

Kaja Hvidsand Myhr

## «Hjemmeskole var ikke så ille som man trodde»

En kvalitativ undersøkelse av fire lærerers arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring under hjemmeskolen etter 12. mars 2020.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Nicole Veelo

Medveileder: Mari-Ann Letnes

Mai 2021



Kaja Hvidsand Myhr

## **«Hjemmeskole var ikke så ille som man trodde»**

En kvalitativ undersøkelse av fire lærerers arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring under hjemmeskolen etter 12. mars 2020.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Nicole Veelo  
Medveileder: Mari-Ann Letnes  
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne studien har jeg hatt som formål å belyse hvordan fire lærere på barne- og ungdomstrinnet arbeidet med motivasjon og tilpasset opplæring under hjemmeskolen etter 12. mars 2020. Problemstillingen lyder derfor som følger:

*Hvordan påvirket den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring?*

For å besvare denne problemstillingen benyttes kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju av fire lærere på barne- og ungdomstrinnet. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at man ønsker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, hvor jeg ønsker å få frem lærernes erfaringer og refleksjoner rundt hjemmeskolen og hvordan den har påvirket dere pedagogiske praksis i perioden etter de fikk komme tilbake til klasserommene igjen. Teoridelen belyser ulike sider ved begrepet motivasjon, samt læringsutbytte, tilpasset opplæring, digital kompetanse og mangfold i skolen. Resultater fra intervjuene blir drøftet opp mot disse teoriene, med utgangspunkt i Grounded Theory og en tematisk analyse av datamaterialet. Resultatet blir i analysedelen presentert i fire hovedtema: *den digitale overgangen, det faglige utbyttet, de sårbare elevene og den nye skolehverdagen*. Lærerne forteller om en «prøve og faile-periode» i begynnelsen, hvor både lærere og elever måtte tilpasse seg den nye skolehverdagen bak hver sin datamaskin. Lærerne mistet muligheten til å være en like aktiv del av elevenes læringsprosess, da de ikke hadde muligheten til å observere hvorfor eller hvordan elevenes utførte de valgene de tok underveis i arbeidet. De understreker at det å følge elevene under hele læringsprosessen var utfordrende, ettersom de ikke fikk innblikk i eller muligheten til å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid før det var levert inn. Læringsmiljøet hjemme og foreldrenes ferdigheter fremheves av lærerne som avgjørende for oppfølgingen og støtten elevene fikk fra egne hjem. Også lærernes egne digitale ferdigheter hadde stor betydning for den faglige kvaliteten under hjemmeskolen, hvor noen lærere måtte lære alt fra å lage enkle Power Point-presentasjoner til å gjennomføre direkteforelesninger på Teams.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne brukte mye tid og ressurser på å motivere elevene sine for skolearbeid under hjemmeskolen. Spesielt trekker lærerne fram de elevene som har et sterkt behov for at læreren er tett på under hele læringsprosessen, som under hjemmeskolen ikke fikk den oppfølgingen de hadde behov for. I relasjon til dette vektlegger lærerne ulikt hvordan de vurderte elevenes læringsutbytte under hjemmeskolen, ettersom kvaliteten på elevenes arbeid i noen tilfeller sank, men økte hos andre. Ut ifra dette vil jeg konkludere med at lærerne i stor grad opplevde at det å motivere elevene og tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, var på mange måter utfordrende under den digitale hjemmeskolen. Dette samsvarer også med resultater fra tidligere kvantitative undersøkelser på temaet. Derimot uttrykker lærerne at de nå har bedre oversikt over hva elevene trenger og hvordan de lærer best. Jeg sitter igjen med inntrykket av en større takknemlighet for den ordinære skolehverdagen, hvor både lærere og elever er på skolen for å lære sammen.

# Summary

In this study, my aim is to shed light on how four teachers at primary and lower secondary level worked with motivation for learning during the home school period after 12 March 2020. The topic question is as follows:

*After 12 March 2020, how did the digital home-schooling affect four teachers' work with the students motivation and adapted education?*

To answer this question, a qualitative research method has been used, combined with semi-structured interviews of four teachers at the primary and lower secondary level. Qualitative research method is characterized by the desire to understand the world from the interviewees' point of view, where I want to present the teachers' experiences and reflections regarding the home school period and how it affected their pedagogical practice after they got back to the classrooms. The theory chapter presents various theoretical aspects such as motivation, as well as learning outcome, adapted education, digital competence and student diversity in school. The results from the interviews are discussed in relation to the theoretical aspects, based on Grounded Theory, as well as a thematic analysis of the data. The results from this analysis is presented in four main themes: *the digital transition, the academic outcome, the vulnerable students and the new life in school*. The teachers tell of a «trying and failing-period» in the beginning, where both teachers and students had to adapt to their new school life from their respective screens at home. While at home, the teachers did not have the opportunity to be an active part of the students learning process, as they often did not get insight into their work before it was submitted. In addition, the teachers express the fact that they did not have the opportunity nor insight into how or why the students made the choices they made. The learning environment at home and the skills of the parents are emphasized by the teachers as crucial for the students support and follow-up from their own homes. The teachers' digital skills were also important for the academic quality during the home school period, where some teachers had to learn everything from creating a basic Power Point to having a live class on Teams.

The results from the analysis show that the teachers spent a lot of time and resources trying to motivate and adapting for their students during the home school period. In particular, the teachers highlight the students who usually require the teacher or another adult to be present during the entire learning process, who during the home school period did not receive the follow-up they needed. At the same time, the teachers tell of different perceptions of the students learning outcome, of which the quality of the work from some students decreased, while it increased in others. Based on this, my conclusion is that the teachers for the most part experienced that motivating the students and adapting the learning for each individual student was in many ways challenging during the digital home school period. This is also consistent with results from previous quantitative studies on the topic. At the same time, when the teachers reflect on the home school period, they are left with a perception that they now have a better understanding of what their students need, and how they learn best. I am left with the impression of a greater gratitude for the ordinary school life, where both teachers and students are together to learn.

# Forord

Mye har skjedd på ett halvt år.

Det siste året på lærerutdanningen har vært et spesielt år, hvor faktorer som digital forelesning, restriksjoner og hjemmekontor i stor grad har dominert masterskrivingen.

Først og fremst vil jeg takke de fire lærerne som stilte opp som informanter på masteroppgaven min. I en tid hvor mange lærere har følt seg overarbeidet setter jeg stor pris på at de valgte å dele sine tanker og erfaringer med meg. Det er på grunn av dere at denne masteroppgaven lot seg gjennomføre. Jeg vil også takke mine veiledere Nicole Veelo og Mari-Ann Letnes, som alltid har vært tilgjengelige for meg gjennom denne perioden. Med kjappe svar, skarpe blikk og gode tilbakemeldinger kan jeg levere denne masteroppgaven i spesialpedagogikk med hodet hevet.

Jeg vil også takke min samboer Jonas, som har måttet spise middag i sofaen i et halvt år på grunn av et rotete spisebord fult av bøker, skjermer og papirer. Takk for alle støttende og oppmuntrende ord. Nå kan vi endelig spise middag sammen.

Trondheim, mai 2021

Kaja Hvidsand Myhr

# Innhold

Sammendrag .....	1
Summary .....	2
Forord.....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling .....	6
1.2 Hjemmeskole: en begrepsavklaring .....	7
1.3 Oppgavens oppbygning .....	7
2. Teori .....	8
2.1 Flere grep muligheten til å forske på hjemmeskole.....	8
2.2 Læring og læringsutbytte .....	9
2.3 Motivasjon .....	10
2.3.1 Deci & Ryans teori om selvbestemmelse .....	11
2.3.2 Skinners behavioristiske læringsteori.....	12
2.3.3 Hjelpesøkende atferd .....	13
2.4 Tilpasset opplæring .....	13
2.4.1 Lover og stortingsmeldinger er tydelige .....	14
2.5 Digitale ferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter .....	15
2.5.1 Lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse .....	15
2.6 Mangfold i skolen .....	17
2.6.1 Særskilt sårbarhet .....	17
2.7 Et teoretisk bakteppe.....	18
3. Metode .....	19
3.1 Valg av forskningsmetode .....	19
3.2 Forskningsetiske perspektiver .....	19
3.2.1 Informert samtykke .....	20
3.3 Datainnsamlingen .....	20
3.3.1 Intervjuguiden .....	21
3.3.2 Den praktiske gjennomføringen av intervjuene .....	21
3.4 Transkriberingen .....	22
3.5 Analyse og tematisering .....	22
3.5.1 Analysen: steg for steg.....	23
3.5.2 Et teoretisk bakteppe .....	26
3.6 Forskningens reliabilitet, gyldighet og generaliserbarhet .....	26



3.6.2 En travel tid for lærere .....	27
4. Lærernes erfaringer med digital hjemmeskole etter 12. mars 2020.....	28
4.1 Den digitale overgangen.....	29
4.1.1 Fra klasserom til skjerm .....	29
4.1.2 Digitale ferdigheter og ressurser .....	30
4.1.3 Oppsummerende refleksjoner.....	31
4.2 Det faglige utbyttet .....	32
4.2.1 Å holde motivasjonen oppe .....	32
4.2.2 Et lite pusterom.....	33
4.2.3 Kvaliteten på skolearbeidet gikk begge veier .....	34
4.2.4 Kommunikasjon for tilpasset opplæring .....	35
4.2.5 Oppsummerende refleksjoner.....	36
4.3 De sårbare elevene.....	37
4.3.1 Å opprettholde kontakten med elevene og hjemmet .....	37
4.3.2 Når de faste rutinene forsvinner.....	38
4.3.3 Minoritetsspråklige bakgrunn som særskilt sårbarhet.....	39
4.3.4 Oppsummerende refleksjoner.....	40
4.4 Den nye skolehverdagen .....	42
4.4.1 Da skolene åpnet igjen .....	42
4.4.2 De nye digitale ferdighetene.....	43
4.4.3 Tilbakemeldinger fra elevene.....	43
4.4.4 Oppsummerende refleksjoner.....	44
4.5 Oppsummering av de fire kategoriene og sammenhengen mellom dem .....	46
5. Avslutning .....	47
5.1 Implikasjoner og veien videre .....	48
Referanseliste .....	49
Vedlegg .....	54
Vedlegg 1 Samtykkeskjema .....	54
Vedlegg 2 Godkjennelse fra NSD.....	57
Vedlegg 3 Intervjuguide .....	59

# 1. Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Sommeren 2020 satte kunnskapsminister Guri Melby (V) og høyere utdanningsminister Henrik Asheim (H) i gang flere forskningsprosjekt som skulle undersøkte effekten av korona-stengte skoler og barnehager i Norge (Gravklev, 2020). Forskerne ønsket å finne svar på hvordan elever, lærere, skoleledere og foreldre opplevde situasjonen mens skolene var stengt etter 12. mars 2020, og hvilken betydning situasjonen har hatt for elevenes læring og trivsel. Da skolene i Norge stengte 12. mars 2021 måtte mange lærere over natta gjøre en digital helomvending, hvor mange av dem fikk kjenne på styrker og svakheter med sin egen pedagogiske praksis. Det faktum at lærere og elever nå satt hjemme bak hver sin datamaskin førte til at elever på norske barne- og ungdomsskoler gikk glipp av 20 timer fysisk tilstedeværelse på skolen hver uke (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er ikke tvil om at dette på mange måter har påvirket både lærere og elever i den norske grunnskolen.

