel på dette kan være når en student må på toalettet. Studenten kan velge å bare logge av, men da vil ingen forstå hva denne personen holder på med. Studenten må i stedet si at han skal på toalettet før han blir borte.

## 5.2 Ansiktsuttrykk

I forlengelse av hvordan studentene danner seg et førsteinntrykk av de andre i gruppen er ansiktsuttrykk mer generelt et sentralt tema i det empiriske materialet. Flere av studentene forteller at de har blitt mer bevisste sine egne ansiktsuttrykk som følge av å se seg selv på kamera og flere hevder at de endrer uttrykkene sine som følge av dette. En student forteller at hun ikke var bevisst sine tydelige ansiktsuttrykk, helt til noen andre hadde påpekt at hun så forvirret ut og om det var noe som var i veien. Etter dette, hadde hun brukt kamera som et verktøy for å kontrollere sine egne ansiktsuttrykk for å passe på å ikke gi uttrykk for noe som ikke var ment å skulle vises. Denne studenten hadde ikke tenkt å vise fram at hun var forvirret, men dette førte til at hun ble klar over det. En annen student tok opp at hun hadde fått kommentarer på at hun ser streng ut på grunn av mysing. Og så hun, velger å bruke kamera som et nyttig verktøy for å kontrollere uttrykkene.

Her tilbyr digitale miljø helt nye verktøy for å overvåke, evaluere og justere seg selv og dermed utøver en viss kontroll over selvpresentasjonen som er vanskelig i andre sammenhenger (Goffman, 1992). Dette kan føre til kontrollen over egne ansiktsuttrykk blir lettere enn i andre kontekster. I en fysisk kontekst kunne hun kontrollert uttrykket akkurat i det de andre ser på henne. Mens i den digitale konteksten vet hun ikke når andre ser på henne og dermed må selvpresentasjonen opprettholdes til en viss grad hele tiden. Dette kan sammenlignes med studentenes mulighet til å manipulere ansiktsuttrykket de gir før de skrur på kamera og inngår i interaksjon med de andre på gruppa (Goffman, 1967, 1992).

Mens det åpner for nye muligheter, synes mange at det er forstyrrende og ubehagelig å se seg selv under digitale møter. I en fysisk kontekst er vi ikke vant til å se oss selv i interaksjon med andre. Situasjoner hvor vi vanligvis ser oss selv er i speilet eller når en ta en «selfie». Den økende bruken av selfies som selvpresentasjon spesielt blant aldersgruppen studentene kommer fra, kan potensielt medføre at flere har blitt vant til å se seg selv oftere i ulike situasjoner. Men i interaksjon med andre i fysiske møter, vil det fortsatt være vanskelig å vite hvilke uttrykk som utspiller seg i ansiktet. Derfor kan det oppleves som uvant å kunne se sine egne ansiktsuttrykk i aksjon på kamera. Ansiktsuttrykk står sentralt i en kommunikasjonsprosess og er vanskelig å manipulere. Goffman argumenterer for at ansiktet vil reflektere det som forventes i en interaksjon. Muskulene i ansiktet styrer munnen, leppene, øynene, nesen, kjeven, øyenbryn og pannen, noe som gjør det utfordrende å skulle kontrollere uttrykk. Dermed er ansiktsuttrykk en ærlig form for kommunikasjon, som lytteren kan dra stor nytte av. Ansiktet formidler nonverbale signaler som omhandler opplevde emosjoner, personlighet og sinnstilstand. Når en person smiler, himler med øynene eller hever sine øyenbryn gir det informasjon om en person og hvordan de føler seg i en gitt situasjon (Bullingham & Vasconcelos, 2013). Som nevnt, opplever studentene at de får et ærligere inntrykk av hverandre når de møtes digitalt. Dette kan ha sammenheng med at de har begrenset tilgang til andre nonverbale signaler, og da blir ansiktet fremhevet. I den digitale konteksten vil ansiktsuttrykk være de mest synlige av alle uttrykk og det mest tilgjengelige av alle former for kroppsspråk. Studentene blir da nødt til å tolke ansiktsuttrykkene og ikke alt annet rundt, noe som kan føre til en følelse av at det ansiktene avgir er ekte og ærlig.

I en interaksjon risikerer man alltid å «miste ansikt». Goffman bruker begrepet «face-work» for å beskrive dette. Det er ikke snakk om faktiske ansiktsuttrykk, men heller at ansiktet er en del av kroppen og at emosjonene kommer tydelig fram i en persons ansikt (Radford et al., 2011). Det kan sammenlignes med å ta på seg en maske. «Masken» skal være konstant og opprettholdt i en og samme sosiale interaksjon. Rekken av handlinger for å opprettholde masken, kalles for en linje (Bullingham & Vasconcelos, 2013; Goffman, 1967). Linjen er mønsteret av verbal og nonverbal adferd. Ved å ta på en maske, vil personen prøve å opprettholde det uttrykket han ønsker å gi. Et av eksemplene som ble brukt av studentene, var når en foreleser hadde gjort en feil underveis i forelesningen. Han oppdaget ikke at han hadde gjort feil, fordi han ikke så noen sine ansikt. Hadde han oppdaget at studentene viste tegn til forvirring eller at noen hadde gitt beskjed, ville han kanskje risikert å «miste ansikt». Dersom han hadde tredd ut av rollen som stødig professor og uttrykt emosjoner som ikke står til rollen, kunne «linjen» blitt brutt. Studentene kan risikere å «miste ansikt» dersom linjen deres blir brutt. Dette kan skje ved flere anledninger i fasadeområde. Et eksempel studentene selv bruker er å bli avbrutt gang på gang. En årsak til dette kan være tekniske utfordringer med forsinkelser i lyd. Men en annen årsak kan være hvis de andre er litt raske til å ta ordet før personen er ferdig. Dette kan føre til at personen «mister ansikt» ved å vise sin emosjonelle tilstand som irritasjon eller skuffelse, når han egentlig vil gi et inntrykk av å være medgjørlig og robust. Den digitale konteksten kan gjøre kommunikasjonen tregere med tanke på sender og mottaker av lyd og det vil være vanskelig å tolke hverandres signaler med tanke på at de ikke alltid ser hverandre når de har andre dokumenter oppe på skjermen.