Slik som barne- og ungdomsskolene, gikk også universitetene over til en heldigital praksis da koronautbruddet kom til Norge mars 2020. Utover semesteret ble alle forelesninger og eksamen gjennomført via digitale læringsplattformer, og selv om mange av foreleserne prøvde etter beste evne å legge opp til studentstyrte aktiviteter og oppgaver, hjalp det lite når lyd og bilde ofte forsvant og spørsmål ble stillet via en chat. Alt dette satte hinder for den naturlige flyten og dialogen, og jeg merket selv at det satt langt inne å tørre å ta ordet blant mine medstudenter. Jeg tok meg selv flere ganger i å reflektere over hvordan det digitale påvirket både kvaliteten av undervisningen, men også hvordan den påvirket min egen motivasjon til å lære og delta aktivt.

Formålet med denne oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan den digitale hjemmeskolen påvirket læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring under hjemmeskolen. I forlengelsen av dette ønsker jeg å undersøke hvordan lærernes digitale ferdigheter skapte muligheter og utfordringer for deres pedagogiske praksis, samt hvilke erfaringer de har tatt med seg inn i den nye skolehverdagen høsten 2020, da både lærere og elever fikk komme tilbake inn i klasserommene. Problemstillingen lyder derfor slik:

*Hvordan påvirket den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring?*

I sammenheng med problemstillingen vil jeg i teoridelen presentere teoretiske perspektiver innen motivasjon, tilpasset opplæring, digital kompetanse og mangfold i skolen. Disse komponentene er viktig å gjøre rede for, for å kunne belyse de erfaringene lærerne beskriver opp mot teoretiske aspekter. Denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse gjennomført på et utvalg på fire lærere på barne- og ungdomsskoler. Problemstillingen er viktig innen forskning for å kunne forstå og bidra til innsikt i hvordan lærerne arbeidet for med å motivere elevene for læring under hjemmeskolen, i tillegg til

hvordan de la til rette for at hver enkelt elev skulle ha læringsutbytte av denne perioden. Målet for undersøkelsen er å bidra med ny kunnskap og innsikt, men forhåpentligvis også en større forståelse og takknemlighet for alle lærerne som jobber i den norske grunnskolen. Jeg håper undersøkelsen kan bidra til en videre diskusjon om lærerens arbeid med elevenes motivasjon og tilrettelegging under hjemmeskolen videre inn i den nye skolehverdagen i 2021.

## 1.2 Hjemmeskole: en begrepsavklaring

Jeg har valgt å se på hvordan fire lærere jobbet med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring under hjemmeskolen etter 12. mars 2021. Raskt etter skolene ble stengt ned ble begrepene *hjemmeskole* og *hjemmeundervisning* for alvor ble en del av det daglige vokabularet, hvor begrepet i hovedsak ble brukt for å beskrive den undervisningsformen som elever og lærere nå måtte gjennomføre fra egne hjem. Den nye bruken av begrepet står derimot i kontrast til det Norsk hjemmeundervisningsforbund (2020) definerer som *privat hjemmeundervisning*, hvor foreldrene selv velger å ta barna sine ut av skolen og står for den praktiske opplæringen av egne barn hjemme og skal være tilsvarende den offentlige opplæringen og følge de samme læreplanene. Derimot varierer forskning og rapporter på temaet hjemmeskole med hvilke begreper de bruker, hvor digital hjemmeskole, opplæring hjemme, digital undervisning, hjemmeopplæring er blant noen av dem.

Selv da denne oppgaven leveres i mai 2021, brukes begrepet *hjemmeskole* fortsatt løst og ledig blant lærere og elever i skolen, men også i samfunnet generelt. Som jeg oppfatter det ser folk ut til å ha en felles forståelse for hva begrepet hjemmeskole innebærer etter 12. mars 2020. Videre vil jeg gjøre rede for studiens oppbygging.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Nå som tema og formålet med denne undersøkelsen er presentert, viser jeg til den videre oppbygningen av oppgaven. I kapittel to går jeg inn på teoretiske tilnærminger, i tillegg til å se på relevante resultater fra annen forskning på temaet. I kapittel tre begrunner jeg for valg av informanter og metode, beskriver de ulike stegene i analyseprosessen og reflekterer rundt etiske betraktninger. I kapittel fire presenterer jeg datamaterialet og drøfter dette i lys av allerede presentert teori. I kapittel fem presenteres avslutningsvis en oppsummering og veien videre. I vedlegget finnes samtykkeskjemaet, godkjennelsen fra NSD og intervjuguiden.

## 2. Teori

For å støtte analysen og drøftingen senere i oppgaven vil det i teoridelen bli gjort rede for nøkkelbegreper og viktige teoretiske tilnærminger innen læringsutbytte, motivasjon og tilpasset opplæring, samt digitale ferdigheter og mangfold. I denne sammenheng vil jeg blant annet trekke frem relevante teoretiske perspektiver rundt begrepet læringsutbytte, Deci & Ryans teori om selvbestemmelse og Skinners behavioristiske læringsteori. Relevante resultater fra tidligere forskning vil også tatt opp underveis i dette kapitlet. Denne teorien er valgt ut for å støtte opp datamaterialet fra intervjuene, og vil senere i analysen knyttes direkte opp mot funnene.

### 2.1 Flere grep muligheten til å forske på hjemmeskole

I relasjon til den nye skolehverdagen var det flere forskningsgrupper som grep muligheten til å forske på både lærerne og elevers erfaringer med digital hjemmeskole etter 12. mars 2020. Majoriteten av disse rapportene består av omfattende kvantitative spørreundersøkelser og statistiske resultater, ofte med store utvalg fra hele landet. Her så jeg en mulighet til å komme tett på de lærerne som faktisk sto midt inne i det, for selv om det er over ett år siden skolene ble stengt da denne oppgaven leveres inn er det fortsatt elever og lærere som gjennomfører en hel eller delvis digital skolepraksis. I fortsettelsen vil jeg gi en kort beskrivelse av resultatene fra de ulike forskningsrapportene, hvor jeg videre i oppgaven kun vil trekke fram de funnene som er relevante for min undersøkelse.

*Kids' Digital Lives During COVID-19 Times Digital practices, safety and well-being of 6- to 12-year-olds – a qualitative study* består av intervju av 15 familier med barn mellom 6 og 11 år. I denne studien kartlegger og undersøker Letnes et al. (2021) barns bruk av digital teknologi under nedstengningen og tiden etterpå, med vekt på barns nettsikkerhet og velvære. Resultatene viser at måten skolene organiserte skolehverdagen varierte i stor grad, hvor aspekter som oppmøte, frekvens på oppgaver og innleveringer og kommunikasjon trekkes frem. Mange foreldre fremhevet også viktigheten av å la barna bruke digitale medier som kompensasjon for mangel på sosial kontakt, hvor også barna selv uttrykker et savn etter å være på skolen, utendørs og i organiserte aktiviteter.

*Nær og fjern. Lærernes erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* består av spørreundersøkelser på norske lærere 6-7 uker etter skolene ble stengt ned 12. mars (Fjørtoft, 2020). Hensikten med studien er å få kunnskap om de ulike metodene lærere brukte under hjemmeskolen, og se på hvilke muligheter og utfordringer denne digitale praksisen førte til. Resultater fra rapporten viser at mange lærere opplevde økt arbeidsmengde, begrenset pedagogisk handlingsrom og utfordringer med elevenes læringsmiljø og sosiale forhold. Derimot indikerer lærerne generelt at de har mestret den digitale overgangen, samt fått utvidet den pedagogiske verktøykassen som de vil ta med seg inn i klasserommene igjen (Fjørtoft, 2020).

*Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse av skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* ble gjennomført i perioden 14. april til 8. mai 2020. I denne studien viser Federici & Vika (2020) blant annet til resultater hvor 27% av lærere i grunnskolen oppgir at de klarte å

følge opp sårbare elever, men rapporten viser også at flertallet av lærerne hadde noen få eller flere elever de ikke fikk tak i under hjemmeskolen. Flertall av lærerne oppgir også at de i noen eller stor grad har fått veiledning fra skolens ledelse til å følge opp disse elevene. Resultatene viser også at 90% av lærerne oppgir at de har fått litt eller bedre digital kompetanse etter 12. mars (Federici & Vika, 2020).

*Fylkesmennenes innrapportering på konsekvenser av koronatiltakene for barnehage og skole* undersøker hvordan stengte barnehager og skoler påvirket barn og unges liv, hvor Helsedirektoratet (2020a) kartlegger utvalgte kommuners tiltak i forbindelse med koronautbruddet. Kommunene i rapporten mener at nettbasert undervisning fungerer best på mellom- og høyere skoletrinn, hvorav de fleste kommunene hadde god dekning på elev-pc eller nettbrett. Variasjoner innen digitale ferdigheter, dalende motivasjon, struktur og selvdisciplin trekkes frem som avgjørende faktorer for kvaliteten på elevenes læring og lærernes opplevelse av autonomi. Variasjon i hvilket tilbud den enkelte lærer gir elevene varierer også i stor grad mellom kommunene, hvor tekniske utfordringer og digital kompetanse fremheves som avgjørende påvirkningsfaktorer.

Letnes et al. (2021) og Fjørtoft (2020) fokuserer i stor grad på bruken av det digitale under hjemmeskolen, mens Helsedirektoratet (2020a) og Federici & Vika (2020) setter større søkelys på faglige og sosiale aspekter. Derimot er resultatene fra de ulike rapportene i stor grad samsvarende og relativt like.

## 2.2 Læring og læringsutbytte

Fra et undervisningsperspektiv definerer Kennedy et al. (2007) begrepet læringsutbytte som på forhånd, nedskrevne beskrivelser av det en elev er å forvente å kunne, forstå og kunne gjøre etter endt opplæring (Prøitz, 2016, s. 25). I Norge har man sett et økt fokus på læringsutbytte i utdanningspolitikken de siste 15 årene, og dersom man sammenligner kompetansemål fra Læreplan fra 97 (L97), Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) og Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) ser man ulikheter innen hvordan målformuleringene er endret fra å beskrive hva som skal læres og hvordan, til hva eleven skal kunne gjøre etter endt opplæring (Prøitz, 2016). I de nye læreplanene som kom på 2000-tallet ble læringsutbytte forankret i tilhørende beskrivelser av formål, innholdselementer, begreper og tema. LK06 brakte med seg læringsutbytteorienterte læreplaner med kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne gjøre etter endt opplæring, i tillegg til en tydelig vektlegging av vurdering og læringsresultater (Prøitz, 2015). Læringsutbytte står derimot sjeldent alene og får først sin fulle mening når det ses i sammenheng med de kontekstene den er skrevet inn i. Prøitz (2013) viser i sin studie til resultater hvor lærere legger ulike forståelser til grunn for hva læringsutbytte i ulike fag er, ikke minst hvordan de kommer til uttrykk i ulike vurderingssituasjoner. I fagene matematikk og naturfag beskriver lærerne læringsutbytte som noe som er definert på forhånd og som er gitt gjennom de vurderingsverktøyene de bruker, i motsetning til fag som norsk og kroppsøving hvor lærerne i større grad vurderer læringsutbytte basert på flere situasjonsavhengige faktorer og individuelt skjønn.

En viktig hendelse på 2000-tallet var de første PISA-resultatene fra 2001 som bidro til et sterkt fokus på norske elevers læringsutbytte, som videre førte til en større oppmerksomhet på lærerne som ansvarlige for resultatene på disse prøvene. Som en

følge av de gjennomsnittlige resultatene på nasjonale og internasjonale prøver, har lærerens kunnskap, ansvar og autonomi i etterkant har blitt trukket i tvil (Mausethagen, 2015). Oppmerksomheten rundt hva slags resultater som kommer ut av skolen har ført til at lærerne i større grad holdes ansvarlig for elevenes prestasjoner, og i større grad ansvarliggjøres for disse resultatene. Gjennom LK06 fikk lærere et større ansvar for resultatene, men også skoleeiere (kommuner og fylker) fikk et større ansvar for å utvikle skolen for eksempel gjennom å følge opp resultater fra tester og evalueringer og igangsette utviklingsprosjekter for å utvikle lærernes og rektorers kompetanse (Møller et al., 2013). Mausethagen (2015) påpeker i denne sammenheng at dersom politikere begynner å tvile på lærernes kunnskap og det ansvaret de har fått gjennom læreplanene, kan det føre til et behov for å kontrollere lærerens arbeid i større grad. Fjørtoft (2020) viser i sin rapport til at mange lærere opplevde begrenset metodefrihet ved at elevenes fysiske tilstedeværelse ble eliminert under hjemmeskolen etter 12. mars 2021. For lærerne betyr begrenset metodefrihet mindre opplevd autonomi, mindre følelse av frihet og mindre rom til å ta beslutninger om hvordan undervisningen skal gjennomføres og tilpasses best mulig deres elever, ikke minst kan det skape hindringer for lærernes arbeid med å motivere elevene for skolearbeid.

## 2.3 Motivasjon

Motivasjon spiller en viktig rolle i all læring. Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver motivasjon som en drivkraft som har betydning for atferd, både retning, intensitet og utholdenhet. I det ordinære klasserommet har lærere muligheten, ikke bare til å observere, men også påvirke og veilede de valgene som elevene tar underveis i læringsprosessen. Når lærerne er til stede under hele læringsprosessen har du mulighet til å observere hvilken innsats som blir vist i ulike situasjoner og hvor utholdende elevene er når de støter på oppgaver eller andre situasjoner som krever en ekstra innsats. Derimot er ikke målet bak atferden, hvorfor eleven er eller ikke er motivert, alltid like tydelig for læreren. Motivasjon er en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I det ordinære klasserommet har læreren for eksempel mulighet til å observere om eleven har ulike former for motivasjon i ulike situasjoner, og kan ut ifra disse observasjonene tilpasse læringsmiljøet og lærings situasjon ut ifra den aktuelle situasjonen. Mononen & Lopez-Pedersen (2020) beskriver motivasjon som forholdet mellom elevenes oppfatning av egen kompetanse (hvor flink er jeg?), interesse (hvor interessert er jeg?) og ulike mål for opplæringen (jeg har lyst til å lære). Én elev kan vise høy motivasjon i ett fag eller en bestemt oppgave, men lite eller ingen for en annen. Årsaken til eller forklaringen på elevenes motivasjon i de ulike situasjonene kan derimot være så mangt, og det er derfor lærerens nysgjerrighet og interesse for å vite hva som ligger bak atferden er avgjørende for elevens motivasjon for den videre læringen.

Forskere og teoretikere har i lang tid gransket motivasjonsbegrepet for å kunne forklare hvorfor vi mennesker viser den atferden vi gjør i ulike situasjoner. Hensikten med motivasjonsteoriene er å gi lærere et teoretisk grunnlag til å forklare, men også forstå elevenes atferd. I dagens forskning blir selvoppfatning, erfaring, forventninger og verdi trukket fram som faktorer av stor betydning for elevenes motivasjon, og dette er faktorer læreren må være bevisst over og bruke som ressurser i sin pedagogiske praksis. Videre vil jeg av den grunn gi en beskrivelse av Deci & Ryans teori om selvbestemmelse og Skinners behavioristiske læringsteori.

### 2.3.1 Deci & Ryans teori om selvbestemmelse

Deci & Ryans (2002) teori om selvbestemmelse handler om menneskers trang til å tilfredsstille de psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet. Kompetanse oppleves som en følelse av tilfredsstillelse og skaper lyst til å fortsette med eller gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Autonomi handler om elevenes egen vilje og et ønske om å gjennomføre handlinger eller oppgaver de selv ønsker å gjennomføre. Tilhørighet handler om å føle at man hører sammen med andre, å være glad, bry seg og føle at man mottar det samme tilbake fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2002).

Videre skiller Deci & Ryan (2000b, s. 56) mellom indre og ytre motivasjon. *Indre motivasjon* forklares som «the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence». Indre motivasjon eksisterer i relasjon mellom individet som utfører aktiviteten og selve aktiviteten, med andre ord betyr det ikke at en aktivitet i seg selv fører direkte til indre motivasjon, heller ikke at individet alene har indre motivasjon uten å være i interaksjon med aktiviteten. Når elever utfører aktiviteter de opplever som morsomme, spennende og interessante for dem, oppfatter læreren lærelysten som en konsekvens av indre motivasjon. I motsetning til påvirkning av ytre påvirkningsfaktorer som press eller belønning fra læreren, utfører elevene en handling fordi den knyttes til glede eller egen tilfredsstillelse. Som nevnt tidligere, er motivasjon derimot situasjonsavhengig, og dermed vil noen elever kunne være indre motivert for en oppgave, mens dette ikke er tilfellet for andre. Lærere må fremme skolearbeidet slik at appellerer til elevenes indre motivasjon ved å skape en følelse av selvbestemmelse og autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at de føler tilhørighet til gruppen (Deci & Ryan, 2002).

Ikke alle oppgaver i skolen gir en indre tilfredsstillelse eller glede, uansett hvor mye læreren oppmuntrer eller tilrettelegger for å appellere til elevenes indre motivasjon. Dersom det er ytre påvirkningsfaktorer som avgjør om én elev utfører en aktivitet eller ikke, kan man snakke om en *ytre motivasjon* (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ytre motivasjon er regulert av forhold som ikke har noe med selve aktiviteten å gjøre, hvor i mange tilfeller løftet om belønning eller unngåelse av straff vil føre til at en elev arbeider med en oppgave han eller hun absolutt ikke er motivert for (Deci og Ryan, 2002). Deci & Ryan (2000a) skiller her mellom to former for ytre motivasjon. Den første er kontrollert ytre motivasjon, som innebærer en eller annen form for press eller følelse av at man er tvunget til å utføre en aktivitet, med andre ord; man har ikke noe valg. Dette er typiske aktiviteter eller oppgaver som lærere oppfatter elevene utfører motvillig og med svært liten entusiasme. Den andre formen for ytre motivasjon er autonom ytre motivasjon, hvor aktiviteten, i likhet med indre motivert atferd, utføres frivillig og på eget initiativ, men kan derimot innebære variert grad av entusiasme. Handlingen er viktig for eleven og utføres fordi han eller hun ser verdien av den. Derimot skiller den seg fortsatt fra indre motivasjon ved at aktiviteten ikke utføres på grunn av interesse eller glede for selve aktiviteten. En typisk lærings situasjon for dette er prøver med karaktersetting, hvor elevene vet verdien av det å oppnå gode karakterer, men opplever ikke at innholdet har stor verdi for dem. Som lærere kan det i noen tilfeller være vanskelig å skille mellom aktiviteter som utføres med grunnlag i en indre eller autonom ytre motivasjon. Av den grunn er det viktig at læreren bruker tid på å bli kjent med elevene, finner ut av deres interesser og hva som motiverer dem for å lære.