Ansiktsuttrykk er ikke tilfeldige, de skal gi uttrykk for noe. De får mening i den spesifikke konteksten de er i. Et smil, for eksempel, kan i en situasjon være en reaksjon på det som blir sagt, mens i en annen situasjon kan det være for å søke kontakt med andre for å

starte en interaksjon. I en studie av Crivelli, Carrera og Fernandez-Dols (2014), undersøkte hva smilene til judovinnere kom av. Det viste seg at de ikke hovedsakelig smilte av vinnerglede, men heller som en interaksjon med publikum i feiringen av å vinne (Crivelli et al., 2014). Tolkningen av smilet vil alltid være avhengig av konteksten, handlingene og rammen rundt smilet (Bateson, 2005; Goffman, 1967; Little, 2016). Studentenes smil kan på den ene siden tolkes som at de prøver å gi et godt inntrykk, men på den andre siden kan det hende at de ser på noe fornøytelig på sin egen skjerm.

En av studentene forteller at hun myser ofte, fordi hun ser dårlig. Dette blir ofte misforstått, fordi andre opplever henne som streng eller sur. Her vil konteksten være avgjørende for hvordan andre tolker mysingen. I den digitale konteksten, er det kanskje utførende for de andre å vite omstendighetene rundt dette uttrykket, mens i en fysisk kontekst kan hennes plassering i rommet være en indikator på at hun ser dårlig. Dersom hun sitter nærmere ser hun kanskje bedre det som skjer og trenger ikke å myse i det hele tatt. Mysingen blir kanskje også tydeligere når hun sitter med ansiktet vendt direkte mot skjermen. Mens sett fra siden, blir dette kanskje mindre synlig.

### 5.3 Samtalene

I tillegg til inntrykk og ikke-verbale signaler, er også den verbale kommunikasjonen direkte påvirket av bruken av digitale verktøy. Fra analysen kommer det fram at studentene sammenligner samtalene de har med å holde en presentasjon. Det beskrives som at alle har hver sitt innlegg og slik går det på rundgang. Samtalene oppleves som monotone fordi det ikke er rom for spontane innskytelser. I denne forstand er det ikke en vanlig samtale lenger der flere personer er med å skape en dialog, men minner mer på en monolog. Spontane innskytelser vil virke forstyrrende og ødelegge den forhåndsplanlagte strukturen. Flere velger å skru av mikrofonen for å ikke forstyrre den som har ordet med andre lyder fra omgivelsene rundt. Dette bidrar til opplevelsen de har av at samtalene har en presentasjonsform. Et annet fremtredende funn er at normene for turtakingen endrer seg i det digitale rommet. I starten opplevde studentene at turtakingen ikke hadde en struktur, fordi ingen visste når de andre skulle ta ordet eller når de andre var ferdige med å ha ordet. Det førte til at de ofte snakket i munnen på hverandre, noe som ble irriterende og slitsomt etter hvert. Det var tydelig at de ikke kunne tolke hverandres signaler på hvem sin tur det var, ved for eksempel å rette blikket mot en i gruppa. Studentene har da valgt å strukturere samtalene med en rekkefølge på hvem sin tur det er eller ved å bruke navnene på hverandre for å presisere hvem sin tur det er. Den verbale kommunikasjonen må brukes mer bevisst og erstatte de nonverbale signalene som ikke vises på kamera, ifølge studentene. Resultatene viste også at studentene fikk en opplevelse av å ta større plass i samtalene som går digitalt. Dersom mikrofonen er på hele tiden, vil den fange opp de minste lydene og skru det opp til vanlig lydnivå.

Når det gjelder å «ha ordet» i en samtale, sammenlignes det med å skulle ha en presentasjon. Alles oppmerksomhet er tydelig rettet mot en person og som flere studenter påpeker; «alle følger veldig med på deg». Dette minner ikke om en vanlig samtale, hvor flere samtaler går parallelt og det er rom for spontane innskytelser. Dynamikken blir preget av at de ikke vil avbryte den som snakker og at de ikke vet om noen andre er på vei til å ta ordet.

Opplevelsen av å holde en presentasjon og utfordringene rundt å ta turer, ser ut til å ha en sammenheng. Når turtakingen ikke flyter, blir det gjerne slik at en og en har ordet til de er ferdige med sitt «innlegg». Turtaking i en samtale er det som driver samtalen

videre. Det er en måte å strukturere samtalen på. En part har ordet, mens den andre parten lytter. Turtaking kan defineres som at den personen som snakker, slutter å snakke og dermed forandrer samtalen seg og gir rom for at en ny person kan snakke. Samtaler preges også av at flere parter tar ordet samtidig eller at flere parter er stille til samme tid. Graden av oppmerksomhet en person gir i løpet av en samtale vises blant annet på kroppen og i stemmen (Bateson, 2005; Goffman, 1967; Goodwin, 1981).