Dersom eleven ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling, brukes begrepet *amotivasjon* (Deci & Ryan, 2000a). Denne tilstanden skyldes ofte i at eleven ikke ser noe verdi i aktiviteten, eller ikke tror at han eller hun vil greie å utføre den eller vil gi et ønsket resultat. Mangel på mestringsforventning og lite tiltro til egne ferdigheter kan i mange tilfeller lede til amotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Som lærer jobber man for at alle elever skal oppleve glede og mestring i skolen, men denne amotivasjon kan for mange lærere være utfordrende da eleven ofte oppfattes som lite mottakelig eller avvisende.

### 2.3.2 Skinners behavioristiske læringsteori

Skinners behavioristiske læringsteori handler om læring ved betinging og tar utgangspunkt i at elevenes indre læringsprosesser som tanker og følelser er utilgjengelige for lærerne. Læring omtales i denne sammenheng som en endring av atferd gjennom assosiasjoner og konsekvenser, og kan kun studeres gjennom observerbar atferd og oppførsel (Prøitz, 2016). Endringen av atferd anses som et resultat av påvirkninger eller stimuli fra ytre omgivelser, og får responser som fremmer eller forsterker en bestemt eller ønsket atferd eller handling. Én spesifikk handling fører ofte til en bestemt konsekvens, og sannsynligheten for at handlingen gjentas styrkes dersom konsekvensen er positiv, gjerne i form av en belønning. Derimot svekkes sannsynligheten for at handlingen gjentas dersom konsekvensen er negativ, for eksempel ved straff eller fratagelse av goder. Skinner (1960) påpeker i denne sammenheng at dersom positive eller negative forsterkningen skal ha effekt, må den komme umiddelbart etter handlingen. Ved at læreren for eksempel roser, korrigerer eller er nøytral til en bestemt atferd eller handling, kan eleven forstå hva han gjorde galt eller rett. Denne tankegangen om belønning og straff finner man også igjen i Deci & Ryans teori om selvbestemmelse.

Skinner (1960) presenterer i denne sammenheng to typer forsterkning; positiv og negativ. Positiv forsterkning innebærer å legge til noe i én bestemt situasjon, for eksempel at læreren lar eleven velge mellom ulike typer oppgaver eller om eleven vil jobbe alene eller i par. Negativ forsterkning er da det motsatte, hvor læreren fjerner noe eleven anser som positivt fra en situasjon, for eksempel ved å gi eleven ekstra arbeid eller tvinger eleven til å arbeide alene eller i par. Det er ikke alltid mulig for læreren å forutse hvilken virkning en type belønning eller straff vil ha, ettersom en elev kan se det å jobbe i par som en positiv forsterkning, mens en annen ser det som en negativ forsterkning. Skaalvik & Skaalvik (2018) fremhever at lærere i mange situasjoner ikke tenker over hvordan elever tolker deres forsøk på å forsterke situasjonen positivt, og hvilke konsekvenser dette faktisk kan få for elevens motivasjon for videre læring. Det er derfor viktig at lærere blir godt kjent med elevene sine og finner ut av hvordan de lærer best for å i størst mulig grad kunne legge til rette for så mange positive forsterkninger som mulig. For å forstå elevenes motivasjon må læreren forstå elevens ambisjoner, ferdigheter og selvoppfatning.



### 2.3.3 Hjelpesøkende atferd

For noen elever faller det naturlig å søke til lærer eller medelever når man har behov for hjelp, for eksempel med en oppgave. Skaalvik & Skaalvik (2011) kaller dette for *hjelpesøkende atferd*, hvor eleven søker eller ber om hjelp og forklaring når det er noe den ikke forstår eller ikke klarer å utføre på egen hånd. Hjelpesøkende atferd starter med at eleven er bevisst på han trenger hjelp, hvor det kritiske punktet i prosessen er hvorvidt han søker etter denne hjelpen eller ikke (Ryan et al., 2001). Elever på de eldste trinnene er ofte kommer lengre i den kognitive utviklingen og er dermed i bedre stand til å overvåke og reflektere over egen forståelse og læringsprosess. Av den grunn er de ofte mer bevisste over om de har behov for hjelp eller støtte eller ikke. Elever som opplever å prestere på et lavere faglig nivå kan ha et mer anstrengt forhold til det å spørre om hjelp, ofte på grunn av bekymring for å uttrykke manglende evner eller lav forståelse ovenfor klassekamerater eller læreren selv. I relasjon til dette er det derfor viktig at læreren klarer å skape et læringsmiljø og en aksept blant elevene ovenfor det å spørre om hjelp og støtte, uansett hvor i læringsprosessen man er og hvilke ferdigheter man besitter. Å legge til rette for og oppmuntre elevene til å søke hjelp og veiledning når det er noe man ikke mestrer på egen hånd, er avgjørende for at faktisk elevene oppsøker hjelp når de trenger det. Likevel har mange elever en tendens til å ikke søke etter hjelp, selv om de har behov for det (Ryan et al., 2001). Av den grunn er det viktig at læreren også på eget initiativ tilbyr hjelp og støtte underveis i læringsprosessen, men om eleven velger å motta denne hjelpen eller ikke, har ikke lærerne noe kontroll over. Derimot er sjansen større for at eleven ved en senere anledning søker hjelp på eget initiativ, dersom eleven opplever at læreren er tilgjengelig og ønsker å være til hjelp. Morken & Karlsen (2019) fremhever at i mange tilfeller er mangel på hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn avgjørende for om eleven føler seg inkludert i læringsmiljøet og føler seg trygg på å søke støtte fra lærer og medelever.

## 2.4 Tilpasset opplæring

Enkelte elever kan streve mer i skolen, både sosialt og faglig, som kan skape ulikheter og problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) presiserer at skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger, hvor den overordnede delen av læreplanen fremhever at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får mest mulig utbytte av den ordinære opplæringa gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler og organisering. I minst er kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger nedfelt i Opplæringslova §1-3 (Opplæringslova, 1998). I tillegg til dette har elever med behov for en større tilrettelegging utover det ordinære tilbudet krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1), hvor det kan være avgjørende for elevens utvikling og læring å sette i gang tiltak så raskt som mulig etter at utfordringene er oppdaget (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

## 2.4.1 Lover og stortingsmeldinger er tydelige

Tilpasset opplæring blir fremhevet i flere lovverk og stortingsmeldinger. St.meld. nr. 16 (2006-2007) beskriver tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen, hvor læring og utvikling skjer i møtet mellom eleven, læreren og fagenes innhold. Lærerens kompetanse i denne sammenheng omfatter både den faglige kunnskapen og evnen til å formidle faget, men også valg av arbeidsformer, pedagogiske metoder og tilpasning av elevens alder og forutsetninger. Meld. St. 18 (2010-2011) fremhever også at innen tilpasset opplæring forutsettes det at de kravene og forventningene lærerne stiller ovenfor elevene skal være i samsvar med elevenes evner og forutsetninger. Derimot finnes det ingen enkel løsning på hvordan lærere skal gi tilpasset opplæring, hvor Buchmanns og Haug (2006) i sin rapport påpeker at innen tilpasset opplæring finnes det ikke noen fasit på hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen. Dette avgjøres av hver enkelt lærer i den bestemte situasjonen, vurdert i forhold til den spesifikke konteksten og i samsvar med det den aktuelle læringssituasjonen krever.

Alle elever skal i møte med skolen og skolearbeidet få realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg etter, som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det er viktig at lærere har kunnskap om hvordan elevmangfoldet i skolen kan brukes som en ressurs i undervisningen, og hvordan man kan støtte opp, styrke og følge opp alle elevene der de er i læringsprosessen. Den teknologiske utviklingen de siste tiårene har gitt skolen og lærere nye muligheter til å tilrettelegge undervisningen for elevene, hvor digitale verktøy er til stor hjelp for mange elever, for eksempel med syns- og/eller hørselshemninger eller lese-, skrive- eller matematikkvansker. Elever med liten skrivekyndighet har også hatt stort utbytte av at læreren spiller inn video eller lydopptak som eleven kan bruke og støtte seg på senere i læringsprosessen. Med denne typen digitale hjelpemiddel kan denne elevgruppen få et tilrettelagt tilbudet innenfor de ordinære rammene av fellesskapet (Meld. St. 6, 2020). Derimot får ikke alle elever et godt nok læringsutbytte kun ved å få tilpasset opplæring innenfor det ordinære klasserommet, uansett hvor godt læreren legger til rette for dette. §5-1 i Opplæringslova (1998) fremhever i denne sammenheng retten til spesialundervisning dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Fjørtoft (2020) fremhever i sin rapport at mange lærere synes det var utfordrende å gi digital oppfølging til elever med spesielle behov under hjemmeskolen. Derimot skal ikke læreren stå alene i dette arbeidet, men også skoleledere- og eiere må bidra til å utvikle gode profesjonelle fellesskap hvor både lærere og ledere deler, drøfter og evaluerer egen pedagogiske praksis.

## 2.5 Digitale ferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter

Digitale ferdigheter ble med Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) innført som én av de fem grunnleggende ferdighetene skolen, og ble videreført i de nye læreplanene i Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20). Digitale ferdigheter innebærer å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser. De digitale ressursene skal brukes hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kunnskapsdepartementet (2017a) fremhever digitale ferdigheter som en viktig forutsetning for læring og aktiv deltakelse i arbeidslivet og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene og arbeidsformene innen lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Digitale ferdigheter beskrives som en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid, både i og på tvers av faglige emner, hvorav elevene skal ha kunnskap og ferdigheter om bruk av teknologi, men teknologien skal brukes som en ressurs og støtte for elevenes læring. Dette gir lærere muligheter for nye og kreative læringsprosesser og arbeidsmåter, samtidig som det også stiller økte krav til dømmekraft. NOU 2015: 8: *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, hvor fremhever at digitale kommunikasjonsverktøy og teknologi inngår i svært mange situasjoner i skolen, og både elever og lærere har derfor behov for å utvikle digital kompetanse som en del av den faglige kompetansen

I rapporten *Barn og medier. Fakta om yngre barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier* fremhever Medietilsynet (2012) at barn og unge i dag har stor tilgang til digitale medier utenom skolen. Dette understreker også Giæver et al. (2012), som bekrefter at mye av elevens sosiale liv skjer gjennom spill og ulike nettsteder. Basert på disse resultatene bør den digitale kompetansen elevene har fra egen fritid og sosiale interaksjon danne det opplæringsgrunnlaget lærere og skolen må ta utgangspunkt i og bygge videre på. En forutsetning for at lærerne skal kunne utnytte elevenes digitale praksis og kunnskaper som en ressurs i skolen, er at også de besitter grunnleggende digitale ferdigheter slik at de kan veilede og støtte sine elever i skolearbeidet.