Sosial kompetanse er en forutsetning for å ta del i et fellesskap og danne relasjoner til andre. Sosial kompetanse består av å kunne ta turer i samtaler, høre på hva andre sier og gi respons på det de hører. I den digitale konteksten blir normene for den velkjente turtakingen i sosial samhandling, endret. Å følge normer og regler for turtaking, er en del av den høflige opptreden som skjer i fasadeområde (Goffman, 1992). Det kan oppleves som utmattende å forholde seg til disse uvante normene. Med lydproblemer og uvitenheten rundt når det er ens tur til å ta ordet, kan gjøre at studentene opplever det digitale læringsmiljøet som mer slitsomt og forsterker utfordringer med å kommunisere på denne måten.

Hvem sin tur det er til å ta ordet, kan signaliseres via nonverbale signaler som for eksempel blick, ansiktsuttrykk og kroppsholdning. Den som har ordet, signaliserer gjerne hvem sin tur det er neste ved å vende seg mot personen eller ved å se i retningen av den andre personen. Studentene har ikke muligheten til å gjøre dette, derfor må de bruke navn eller strukturere på forhånd hvem sin tur det er til å ha ordet. Det ble nevnt at det virket unaturlig å bruke hverandres navn i starten, når de ikke kjente hverandre. Men dette var noe de måtte gjøre for å få struktur i samtalen. Ulempen med dette er at samtalen vil mangle en naturlig flyt. Det blir, som nevnt, ikke rom for det spontane. Uten det spontane vil mulighetene for relasjonsbygging i gruppa bli begrenset.

Ansiktet kan avgi nonverbale signaler som viser at noen vil ta ordet, men det er lett å gå glipp av når bildene de har av hverandre er en viss størrelse som forminsker personen. Det kan også oppstå forsinkelser med det tekniske, noe som også kan gjøre at mye av kroppsspråket ikke blir synlig. I den digitale konteksten blir tilgangen til de nonverbale signalene betydelig redusert, noe som kan føre til utfordringer som at de for eksempel snakker i munnen på hverandre eller at den som snakker ikke vet om de andre lytter. Kommunikasjonen i gruppa består i store deler av en-veis kommunikasjon, noe som gjør at det oppleves som saktegående og ineffektiv. Det er for eksempel ikke rom for parallelle samtaler i samme digitale rom. Parallelle samtaler kan bidra til at gruppearbeidet blir mer effektivt fordi de kan dele ideer og tanker med det samme de oppstår. Aktivitetsnivået blir gjerne høyere når flere kan delta samtidig i diskusjonene (Tartavulea et al., 2020; Valente & MacMahon, 2020). Effektiviteten går gjerne ned når studentene ender opp med å enten snakke i munnen på hverandre eller at samtalen for det meste består av en-veis kommunikasjon. Tartavulea et al. (2020), undersøkte studenters opplevelse av digitale læringsaktiviteter og fant at studentene var positive til denne måten å lære på, men at effektiviteten hadde en nedgang på grunn av manglende ansikt-til-ansikt interaksjon med andre studenter (Tartavulea et al., 2020). Effektiv kommunikasjon har sammenheng med bedre prestasjon og læring (Valente & MacMahon, 2020).

Resultatene viser at studentene føler at de generelt tar mer plass i den digitale konteksten. De kjenner at de er blitt mer bevisste *når* de tar ordet for eksempel. Det er ikke bare å hoppe inn i samtalen som de kanskje vanligvis ville gjort. Det ble nevnt at flere velger å skru av mikrofonen når de ikke har ordet. Dette er for at de ikke skal høres



når de for eksempel bruker paralingvistikk som «mm» for å bekrefte det som blir sagt. Dersom mikrofonen er på, kan volumet på et stille «mm», bli høyere enn hva det ville vært fysisk. Da har personen plutselig tatt større plass enn hva som var intensjonen og kan føre til et endret mønster på samtalen (Ritzer, 2008). Til tross for rekkefølgen på hvem som snakker og at alle skal få sin taletid, viser det seg at noen har ordet mer og lengre enn andre. Dette kan forklares med at de som ville tatt mest plass fysisk, vil også gjøre det digitalt. Det med å ta plass i en samtale, kan gjøres på flere måter. Noen bruker veldig mange ord for å komme fram til poenget. Andre tar ordet ofte og noen sier ikke mye i det hele tatt, men tar mer plass med kroppen. Fra analysen kommer det fram at de fleste ønsker å prøve å ta minst mulig plass i den digitale konteksten, fordi det som sies og gjøres der, er kjennes veldig synlig.

#### 5.4 Å se og bli sett

Resultatene viser at studentene har en følelse av manglende sosial kontakt med de andre på gruppa i den digitale konteksten og dannelsen av sosiale relasjoner på et personlig nivå oppleves som utfordrende. I intervjuene fortalte studentene at de synes det er slitsomt at de ofte prater i munnen på hverandre. Den digitale konteksten gjør det uoversiktlig å vite hvor de andre oppmerksomhet ligger. Et annet fremtredende funn fra er at studentene får en følelse å bli overvåket når de har på kamera. Følelsen av å bli overvåket oppleves så sterkt at det blir ubehagelig.

Manglende tilgang på blikkontakt kan være en av årsakene til at studentene synes det er utfordrende å skape personlige relasjoner til de andre i gruppa. Blikkontakt er en god forutsetning for å danne relasjoner på et personlig nivå og er en viktig del av sosiale interaksjoner. Det er ikke bare en form for kommunikasjon, men det er også en sosial samhandling i seg selv (Bateson, 2005; Goffman, 1967; Goodwin, 1981). Et av de sentrale funnene i studien er følelsen av at det sosiale går tapt i det digitale. Studentene påpeker at det ikke er mulig å søke andres blikkontakt. De kan hverken se rett i kamera eller på personen. De kan hverken ta kontakt med blikk eller vise at de ikke ønsker kontakt. Den digitale konteksten vil altså hindre den avgjørende kommunikasjonen med blikk og blikkontakt. Dette kan kobles til en rekke utfordringer i kommunikasjonsprosessen og relasjonsdannelsen imellom dem. Heskestad fremhever blikkets betydning med en rekke beskrivelser for å forklare personens emosjonelle tilstand. For eksempel; Det smilende, interesserte og varme blikket. Eller det sinte, irriterte og stikkende blikket. Eller det redde, det dvelende og det triste blikket (Heskestad, 2020). Dette er eksempler på de mange emosjonene blikket kan kommunisere.

Øynene kan gi mye informasjon om en persons humør og er en indikasjon på hvordan interaksjonen burde utfolde seg for å ta hensyn til andres humør (Heskestad, 2020). På den ene siden kan blikkontakt oppleves som overveldende dersom en person har behov for privatliv. På den andre siden kan det skape nærhet mellom to personer. Blikkontakt er som nevnt en sosial samhandling og mønsteret for blikkontakt er også kulturelt betinget. Meningen bak er avhengig av den kulturelle konteksten. For skolebarn i Japan er det skikk å se i høyden av slipsknuten til læreren for å vise respekt. Et annet eksempel på dette er det norske hilse-ritualet. Det vil være naturlig å søke blikkontakt, smile og håndhilse. I den digitale konteksten er det hverken mulig å søke blikkontakt eller håndhilse. Studentene har til en viss grad mulighet til å kommunisere emosjoner via blikket, men kamera vil tillate bare et lite bilde av personen. Og som nevnt tidligere, vil ikke alltid studentene se hverandre når de ser på andre ting samtidig. Flere signaler med øynene vil kunne bli forbigått i en slik situasjon.

Blikk er en indikasjon på rekkefølgen av turtaking i en samtale, hvor mønsteret på blikk og blikkontakt danner grunnlaget for samtalen. Resultatene viser at studentene presiserer at de ofte snakker i munnen på hverandre. Ifølge Goodwin (1981), kan dette argumenteres med at studentene ikke ser hvor de andre retter blikkene sine. I den digitale konteksten er det ikke mulig å vite i hvilken retning de andre ser, eller hvem de eventuelt ser på (Goodwin, 1981). Studentene påpekte at de vanligvis ser på den som snakker, men at det er fort gjort å ha andre faner oppe på skjermen. Det blir da utfordrende å vite hvem sin tur det er til å ta ordet.

Blikk kan også avsløre hvor en persons oppmerksomhet ligger. En aktiv lytter viser dette med å holde blikket rettet mot den som snakker i lengre perioder, med noen brytninger ved å se bort, noe som er en del av normsettet for sosiale interaksjoner. Mens personen som snakker, holder blikket i kortere perioder (Goffman, 1967; Goodwin, 1981). Som lytter i den digitale konteksten, må dette vises på andre måter enn ved blikk. En oppmerksom lytter lener seg gjerne litt fremover, nikker og bruker paralingvistikk som «mm», for å vise at han er oppmerksom. Men også dette er utfordrende å se på kamera om en persons kroppsholdning er foroverlent (Goodwin, 1981). Den verbale kommunikasjonen vil da være avgjørende for at poenget skal komme frem.

I studentenes tilfelle, kan det som nevnt, virke som at de sitter vendt mot hverandre. Alle ser i retningen av sin skjerm, hvor alles blikk vil være tilsynelatende overalt. Alle ser mot skjermen sin, men følelsen av at alle ser på akkurat deg er påtrengende. Dette gjør at flere studenter får en følelse av å bli overvåket. De uttrykker at de ikke aner hvor andre retter blikket og at dette oppleves som ubehagelig, stressende og belastende. Ubehaget kan oppleves så sterk, at flere av studentene ikke ville møtt opp på forelesning om det var obligatorisk å bruke kamera. I en fysisk forelesning har studentene en viss kontroll på hvor andre retter blikket sitt. Og i forelesninger sitter gjerne alle med blikket rettet en vei. Elever og studenter ved flere skoler og universitet i Norge opplever ubehag rundt å bruke kamera i undervisningen, fordi de får en følelse av å bli observert kontinuerlig og det oppleves som ubehagelig å vise seg selv på skjerm foran hele klassen (Brandvol, 2021; Dahle, 2021).

I gruppesammenheng oppleves det som mindre inngripende å bruke kamera fordi de er færre og at de kjenner til hverandre. Studentene snakker om at de blir veldig bevisst sine omgivelser når de har på kamera. Dette kan ha sammenheng med at de ikke vet hva andre ser på. Det er utfordrende å vite hvilket inntrykk de andre får når man ikke kan se hvordan de reagerer på det de ser.

I pausene skrur studentene av kameraene. Ifølge Goffman (1992), vil dette være for å holde baksideområde privat. I pausene kan studentene gå fra fasadeområde som utspiller seg på kamera, til å bevege seg til baksideområde. Flere av studentene sier at de trenger den pausen hvor de bare kan sette seg tilbaketil eller legge seg ned i sengen. Ved å gjøre dette på kamera, viser de en atferd som ikke passer til rollen som aktiv student.

Måten en person plasserer seg i et rom kan si noe om hvilke relasjoner de har eller vil ha til de andre i rommet. Å sitte side-om-side eller ansikt-til-ansikt, vil påvirke hvordan blikkene beveger seg og dermed også samtalen (Goodwin, 1981). Det kan oppleves som mer inngripende å ha en samtale ansikt-til-ansikt med en fremmed og det vil da være mer behagelig å plassere seg side-om-side eller å sette seg på hjørnet av et bord. I denne konteksten vil studentene sitte ansikt-til-ansikt, noe som kan gjøre at de synes

det er ubehagelig i starten. I intime forhold derimot, vil det være helt naturlig å både stå nært og vendt mot hverandre (Goodwin, 1981; Hall, 1959).