### 2.5.1 Lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse

I 2017 lanserte Utdanningsdirektoratet *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK)*, hvor hensikten med rammeverket er å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige kompetanse innebærer (Kelentrić et al., 2017). Rammeverket handler om lærerens kompetanse for bruk av digitale teknologier og kunnskap om IKT og læring i fag, men også om lærerens kompetanse til å utvikle elevenes evne til læring i en digital kontekst. Rammeverket består av syv kompetanseområder, som vist i figur 2.1.



Figur 2.1: Syv kompetanseområder i Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK). (Kelentrić et al., 2017).

Å legge til rette for utvikling av elevenes digitale ferdigheter krever en digitalt kompetent lærer, men grunnlaget for å gjøre kvalifiserte valg for når teknologien skal velges inn i den pedagogiske praksisen krever digital trygghet og et bredt repertoar (Giæver et al., 2014). Spansklæreren Leif Harboe uttrykker i boka *Grunnleggende digitale ferdigheter for lærere* at:

Skal jeg være innovativ og fornye min undervisning, hente inn tips og ideer, kan jeg ikke basere meg på noen tilfeldige planleggingsdager eller svært sporadiske kurs. Jeg må bruke mitt digitale grensesnitt og koble meg til hjernebanken av pedagoger og tenkere, og en av måtene å gjøre det på er ved hjelp av det som går under navnet «sosiale» medier. (Harboe, 2012, s. 17)

Samtidig som Harboe (2012) uttrykker en ambisjon om å være innovativ og fornyende i sin digitale pedagogiske praksis, fremhever han at de fleste norske elever møter opp på en skole hvor de fysiske omgivelsene ikke har endret seg mye de siste tiårene. Hauge & Lund (2012) fremhever også at selv om omfanget av digitale læringsressurser som datamaskiner og nettbrett har økt enormt, hjelper dette lite dersom lærerens digitale grunnlag kun er basert på erfaringer fra tradisjonelle måter å drive undervisning på. Baltzersen et al. (2011) presenterer i boka *Skoleutvikling og digitale medier: kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring* at vi mangler kunnskap om hvordan digital teknologi og medier best kan utnyttes av lærere for læring og undervisning i skolen. Teknologi omfatter mange typer design og kunnskapsformer, som videre stiller ulike krav til kompetanse hos lærerne (Hauge & Lund, 2012). Kompetansekravene endres i takt med hvordan teknologiene blir allemannseie og skaper nye betingelser for oppgaveløsning og samarbeid i samfunnet. Digital teknologi praktiseres og kontrolleres på helt ulike måter av forskjellige lærere, hvorav lærernes erfaringer med og holdninger til bruk av digital teknologi er avgjørende for hvordan den digitale teknologien blir tatt i bruk som en ressurs i klasserommet (Blikstad-Balaas, 2017). Mye av tiden hvor digital teknologi brukes i klasserommet egentlig ikke handler om fag, hvorav Hauge & Lund (2012) argumenterer at for å forstå elevers nettbaserte praksiser, er det nødvendig for læreren å forstå

sammenhengen mellom det de gjør og den institusjonelle konteksten de befinner seg i. Videre påpeker også Hauge & Lund (2012) også viktigheten av at lærerne følger elevene gjennom hele arbeidsforløpet, for å få innsikt i hvordan og hvorfor deres oppmerksomhet og valg endrer seg underveis. Problematikken rundt hvordan dette i henhold til den digitale hjemmeskolen vil jeg ta opp i analysekapittelet.

## 2.6 Mangfold i skolen

I 2020 gikk 635 497 elever i den norske grunnskolen (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Utdanningssystemet som disse elevene er en del av går historisk langt tilbake, av den grunn er det viktig at mangfoldsbegrepet også ses i sammenheng med det vi forstår som *enhetsskolen*. Tankegangen om en skole som skal gi alle elevene like muligheter uansett akademiske ferdigheter, økonomiske situasjon, sosial status eller etnisitet ble i etterkrigstiden en bærebjelke i norsk skolepolitikk (Letnes, 2021, s. 3). Enhetsskolen skulle bidra til utjevning av sosiale og geografiske forskjeller, samtidig som den skulle skape sammenheng mellom de ulike nivåene i opplæringen ved at de bygger på hverandre (NOU 2014: 7). Etter 1950 ble det videreutviklet en felles ungdomsskole for alle elever, og senere 10-årig obligatorisk grunnskoleopplæring. Slik som enhetsskolen hadde *felleskolen* etter 1950 ambisjon om også å utjevne for sosial bakgrunn, mer enn bare den strukturelle tilretteleggingen. I dagens samfunn skinner fellesskolens ambisjoner sterkt, hvor mangfold og inkludering synliggjøres og fremheves som en ressurs i klasserommet.

Blant disse 635 497 elevene i den norske grunnskolen finner vi utallige atferdsuttrykk, språk, kulturer, behov og forutsetninger. Mangfoldsbegrepet settes ofte i sammenheng med at det mangfoldet som elevene utgjør krever at undervisningen tilpasses elevenes ferdigheter og forutsetninger (Letnes, 2021, s. 3). Den overordnede delen av Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2020 (LK20) presiserer at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre beskrives mangfold i LK20 som en berikelse for barnehager, skoler og SFO; en plass hvor barn og unge har muligheten til å utvikle toleranse for ulikhet, språk og kulturer. Alle elever skal føle tilhørighet til skolen, men det krever at skolen og lærerne har fleksible løsninger, og setter av nok ressurser for å kunne tilpasse opplæringstilbudet slik at alle elevers behov blir ivaretatt (Meld. St. 6, 2020). Videre forklarer Meld. St. 6 (2020) at inkludering i skolen handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. 7,7% barna som gikk i den norske grunnskolen i 2020 fikk spesialundervisning, for av og til er det nødvendig å gi et opplæringstilbud utenfor den vanlige for at eleven skal lære og utvikle seg på en måte som passer akkurat det barnet. Samtidig skal læreren legge til rette for at eleven opplever å være inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet, med like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger.

### 2.6.1 Særskilt sårbarhet

I et klasserom finnes det elever med ulike forutsetninger, ferdigheter, personligheter og atferdsuttrykk. Blant disse elevene trekker Roland (2011) særlig frem de sårbare i mangfoldet, hvor skolen og lærere har spesielt et spesielt skjerpet ansvar for å ivareta elever med særskilt sårbarhet. Hva som betegnes som den eller de sårbare faktorene varierer, men er i mange tilfeller relatert til religion, seksuell orientering, kjønnsuttrykk,

funksjonsevne, atferdsvansker eller sosio-emosjonelle vansker eller forhold ved familie eller hjemmesituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). De sårbare elevene beskrives ofte av lærere som lite skoleflinke, sosialt usikre, lite attraktive og nokså ensomme. Skolearbeid er i mange tilfeller en hovedfaktor til utfordringer og belastninger for barn og unge som allerede er i sårbare situasjoner, hvor Bru (2011) viser til en norsk studie hvor resultatene viser at elever opplever mest stress knyttet til bekymring for å mislykkes med skolearbeidet. Tilpassede arbeidsoppgaver skal gi elevene noe å strekke seg etter, men innebærer også en viss risiko for å mislykkes, hvor elever med særskilt sårbarhet ofte vil overfokusere på konsekvensene av å vise svakheter og ikke klare det «de andre klarer». Elevene kan uttrykke sårbarhet på ulike måter i ulike situasjoner, derfor er det viktig at lærerne blir kjent med alle elevene, og viser aksept og forståelse for elevenes sårbarheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til slutt fremhever Bru (2011) at elever som allerede er i sårbare situasjoner har en større sannsynlighet for at risikofylte situasjoner på nett får skadelige utfall.

## 2.7 Et teoretisk bakteppe

Formålet med denne undersøkelsen er å se på hvordan den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 har påvirket fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring. Før valg av metode og analyse i kapittel 3 og 4 blir presentert, har det vært nødvendig for problemstillingen å synliggjøre bakgrunnskunnskap innen motivasjonsteori, læringsutbytte og digitale ferdigheter, samt teoretiske aspekter rundt det å drive tilpasset opplæring for mangfoldet av elever i skolen. Teori og tidligere forskning presentert i dette kapitlet er ment som et bakteppe for å belyse problemstillingen, samt danne grunnlaget for den videre analysen av datamaterialet.

### 3. Metode

Metodekapittelet vil gi en grundig beskrivelse av de ulike stegene og fremgangsmåtene i forskningsprosessen. Jeg vil trekke inn relevant metodeteori underveis og vil begrunne de mange valgene og vurderingene jeg har gjort innen forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Avslutningsvis vil jeg trekke frem etiske betraktninger ved min kvalitative datainnsamling, samt forskerrollen og til slutt studiens gyldighet og pålitelighet.

#### 3.1 Valg av forskningsmetode

Valget av forskningsmetode er avhengig av hva problemstillingen er, og hva jeg ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap med min undersøkelse. Jeg ønsker å undersøke hvordan den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 påvirket fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring, av den grunn ble det naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Kvale et al. (2015) fremhever det kvalitative forskningsintervjuet som en søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, hvorav ett av særpregende ved kvalitativ forskning er at man søker dybdekunnskap ved å ta for seg et lite, relativt geografisk og ensartet felt. Av den grunn dro jeg ut i skolen for å få et nært forhold til de personene jeg ønsker å studere, med mål om å få frem betydningen av lærernes erfaringer og deres opplevelser. Denzin & Lincoln (2005) fremhever at begrepet kvalitativt innebærer å framheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Moen & Karlsdóttir, 2011). Intervju som metode for å samle inn datamateriale gir et særlig godt grunnlag for å svare på min problemstilling.