### 5.5 Sosialt samspill og tilhørighet

Et av de framtrepende funnene fra analysen er betydningen av tilhørighet for studentene. Tilhørighet er et gjennomgående tema i hele analysen og preger flere av delene i denne oppgaven. Studentene påpeker at de kjenner på en manglende følelse av sosial kontakt i den digitale konteksten. Når vi snakker om sosial omgang i denne sammenheng, er det snakk om den faglige sosiale kontakten og tilhørigheten. Covid19 har gjort at den sosiale kontakten på fritiden har blitt betydelig redusert og dermed kjenner mange på følelsen av å være isolert og ensom. Dette kan ha stor innvirkning på resultatene fra analysen, de vil være preget av at alle har kjent at den sosiale kontakt generelt er manglende. Denne sterke kontrasten, har hjulpet studentene med å se hva som er annerledes og hva som kanskje mangler i det digitale læringsmiljøet. De mellom-menneskelige relasjonene som dannes ansikt-til-ansikt er ikke uten betydning (Bateson, 2005; Deci & Ryan, 2000; Goffman, 1967).

Følelsen av manglende sosial kontakt med andre kan ses i lys av Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000). Her presiserer de at manglende tilhørighet påvirker motivasjonen og følelsen av å være en del av et fellesskap. Studentene bruker flere eksempler på å forklare hvorfor de kjenner på følelsen av manglende tilhørighet. Det digitale læringsmiljøet byr på en del utfordringer når det gjelder felles omgivelser. Med forskjellige omgivelser, har de også forskjellige utgangspunkt uten et felles samlepunkt for gruppearbeidet. Bare det å kunne se akkurat det samme i de samme omgivelsene kan ha mye å si for hvordan gruppearbeidet utvikler seg. Et eksempel som ble nevnt, var at flere kunne sette seg rundt en felles skjerm og se på det samme, samtidig. Et annet eksempel som ble nevnt var muligheten til å snakke med sidemannen og spore av i ny og ned. Det kommer fram fra analysen at det oppleves som mer alvorlig og at det er mindre plass til avsporinger. De nonverbale signalene som blikkontakt og å vise oppmerksomhet med kroppsholdning, nevnes som viktig for bekreftelse på det de sier. Relasjonene vil bli betydelig påvirket av hvordan signalene sendes og mottas.

I det digitale rommet er alle til stede i alle samtaler, noe som gjør at to personer ikke kan ha en personlig samtale parallelt uten at de andre også er en del av samtalen. De naturlige og spontane samtaler blir kanskje litt amputert i en slik situasjon. Det vil være naturlig at noen vil trekke mer mot andre i fysiske settinger. Signalene en person gir kan avgjøre hvem de kommer i interaksjon med. Det kan være fordelaktig å bruke soner i sosiale interaksjoner fordi det kan hjelpe å definere hva slags interaksjon det er og hvilken relasjon man har med de andre (Goffman, 1967). En annen fordel er at det blir en naturlig orden i hvem som er i interaksjon med hvem. Det er tydelig fra analysen at det ikke er enkelt å danne dype relasjoner med noen i gruppa, siden alle er til stede i alle interaksjonene. I en fysisk kontekst ville dannelsen av soner skjedd naturlig i gruppa og studentene hadde funnet en naturlig sosial orden. Flere av studentene trekker frem kjemien i sosiale interaksjoner, som viktig. Kjemien mellom mennesker gjør at noen trekker mer mot hverandre enn andre (Fredrickson-MacNamara & Butler, 2010).

I den digitale konteksten er det ikke mulig å plassere seg med ulike avstander til andre, noe som kan oppleves som negativt. I fysiske rom spiller sosiale soner en stor rolle og ved å plassere seg i sosiale soner, kan studentene fort avgjøre hvilken relasjon de ønsker til de rundt. En person som plasserer seg nærme en annen, vil kanskje starte en sosial interaksjon. En person som plasserer seg langt unna en annen, signaliserer at han ikke

ønsker å starte en umiddelbar interaksjon (Domeyer et al., 2019; Hall, 1951; Haddad et al., 2019). Sonene læres og drives av kulturen, og dermed er det sosiale forskjeller på hva som er sosialt akseptabelt. I nordeuropeiske land er det ikke uvanlig at man holder større avstand til andre i sosiale interaksjoner, enn for eksempel i latinamerikanske land eller afrikanske land (Hess, 2018). Muligheten av å plassere seg i rommet forsvinner i det digitale der avstand har en helt annen betydning.

Samtidig gir dette nye muligheter og studentene påpeker i intervjuene at en positiv side av dette er at det ikke er tydelige grupperinger og plasseringer i gruppa. Dette åpner for en annen type dynamikk, hvor alle er en del av fellesskapet. En positiv side ved dette er at ingen blir utelatt fordi de alltid vil være en del av samtalene som foregår. Det er ingen som går glipp av noe. I en fysisk kontekst kan det være lettere å utelate noen gjennom nonverbale signaler som kroppsholdning. Ved å vende seg delvis bort fra en annen, kan oppleves som en utestengelse. Dette kan forsterkes med at personen som snakker, ikke ser på enkelte i gruppa for eksempel.

I forbindelse med dette er det også viktig å skille mellom synkron og asynkron kommunikasjon. Med synkron kommunikasjon, vil det naturligvis følge med en rekke forventninger til interaksjonen (Tartavulea et al., 2020). Studentene har tilsynelatende større forventninger til kommunikasjonen som foregår synkront via digitale medier, fordi det minner om en versjon av «vanlig» sosial samhandling. Ifølge Goffman, vil den synkrone kommunikasjonen skje i fasadeområde. Det vil da knyttes forventninger til hvordan interaksjonen skal foregå (Bullingham & Vasconcelos, 2013; Goffman, 1967, 1992). Studentene skal for eksempel da kunne opptre høflig med å ta turer og vise oppmerksomhet til den som snakker. Disse forventningene blir ikke alltid møtt, fordi det er en del tekniske problemer med lyd og dermed forsinkelser. Kameravinkelen kan også ha mye å si for hvordan interaksjonen utspiller seg (Frantzen & Schofield, 2020; Goffman, 1992). Den synkrone kommunikasjonen krever god verbal kommunikasjon, fordi de signalene som vises kan komme i kontrast med det som sies som kan føre til uoverensstemmelser.

Den asynkrone kommunikasjonen vil også foregå på fasadeområde, men produksjonen av meldingen som skal sendes, skjer på baksideområde. Dermed vil forventningene være tilpasset baksideområde. Det vil si at en forventer ikke nødvendigvis samme type interaksjon, fordi de er vant til å være på forskjellige steder og ikke i direkte kontakt med hverandre. På baksideområde kan en bruke lang tid på å formulere en melding og en kan bruke lang tid på å svare på en melding. Normene for baksideområde senker forventningene til når og hvor interaksjonen skal foregå. En tekstmelding vil ikke motsi de nonverbale signalene, da de ikke vises. Det kan likevel hende at personen som skriver meldingen har bakenforliggende meninger som er motsigende til det som sendes. Emoticons, som for eksempel smilefjes, brukes kanskje for å etterligne emosjonene som ligger til grunn for meldingen. Men disse kan selvfølgelig være falske (Ekman & Friesen, 1971; Goffman, 1967; Radford et al., 2011).

Analysen viser at studentene foretrekker fysiske møteplasser når de skal samarbeide. Funn fra lignende studier viser også at studentene foretrekker fysisk undervisning, på grunn av den manglende sosiale kontakten med andre når det er digitalt (Gysbers et al., 2011). Riktignok var undervisning i Gysbers et al. studien opptak av forelesningen. Men studentene i den studien beskrev det viktigste med fysisk undervisning som varmere og mer levende når de var i samme rommet. De opplevde også å huske bedre det som hadde skjedd i de forskjellige undervisningene, på grunn av at de kunne se og tolke hverandres

kroppsspråk. Händel et al. (2020) gjennomførte en studie om hvor forberedt høyere utdanningsinstitusjoner var for å gå over til digitale løsninger som følge av Covid19. De argumenterer blant annet for viktigheten av sosiale relasjoner og at sosiale interaksjoner er spesielt viktig for å få et godt digitalt læringsmiljø (Händel et al., 2020).

På en annen side er det mange muligheter og fordeler ved digitale læringsmiljø. Blant disse vil det være lettere å løse logistikkproblemer. For de som liker å jobbe alene og uten distraksjoner fra andre, vil digitale være en god løsning. Fra analysen viser det seg at flesteparten av studentene kunne tenkt seg en hybrid løsning som består av både digital undervisning, men hovedsakelig av fysisk oppmøte. Ifølge Frantzen og Schofield (2020), vil digitale løsninger åpne for muligheter som var utenkelige tidligere. Digitalisering er i stadig utvikling og former seg etter tiden vi lever i. En mangel ved de løsningene som er, er mangelen på en grundig og kritisk gjennomgang av hvordan, hvorfor og hvor den digitale læringen skal skje (Frantzen & Schofield, 2020).

## 6.0 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg oppsummere de sentrale funnene for denne studien og hvordan disse funnene eventuelt kan belyse problemstillingen - *Hvordan opplever studenter i høyere utdanning samspillet i digitale læringsmiljø?*

De mest sentrale funnene fra analysen er kontrasten i studentenes perspektiv på deres digitale læringsmiljø, hvor de utpeker både fordeler og ulemper ved flere av de sentrale temaene som tas opp i oppgaven. Flere av studentene har en todelt opplevelse når det gjelder førsteinntrykket av hverandre. Førsteintrykket oppleves som ærligere og mer åpent, og samtidig at det tar lengre tid å danne seg et førsteinntrykk. Studentene forteller at ved å se seg selv i kamera, kan de justere sine egne ansiktsuttrykk for å gi det inntrykket de ønsker at de andre skal ha av dem. Ansiktsuttrykkene i den digitale konteksten er kanskje ser ut til å være den mest tydelige formen for nonverbal kommunikasjon og er en indikasjon på andres emosjonelle tilstand. Nonverbale signaler som sendes via blikk og blikkontakt, er signaler som ikke er tilgjengelige i den digitale konteksten. I diskusjonen blir manglende tilgang på nonverbale signaler drøftet i lys av teoretiske perspektiv fra Goffman og Bateson, som fremhever dette som viktig for sosial interaksjon og sosiale relasjoner.

Et annet kontrastfylt funn, er studentenes opplevelser av samtalene som foregår digitalt. Dynamikken og samspillet i gruppa påvirkes av at de ikke kan ha parallelle samtaler og effektiviteten i samarbeidet blir preget av dette. Når studentene ikke kan spore av med spontane samtaler, påvirker dette også dannelsen av sosiale relasjoner innad i gruppa. Følelsen av manglende sosial kontakt og tilhørighet, er gjennomgående i hele studien.