Gjennom problemstillingen og valg av metodisk tilnærming ønsker jeg å løfte frem lærernes stemme. Mitt mål er å synliggjøre lærernes opplevelse av og erfaringer med å motivere elevene for skolearbeid under den digitale hjemmeskolen, samt videreføre kravet om at undervisningen skal tilpasses det store mangfoldet av elever. Jeg er interessert i å forstå den sosiale praksisen ut fra lærernes egne perspektiver og ønsker å oppnå innsikt i hver enkelt lærers erfaringer.

#### 3.2 Forskningsetiske perspektiver

Forskningsprosjektet ble godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) 21.12.20 (vedlegg 2), og jeg begynte raskt etter å ta kontakt med informanter. For å få tak i et hensiktsmessig utvalg til min problemstilling måtte jeg ta i bruk alle mine kontakter, som arbeidskollegaer, tidligere medstudenter, familie, venner og praksisveiledere. Disse personene defineres som mine *portvakter*, hvor Hammersley & Atkinson (2004) beskriver portvakter som de personene som har myndighet til å åpne eller blokkere inngangen til et miljø (Thagaard, 2013, s. 67).

Denne undersøkelsen har et undervisningsperspektiv, sett fra lærernes ståsted og deres synspunkt. Informantene ble valgt ut ifra egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen, med andre ord ble det gjennomført et strategisk utvalg av informanter (Thagaard, 2013). Jeg ønsker at mine informanter skal representere det mangfoldet av lærere som jobbet i den norske grunnskolen under hjemmeskoleperioden etter 12. mars 2020, men det er derimot ikke slik at mine informanter skal definere den

gruppen de representerer. Det viktig å presisere at funn og analysen som presenteres i denne undersøkelsen, kun er representativ for den spesifikke informanten i den konkrete konteksten. En annen årsak til at jeg velger å ta utgangspunkt i et lærerperspektiv er at noen måneder etter at denne oppgaven leveres, vil jeg forhåpentligvis jobbe som lærer selv. Da vil jeg selv få ansvaret for at mine elever skal få et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen, uansett om den foregår fysisk på skolen eller gjennom en skjerm.

Til slutt satt jeg igjen med følgende informanter:

1. Kari: 1 år i skolen, 7. Trinn
2. Jan: 22 år i skolen, 4. Trinn
3. Gunnar: 38 år i skolen, 10. Trinn
4. Ada: 3 år i skolen, 9. Trinn

Videre i oppgaven vil jeg henvise til informantenes synonymer med antall arbeidsår i skolen og det klassetrinnet læreren jobbet på under hjemmeskoleperioden, for eksempel Kari (1/7) og Gunnar (38/10).

### 3.2.1 Informert samtykke

Som forsker er jeg ansvarlig for å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i undersøkelsen. Dette innebærer at jeg sørger for at informantene deltar frivillig og informerer dem om deres rett til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale et al., 2015). Da jeg tok kontakt med informantene ble de informert om undersøkelsens formål via samtykkeskjemaet (vedlegg 1), i tillegg til at de fikk tilsendt intervjuguiden (vedlegg 3). Etter å ha mottatt informantenes samtykke avtalte vi et intervju via NTNU Zoom.

## 3.3 Datainnsamlingen

Som forsker er jeg den som planlegger tema for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet framover. Jeg valgte å ta utgangspunkt i det Kvale et al. (2015) definerer som et semistrukturert intervju, med få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer på hvordan intervjuet skal utføres. Denne metoden krever et høyt ferdighetsnivå hos meg som intervjuer med tanke på kunnskap om tema, metodologiske muligheter og sosiale evner.

Semistrukturerte intervju blir ofte sett på som en instrumentell form for konversasjon, med en klar asymmetri mellom intervjuer og den som blir intervjuet (Våhasantanen, 2012). Mine evner som forsker og intervjuer setter føringene for at situasjonen skal oppleves trygt for informantene, hvor de kan snakke fritt og dele sine erfaringer med meg. I tillegg til må jeg balansere mitt eget ønske mellom å innhente interessante data og respektere intervjupersonens integritet (Kvale et al., 2015). Som intervjuer var jeg i det Kvale et al. (2015) beskriver som i en maktposisjon ettersom det var jeg som satt rammene og betingelsene for intervjuet, alt i fra å ta initiativ til intervju, fastsette tema, stille spørsmål og avslutte samtalen. Faktorer som alder, kjønn og utdanning kan påvirke samspillet mellom informant og intervjuer og kan noen ganger prege måten informanten ordlegger seg når han eller hun forteller om sine erfaringer. Det kan for eksempel være



ved å unngå å bruke faglige begreper som han eller hun ikke trodde intervjueren ikke vil kunne forstå eller relatere seg til. Derimot, gjennom de fem årene på lærerstudiet har jeg opparbeidet meg både faglig og praktisk kunnskap som jeg velger å tro gav informantene et inntrykk av at jeg var i stand til å relatere meg til erfaringene de valgte å dele med meg. For å stille godt forberedt til intervjuene leste jeg på forhånd rapporter og tidligere forskning på teamet, blant annet de fire rapportene som ble nevnt innledningsvis i teorikapittelet. Det var viktig for meg å være oppdatert på forskning, slik at jeg under intervjuene fremsto som kompetent på temaet og hadde flere knagger å henge lærernes fortellinger på.

### 3.3.1 Intervjuguiden

En del av prosessen ved å forberede seg til et kvalitativt intervju er å utforme en intervjuguide. Overordnede tema og dekkende spørsmål ble fastlagt på forhånd i intervjuguiden (vedlegg 3), men rekkefølgen på spørsmålene ble endret og tilpasset basert på den naturlige samtalen underveis i intervjuene. På den måten kunne jeg følge intervjupersonenes fortellinger, samtidig som jeg sørget for at tema og spørsmål som var viktige i forhold til problemstillingen ble diskutert i løpet av intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var korte og konkrete, men åpnet opp for at informantene kunne utdype og reflektere i den grad de ønsket.

Som forsker må jeg kunne tilpasse spørsmålene mine slik at de fungerer som respons på det intervjupersonene forteller, samtidig gi rom for å akseptere at tema som ikke var planlagt kan bli tatt opp av informantene (Kvale et al., 2015). Et viktig moment blir å la lærerne trekke frem komponenter de selv er opptatt av og ønsker å dele, for så å stille mer inngående spørsmål for komme mer i dybden. Dersom det sporer helt av har jeg muligheten til å tilpasse spørsmålene mine, slik at vi kommer tilbake på sporet igjen. Det teoretiske fundamentet og den praktiske erfaringen jeg har opparbeidet meg i løpet fem år på lærerstudiet vil hjelpe meg å skille ut hva som er relevant og interessant å stille oppfølgingsspørsmål om. Stillhet og pauser må heller ikke undervurderes, da det er viktig at informantene får tid til å tenke seg om og gjøre refleksjoner rundt det de ønsker å dele. Dette gjelder spesielt ettersom intervjuene blir gjennomført via Zoom, hvor kvaliteten på lyd og bilde kan variere, og det er fort gjort å avbryte den andre på grunn av forsinkelser.

### 3.3.2 Den praktiske gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført etter avtale med informantene og hadde en varighet på ca. 30-45 minutt. Jeg startet alltid intervjuene med en innledningsfase, også kalt *brifing* (Kvale et al., 2015). Som forsker og intervjuer er jeg ansvarlig for å fortelle om formålet og hensikten med intervjuet, at det vil bli tatt opp og slettet etter oppgavens ferdigstilling. Jeg mente også om informantens rett til å bryte intervjuet til enhver anledning uten konsekvenser. Etter jeg hadde informert om de formelle momentene, ble den videre samtalen delvis styrt ut ifra den veiledende intervjuguiden (vedlegg 3). Underveis noterte jeg ned kommentarer og eventuelle oppfølgingsspørsmål som jeg ønsket å stille. Samtidig måtte hele tiden ta forbehold om uforutsette tekniske problemer, som dårlig internett, skurring, distraksjoner i bakgrunnen osv. Da intervjuene var over rundet jeg av med en *debrifing* hvor jeg takket for at de deltok, spurte informantene om deres opplevelse av intervjuet og om de hadde noe mer de ønsket å legge til (Kvale et al., 2015).

## 3.4 Transkriberingen

Etter at intervjuene var gjennomført måtte datamaterialet organiseres og bearbeides. Som en forberedelse til den videre analysen ble materiale strukturert i tekstform, hvor struktureringen er i seg selv en start på analysen (Kvale et al., 2015). Lydopptak er første abstraksjon av den fysiske tilværelsen, som medfører tap av kroppsspråk, som blant annet holdning, sittestilling, gester eller andre fysiologiske bemerkninger. Av den grunn var det viktig å forsøke, så langt det var mulig, å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuene og interaksjonens emosjonelle tone. Jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig etter gjennomføringen for å få en mest mulig korrekt gjengivelse.

Transkripsjonsprosessen er intet unntak for etiske spørsmål. Prinsippet om konfidensialitet er spesielt viktig å beskytte, både ovenfor intervjupersonen og til personer som kan bli nevnt underveis. Under analysen av opptakene var det nødvendig å lagre både opptakene og transkripsjonene trygt, for så å slette dem når prosjektet har nådd sin slutt (Kvale et al., 2015). Dessverre opplevde jeg at ett av opptakene ikke ble lastet opp på Nettskjemaet, slik at jeg ikke hadde tilgang til det på én ukes tid. Derimot fikk jeg god hjelp av kundeservice og fikk heldigvis redda opptaket, slik at jeg kunne begynne transkriberingen.

## 3.5 Analyse og tematisering

I min undersøkelse velger jeg ta utgangspunkt i en teoretisk tilnærming kalt Grounded Theory, samt en tematisk analyse av datamaterialet. I fortsettelsen vil jeg gi en kort beskrivelse av Grounded Theory og tematisk analyse rent generelt, for så å beskrive hvordan jeg rent konkret har gjennomført analyseprosessen.