Likevel er det en rekke fordeler som nevnes ved de digitale møtene. Det ene er at det er tidsbesparende, det løser en del logistikkproblemer og gjør utvider undervisningstilbudet til å bli mer tilgjengelig. Kunnskap bli mer tilgjengelig og øker kanskje interessen for at flere vil studere. Digitale læringsmiljø kan føre til bedre læring med kreative løsninger, innovasjon og effektivitet (Frantzen & Schofield, 2020). Det gjør det mulig å kombinere familieliv, jobb og studier. Det åpner også for muligheten til å oppholde seg andre steder enn på studiestedet, noe som kan være gunstig for en del studenter som ikke ønsker å flytte eller å delta i den «typiske» studenttilværelsen. Flesteparten av studentene oppga at de kunne tenkt seg en hybrid løsning med opptak av forelesningene, slik at det er mulig å se forelesningen om igjen hvis det eventuelt blir nødvendig.

Ulempene ved digitale læringsmiljø ser allikevel ut til å ta større plass og mer fokus. Det oppleves som at gruppearbeidet tar lengre tid, fordi alle skal ha hver sitt innlegg og samtalen mangler en dynamikk som består av to-veis kommunikasjon. Samtalene blir ikke like naturlige med spontane innskytelser og sidesprang, noe som igjen påvirker relasjonsbyggingen i gruppa. Det tar lengre tid å bli kjent med hverandre på et personlig nivå, fordi mange av de nonverbale signalene forsvinner og dermed beror store deler av den sosiale interaksjonen på det som blir sagt. Noe som indikerer at det er utfordrende å bli kjent med de andre på et personlig plan og se den «ekte» personen. Det er tydelig at studentene i denne studien foretrekker fysiske læringsmiljø fordi det oppleves sammenlagt som mer verdifullt, men at de kunne tenkt seg innslag og tilrettelegging i form av digitale muligheter med digital undervisning og gruppearbeid om det er behov for det.

Mer generelt er det tydelig at digitale læringsmiljø har forbedringspotensial. Det som er viktig å huske i en stadig digitalisert hverdag er at vi mennesker er avhengige av den sosiale kontakten og relasjoner mellom mennesker. Det er noe som ikke kan erstattes av digitale læringsplattformer. Kontrastene i det empiriske materialet peker også på at det ikke finns en løsning her og veien for digitalisering av høyere utdanning ikke kan baseres bare på empirisk forskning. Basert på funnene i denne studien er spørsmålet hva et universitet skal være viktigere enn noensinne. Dette spørsmålet kan ikke besvares utelukkende fra en teknisk forståelse av utdanning, men må ta hensyn til den moralske dimensjonen av høyere utdanning (Biesta, 2007).

Mer generelt er det tydelig at digitale læringsmiljø har forbedringspotensial. Det som er viktig å huske i en stadig digitalisert hverdag er at vi mennesker er avhengige av den sosiale kontakten og relasjoner mellom mennesker. Det er noe som ikke kan erstattes av digitale læringsplattformer. Kontrastene i det empiriske materialet peker også på at det ikke finns en løsning her og veien for digitalisering av høyere utdanning ikke kan baseres utelukkende på empirisk forskning. Basert på funnene i denne studien er spørsmålet hva et universitet skal være viktigere enn noensinne. Dette spørsmålet kan ikke besvares utelukkende fra en teknisk forståelse av utdanning, men må ta hensyn til den moralske dimensjonen ved utdanning.

For å skape et godt læringsmiljø for studenter er det mer enn bare læringsaktiviteter som bør ligge til grunn. En variert studiehverdag med flere impulser kan motivere studentene og skape tilhørighet i studietiden. Studietiden og høyere utdanning er ikke bare en tid for å tilegne seg kunnskap. Det er en tid for å utvikle seg som person i samhandling med andre. Det er en tid for å møte nye mennesker og utfordre seg selv både faglig og sosialt. Det er en tid for å gå ut av komfortsonen for å finne seg selv.

## Referanser

- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi: Skridt i en utvikling*. Akademisk forlag.
- Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Brandvol, I. (u.å.). *Advarer mot kamera-krav for elever og studenter*. Hentet 18. mai 2021, fra <https://www.vg.no/i/dlvpeJ>
- Bullingham, L., & Vasconcelos, A. C. (2013). 'The presentation of self in the online world': Goffman and the study of online identities. *Journal of Information Science*, 39(1), 101–112. <https://doi.org/10.1177/0165551512470051>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- Crivelli, C., Carrera, P., & Fernandez-Dols, J.-M. (2014). Are Smiles a Sign of Happiness? Spontaneous Expressions of Judo Winners. *Evolution and Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2014.08.009>
- Dahl, Ø. (2013). *Møtet mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dahle, C. J. (2021, februar 16). *Studenter føler press fra lærere til å slå på kamera i hjemmeundervisning*. NRK. <https://www.nrk.no/rogaland/studenter-foeler-press-fra-laerere-til-a-sla-pa-kamera-i-hjemmeundervisning-1.15363924>
- Darwin, C. R. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Domeyer, J., Dinparastdjadid, A., Lee, J., Douglas, G., Alsaid, A., & Price, M. (2019). Proxemics and Kinesics in Automated Vehicle–Pedestrian Communication: Representing Ethnographic Observations. *Transportation Research Record: Journal*