Grounded Theory er bygd på to prinsipper; forandring gjennom prosessen og avstand fra determinisme (Corbin & Straus, 1990). Grounded Theory søker ikke bare etter å finne relevante faktorer for datamaterialet, men også hvilke reaksjoner disse forholdene får av variable faktorer og konsekvenser. Tilnærmingen legger vekt på at teorien skal vokse fram av det empiriske materiale gjennom koding og kategorisering av datamaterialet, hvor alle observasjoner og fenomener som oppstår underveis i prosessen må tas i betraktning. Målet med Grounded Theory er å bygge en teoretisk forklaring ved å spesifisere fenomen i forhold til hva som forårsaket dem, hvordan de kommer til uttrykk gjennom handlinger, konsekvenser av dem og hvordan de varierer (Corbin & Straus, 1990). I min undersøkelse er jeg ute etter å få innblikk i et spesifikt utvalg læreres erfaringer med fenomenet hjemmeskole etter 12. mars 2020. Målet er ikke å generalisere funnene til den større populasjonen av lærere.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstrene i den innsamlede dataen, ved å se etter tema som inneholder noe viktig om datamaterialet i relasjon til forskningsspørsmålet, og representerer mønster innen datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Valget mellom induktiv eller teoretisk tilnærming av analysen ligger i spørsmålet: Koder jeg for et spesifikt forskningsspørsmål (teoretisk), eller utvikler forskningsspørsmålet seg underveis i kodingen (induktiv)? Konklusjonen ble raskt at min undersøkelse var basert på en induktiv tilnærming, hvor tema og mønster ble identifisert og er sterkt linket til selve dataene (Patton, 1990). Denne tilnærmingen knyttes derfor ofte opp mot Grounded Theory. Datamaterialet som ble samlet inn ble

innhentet spesifikt for min undersøkelse, men ikke alle tema som ble tatt opp kan knyttes direkte opp mot spørsmålene i intervjuguiden (Braun & Clarke, 2006). Induktiv analyse innebærer derfor å kode datamaterialet, uten å plassere det inn i allerede eksisterende «bokser». Videre vil jeg beskrive de ulike stegene i analyseprosessen.

### 3.5.1 Analysen: steg for steg

Braun & Clarke (2006) deler den tematiske analyseprosessen inn i seks faser. Videre vil jeg beskrive mine valg og handlinger underveis i disse fasene.

1. Å bli kjent med datamaterialet
2. Generere koder
3. Søke etter tema
4. Gå gjennom tema
5. Definere og navngi tema
6. Produsere rapporten

Figur 3.1: Phases of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, s. 87)

#### **Fase 1: Å gjøre meg kjent med materialet**

Corbin & Straus (1990) fremhever innen Grounded Theory at analysen begynner med én gang de første dataene er innhentet. Allerede i de første intervjuene oppdaget jeg mønster og ulike utsagn som gikk igjen hos lærerne, som både bevisst og ubevisst la føringer for de resterende intervjuene. Basert på det første intervjuet erfarte jeg blant annet at jeg måtte konkretiserte formuleringen av noen spørsmål i de neste intervjuene, som for eksempel spørsmålet «Opplevde du en felles forståelse i «kollegiet» om hvordan elevene skulle få best mulig utbytte av hjemmeskolen?», som ble omformulert til hvordan de opplevde at lærernes digitale ferdigheter hadde påvirkning på elevenes læringsutbytte. Underveis noterte jeg også ned på den utskrevne intervjuguiden hvilke områder lærerne uttrykte liknende erfaringer. Jeg rakk alltid å transkribere ett intervju før jeg gjennomførte det neste, som gjorde meg bevisst på hvordan spørsmålene ble stilt og hvordan informanten responderte på måten de ble stilt på. I sammenheng med lange og komplekse transkripsjoner var det i fase 1 avgjørende å få strukturert og bli kjent med datamaterialet mitt. Før jeg satte i gang med selve kodingen, leste jeg gjennom datamateriale flere ganger for å skape et utgangspunkt for mønster og mulige tema. Det var også nødvendig å gjennomføre en meningsfortetning av datamaterialet for å konkretisere og forkorte informantens lange og beskrivende uttalelser (Kvale et al., 2015). Underveis gjorde også markeringer i form av fargekoder, hvor jeg så på sammenhenger mellom utsagnene fra de ulike informantene. Selv om jeg kun gjennomførte fire intervju var dette en tidkrevende, men samtidig nødvendig prosess for å bli kjent med datamaterialet mitt.

#### **Fase 2: De første kodene vokser frem**

Fase 2 innebærer å skape koder fra datamaterialet. Etter å ha transkribert og lest gjennom datamaterialet flere ganger satt jeg igjen med dokumenter fulle av fargekoder og notater. Braun & Clark (2006) fremhever at det er lurt å kode så mange mønster og tema som mulig, ettersom man aldri vet hva som kan være relevant senere i analyseprosessen. Corbin & Straus (1990) presenterer tre former for koding innen Grounded Theory: åpen, aksial og selektiv.

Åpen koding innebærer å finne meningsinnholdet i datamaterialet. Ved å sammenlikne datamaterialet fra de ulike intervjuene kunne jeg definere begreper, utvikle kategorier og fremheve relasjoner mellom kategoriene. Dette ble gjennomført ved å dykke dypt inn i transkripsjonene, for så å samle de viktigste utsagnene fra informantene i en tabell med ulike tema.

Aksial koding innebærer at kategoriene jeg lagde ble knyttet opp mot hverandre, for å se sammenhenger og knytte dem opp mot eventuelle underliggende tema. Alle mulige faktorer som kunne påvirket ble tatt hensyn til og vurdert, fram til de kunne eller ikke kunne knyttes direkte opp mot det innsamlede datamaterialet.

Selektiv koding innebærer å identifisere mine kjernetema eller -begreper. Kjernetemaene representerer de sentrale fenomenene i studien, med bakgrunn i det arbeidet som ble gjort under den åpne og aksiale kodingen og teoretiske vurderinger.

	Kari	ADA	JON	GUNNAR
Overgangen fra fysisk til digital skole	«Det var jo litt krevende, [...] Og så måtte jo også vi lærerne, vi hadde jo ikke brukt [...] Nye rutiner og ressurser å sette seg inn i. «Den uka før skolen ble stengt, så var vi jo veldig sånn på tenket at nå må vi passe på at elevene alltid har med seg [...] hjem, i tilfelle vi får beskjed at vi hører i hjemmeskole, og så kom jo den 12. mars og så fikk vi jo beskjed om det da.» Følte seg godt praktisk forberedt.	«[...]» Elevene reagerte på ulike måter. Noen ble glade, andre lei seg. «[...]» Det var mye å finne ut av første uka. Noe funket, andre ikke.	«Elevene hadde samme dag hjemme som på skolen, så de fulgte den vanlige timeplanen.» Prøvde å overføre samme rutiner og fag som i klasserommet.	«Når er skull gjentatt nytt, nye emner og nye tema og såne ting, så tok de å koble på hele klassen, og så tok de å undervist dem [...]» Måtte lese ut og prøve nye undervisningsmetoder. Likte det egentlig greit.
Motivasjon	«Motivasjonen er det de leverer på hjemmeskolen var lavere etter hvert ukene på en måte [...] var de ferdig, men jeg gikk å kommentert teksten dem, hva jeg synes de måtte gjøre uansett og at jeg ikke synes de var helt ferdig, stem, [...]» Motivasjonen til å gjøre og levere oppgaver ble lavere underveis. Når elevene hadde levert inn oppgaven, var de ferdige med dem.	«[...]» Foreldre hadde ulike forutsetninger til å hjelpe til med skolearbeidet. «[...]» Noen elever fikk mye ut av å jobbe hjemme i eget tempo, mens noen ble ikke utfordret på samme måte faglig.	«Engasjementet forsvinne jo i skjermen, så det var ikke så lett for oss å vite om elevene skjønte seg med oppgavene eller om det bare skulle fort gjennom for å få lov til å spille fotball resten av dagen.» Utfordrende for lærerne å følge opp og være tett på under læringsprosessen. «Det var vanskelig å hjelpe til der og da for at fikk jo ofte ikke oppgavene delte for det var forlangt, og da var mange av elevene [...]» Vanskelig å få respons og tilbakemeldinger fra elevene etter oppgaven var levert inn.	«Næsten ekkelt å si det, men dann stortrivdes med hjemmeskole anna hver dag [...]» [...] Men hjemmeskole altså, det var faktisk mange elever som synes bra om det, og blomstre og gjør det faglig bedre, faktisk, særlig det med skole anna hver dag.»
De sårbare elevene	«[...]» «[...]»	«Det var kanskje noen elever de ville prøvde å hjelpe til, som var litt vanskelig å få til [...]»	«[...]» Yngre elever i stor grad avhengig av hjelp fra foreldre	«Vi fikk kontakt med alle, men det var ganske vanskelig å få kontakt med enkelte [...]»

Figur 3.2: Meningsfortetning ved uthevet skrift (åpen koding) og fargekategorisering av informantens utsagn (aksial koding). Venstre kolonne representerer kjernetemaene som la det teoretiske grunnlaget (selektiv koding).

### Fase 3: En gryende forståelse for tematikker

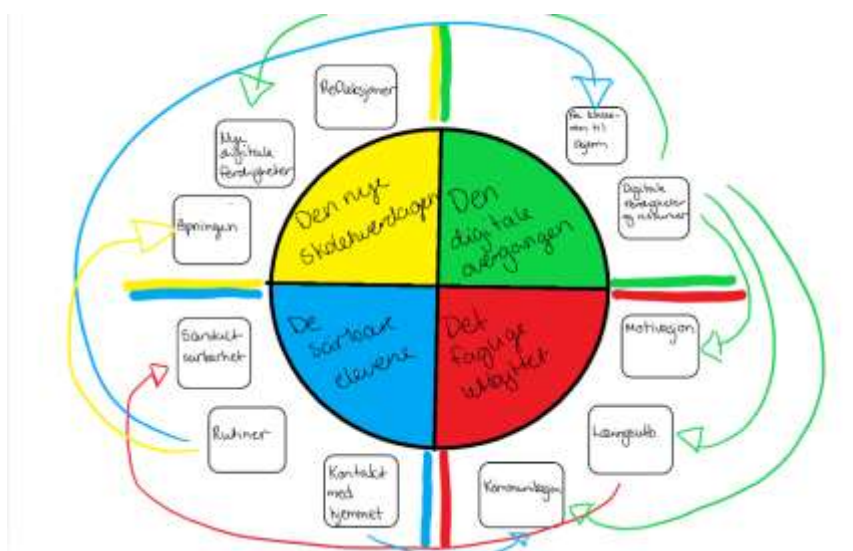
For å få en oversikt over det kodede datamaterialet strukturerte jeg som sagt de ulike utsagnene og meningsfortetningen inn i en tabell, hvor jeg kategoriserte dem inn i ulike hovedtema og gikk videre inn i fase 3 av analyseprosessen. Overføringen fra flere sider med transkripsjoner og fargekoder til en tydelig oversikt av over- og undertema var til tider kaotisk og frustrerende. Noen ganger virket alt datamaterialet overveldende, med tabeller, farger og mange mulige tema som hadde vært interessant å ta tak i. I løpet av intervjuene var vi innom mange ulike momenter fra det siste skoleåret, av den grunn var det noen koder som ikke «passet inn» i de overordnede temaene jeg hadde valgt ut og som måtte nedprioriteres. Disse ble lagt til side, men ikke glemt ettersom de kunne bli aktuelle senere i analyseprosessen.