- of the Transportation Research Board, 2673, 036119811984841.  
<https://doi.org/10.1177/0361198119848413>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.  
<https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Ekman, P., & Keltner, D. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California mental health research digest*, 8(4), 151–158.
- Elfenbein, H. A., Beaupré, M., Lévesque, M., & Hess, U. (2007). Toward a dialect theory: Cultural differences in the expression and recognition of posed facial expressions. *Emotion (Washington, D.C.)*, 7(1), 131–146. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.131>
- Farr, W. J., Price, S., & Jewitt, C. (2012). An introduction to embodiment and digital technology research: Interdisciplinary themes and perspectives. *Undefined*.  
</paper/An-introduction-to-embodiment-and-digital-research%3A-Farr-Price/13dfa0bcc66fddf2e420e85dc9297a057a27e7c1>
- Folkehelseinstituttet. (2018, september 5). *Hver fjerde student sliter psykisk*.  
 Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nyheter/2018/hver-fjerde-student-sliter-psykisk/>
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2020). Artefakter i nye læringsmiljø. I *Læring, utvikling og læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*.
- Fredrickson-MacNamara, M., & Butler, K. (2010). 7—Animal selection procedures in animal-assisted interaction programs. I A. H. Fine (Red.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy (Third Edition)* (s. 111–134). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10007-8>
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behavior*. Garden City.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag AS.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. Academic Press.



- Grenness, C. E. (2007, mars). Hva er effektiv kommunikasjon? [PowerPoint-Lysbilder].  
Hentet 13. april 2021 fra  
<https://www.uio.no/studier/emner/sv/psykologi/PSY2400/v07/undervisningsmateriale/kommunikasjon.ppt>
- Gysbers, V., Johnston, J., Hancock, D., & Denyer, G. (2011). Why do Students still Bother Coming to Lectures, When Everything is Available Online? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 19.
- Haddad, A., Doherty, R., & Purtilo, R. (2019). Chapter 10—Respectful Communication in an Information Age. I A. Haddad, R. Doherty, & R. Purtilo (Red.), *Health Professional and Patient Interaction (Ninth Edition)* (s. 141–165). W.B. Saunders.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-323-53362-1.00010-4>
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Garden City.
- Halvorsen, L. J., Stokken, R., & Rogne, W. M. (2020). *Digital samhandling*. Universitetsforlaget.
- Heskestad, S. (2020). Blikkets kraft. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.  
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0462>
- Hess, U. (2018). *Nonverbal Communication*. 3(2), 208–218.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00218-4>
- Houtman, E., Makos, A., & Meacock, H.-L. (2014). The Intersection of Social Presence and Impression Management in Online Learning Environments. *E-Learning and Digital Media*, 11(4), 419–430. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.4.419>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 0(0), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Norsk Gyldendal Forlag AS.
- Little, W. (2016). Chapter 22: Social Interaction. I *Introduction to Sociology—2nd Canadian Edition*. BCcampus.  
<https://opentextbc.ca/introductiontosociology2ndedition/chapter/chapter-22-social-interaction/>
- McNair, L. D., Paretti, M. C., & Davitt, M. (2010). Towards a Pedagogy of Relational Space and Trust: Analyzing Distributed Collaboration Using Discourse and Speech Act Analysis. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 53(3), 233–248.  
<https://doi.org/10.1109/TPC.2010.2052857>
- Radford, M., L., Raford, G., P., Connaway, L., S., & DeAngelis, J., A. (2011). On Virtual Face-Work: An Ethnography of COmmunication Approach to a Live Chat Reference Interaction. *The University of Chicago Press*, 81(4), 431–453.
- Rettie, R. (2009). Mobile Phone Communication: Extending Goffman to Mediated Interaction. *Sociology*, 43(3), 421–438.  
<https://doi.org/10.1177/0038038509103197>
- Ritzer, G. (2008). *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists*. John Wiley & Sons.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2020, november 13). *Hva er inkludering*.  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2021, april 26). *Autismespekterforstyrrelser*.  
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>
- Stommel, J., & Morris, S. M. (2018). *An Urgency of Teachers: The Work of Critical Digital Pedagogy* (1st edition). Hybrid Pedagogy Inc.
- Tanenbaum, T., El-Nasr, M., & Nixon, M. (2014). *Nonverbal Communication in Virtual Worlds: Understanding and Designing Expressive Characters*.

- Tartavulea, C., Albu, C., Albu, N., Dieaconescu, R., & Petre, S. (2020). Online Teaching Practices and the Effectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *www.amfiteatrueconomic.ro*, 22, 920.  
<https://doi.org/10.24818/EA/2020/55/920>
- Teo, A. R., Choi, H., Andrea, S. B., Valenstein, M., Newsom, J. T., Dobscha, S. K., & Zivin, K. (2015). Does Mode of Contact with Different Types of Social Relationships Predict Depression in Older Adults? Evidence from a Nationally Representative Survey. *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(10), 2014–2022. <https://doi.org/10.1111/jgs.13667>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thimm, C. (2008). Technically-mediated interpersonal communication. I Antos, Gerd, Ventola & Eija (red.) *Handbook og Interpersonal Communication*. Akademisk forlag.
- Torgersen, G. L., & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Valente, M., & MacMahon, M. E. (2020). Virtual communication for student group projects: The COVID-19 effect. *All Ireland Journal of Higher Education*, 12(3), Article 3. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/493>
- Wallin, P., Lyng, R., Sortland, B., & Veine, S. (2017). *Experts in Teamwork—A Large Scale Course for Interdisciplinary Learning and Collaboration | Worldwide CDIO Initiative*. <http://www.cdio.org/knowledge-library/documents/experts-teamwork-large-scale-course-interdisciplinary-learning-and>
- Zebrowitz, L. A. (2017). First Impressions From Faces. *Current Directions in Psychological Science*, 26(3), 237–242.  
<https://doi.org/10.1177/0963721416683996>