#### Fase 4: Fordypende forståelse for sammenheng og tematikker

Fase 4 innebærer å presisere tema, hvor kategorier eller tema beskrives innen Grounded Theory som grunnsteinene for å utvikle teori, hvor det er temaene som skaper meningen teorien kan bygges videre på. Denne prosessen innebar at noen av temaene som jeg i utgangspunktet hadde satt opp som eget tema ble slått sammen med et annet. Et eksempel på dette var temaet *Elever med stille atferd* som til ble en del av temaet *Elever med særskilt sårbarhet*, hvorav målet med denne sammenslåingen var å inkludere større deler av elevmangfoldet under ett og samme tema. Denne fasen innebar også at jeg måtte vurdere om temaene som blir formet faktisk hadde sammenheng med hverandre, for stadig å måtte vurdere om datamaterialet hørte til det temaet det var satt under, om det skulle flyttes til et annet tema eller om det var nødvendig å opprette et helt nytt tema. Det gjaldt å ha tunga rett i munnen hele veien for å kunne gå gjennom materialet strukturert og systematisk for å finne aktuelle temaer for den videre analysen.

#### Fase 5: Tematikkene får navn og innhold

Da jeg var fornøyd med den tematiske oversikten av datamaterialet ble neste steg å definere tema som jeg vil presentere i min analyse, for så å analysere datamaterialet innen hvert enkelt tema. Braun & Clark (2006) presiserer at i denne fasen er det avgjørende å ikke kun parafrasere innholdet i datamaterialet, men også identifisere hva som er interessant og relevant med det. Av den grunn er det nødvendig å analysere hvert enkelt tema hver for seg, samtidig som man underveis ser på sammenhengene mellom dem. Innen hvert enkelt hovedtema måtte jeg også ta beslutninger for hvilke undertema som skulle inkluderes. Dette for å skape struktur og gi en oversiktlig presentasjon av hvert enkelt tema, men også for å fremheve den hierarkiske meningen av datamaterialet. Samtidig som datamaterialet blir analysert, er det viktig at forskningsspørsmålet hele tiden ligger i bakgrunnen og fremhever den «røde tråden» i undersøkelsen. De fire hovedtemaene som blir presentert i figur 3.3 representerer hovedmomenter som lærerne selv trakk frem rundt det arbeidet de gjorde med å motivere elevene for læring, i tillegg til hvordan deres digitale ferdigheter påvirket prinsippet om tilpasset opplæring under hjemmeskolen etter 12. mars 2020.



Figur 3.3: De fire hovedtemaene: *Den digitale overgangen*, *det faglige utbyttet*, *de sårbare elevene* og *den nye skolehverdagen*. Pilene illustrerer sammenhengene mellom temaene via undertema.

### **Fase 6: Formidling av analysen i denne masteroppgaven**

Fase 6, det siste steget i analyseprosessen, innebærer å fortelle «the complicated story of your data in a way which convinces the reader of the merit and validity of your analysis» (Braun & Clark, 2006, s. 93). Den narrative analysen må bevege seg utenfor det å kun beskrive datamaterialet, men også argumentere for hvorfor den er relevant for akkurat min undersøkelse. Etter hvert som oppgaven ble formulert og arbeidet med, ble både hoved- og underoverskrifter stadig revidert for å gi leseren en konkret og umiddelbar følelse av hva temaet faktisk handler om. Ved å bruke direkte sitater fra informantene og knytte det opp mot relevant teori kan jeg presentere den historien jeg ønsker å fortelle med min undersøkelse. Ved å kategorisere datamaterialet systematisk i over- og undertema kunne jeg finne relevant teori som dannet grunnlaget for den videre analysen. Gjennom hele analyseprosessen har jeg måttet veksle mellom datamaterialet og teori for å få en dypere forståelse av problemstillingen. Oversikten over kategoriene som ble utviklet og deres undertema finnes i figur 3.3.

### **3.5.2 Et teoretisk bakteppe**

De teoretiske tilnærmingene som ble presentert i kapittel 2 er utviklet basert på det innsamlede datamaterialet, og vil av den grunn styrke undersøkelsen og de funnene som blir presentert i analysen. Min egen forståelse, teoretiske perspektiver og problemstillingen blir grunnlaget for en abduktiv tilnærming, som «starter fra empirien, men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2017). Samtidig er det nødvendig å presisere at selv om jeg tar utgangspunkt i Grounded Theory og det empiriske materialet, har jeg et teoretisk bakteppe som jeg vil analysere funnene i. Av den grunn måtte jeg stadig veksle mellom å fokusere på teorien og datamaterialet, for så å sørge for at sammenhengen mellom dem besto. Jeg gjorde kontinuerlig vurderinger angående teoretiske aspekter som ikke kunne knyttes direkte opp mot datamaterialet, som da ikke var nødvendig å ha med. Dette gjaldt også for det datamaterialet som ikke hadde noe teoretisk grunnlag å støtte seg på. Dette var vurderinger jeg måtte ta under alle de seks stegene i analyseprosessen.

## **3.6 Forskningens reliabilitet, gyldighet og generaliserbarhet**

*Reliabilitet* knyttes opp mot forskningsresultatenes konsistens, troverdighet og pålitelighet. Ofte settes det i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale et al., 2015). Som forsker må jeg redegjøre for min egen posisjon og hvordan mitt personlige engasjement kan prege forskningsarbeidet eller intervjuene, for eksempel ved bruk av ledende spørsmål eller ordvalg. Dette problemområdet må også anerkjennes i sammenheng med formidlingen av selve datamaterialet. Undersøkelsen innebærer å intervju fire lærere med ulik alder, kjønn og erfaring i skolen, av den grunn er det naturlig at lærernes beskrivelser i noen tilfeller vil avvike fra hverandre. Derimot kan jeg ikke kun ta utgangspunkt i det materialet som støtter min egen oppfatning (Thaagard, 2019), da målet for undersøkelsen er å få frem erfaringene til alle de fire lærerne. En annen forsker ville nok heller ikke fått akkurat de samme svarene som meg, men muligheten for at vedkommende hadde funnet liknende erfaringer skal derimot ikke utelukkes, da tidlige og omfattende kvantitativ forskning i stor grad viser samsvarende resultater.

*Gyldighet* blir ofte definert som uttalelsenes sannhet, riktighet og styrke, og handler i hovedsak om jeg får svar på det jeg spør om (Kvale et al., 2015). I kvalitativ forskning handler det om i «hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke», hvor min troverdighet, kredibilitet, moralske integritet og klokskap er viktig for å bedømme kunnskapen som blir produsert (Kvale et al., 2015, s. 277). Jeg måtte kontinuerlig være bevisst over hvordan datamaterialet ble presentert for å ha et kritisk blikk på min undersøkelses gyldighet, for eksempel ved å vurdere alternative fortolkninger, sammenlikne mine data og resultater med andre studier, samt å teste gyldigheten i andre forskersamfunn og rapporter.

Ved å benytte lydopptak av intervjuene har jeg muligheten til å gjengi direkte sitater fra informantene, men dette innebærer også viktige elementer som jeg hele tiden må vurdere for å presentere utsagnene som pålitelig og sanne. For å styrke utsagnenes gyldighet må jeg redegjøre for hvordan og hvorfor de konkrete sitatene er valgt ut (Kvale et al., 2015). Å være bevisst på hva jeg tolker og hvorfor jeg mener de utvalgte sitatene gir meg grunnlag til å tolke det slik jeg gjør, må fremheves ettersom ord kan ha mer enn én mening og man ikke alltid kan vite hvilken tolkning den andre legger i det som blir sagt.

*Generaliserbarhet* stiller spørsmål om at dersom dataene fra intervjuene mine vurderes som pålitelige og gyldige, er de da kun av lokal interesse og representative for den enkelte skolen eller kan de overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner? Kvale et al. (2015) viser til analytisk generaliserbarhet som en «begrunnet vurdering av hvorvidt intervjufunnene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner». Denne generaliseringen innebærer at jeg kontinuerlig må se på og analysere likheter og/eller forskjeller mellom situasjonene og forskerens argumentasjon, hvor det er det opp til leseren selv å vurdere holdbarheten. Når vi studenter skal velge tema for masteroppgaven vår, blir vi ofte oppfordret av forelesere til å skrive om et tema som opptar og engasjerer oss. Balansen mellom objektivitet og personlig interesse utfordrer studiens pålitelighet, da den kan betraktes som støy i prosjektet og kan påvirke resultatene (Kvale et al., 2015). Derimot er jeg ikke ute etter å oppnå fullstendig objektivitet i min undersøkelse, noe som heller ikke er å etterstrebe innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på. Mitt personlige engasjement for temaet velger jeg heller å fremheve som en ressurs og noe som gir motivasjon i det som føles ut som en eviglang eksamensperiode.

En svakhet ved denne studien er at da lærerne ble intervjuet i januar og februar i 2021, hadde det gått nesten ett år siden skolene ble stengt ned. Siden da har hjemmeskole blitt en «normal» praksis for lærerne, og de har for lengst tilpasset seg den nye skolehverdagen. Av den kunne noen av beskrivelsene være diffuse og kortfattede, i motsetning til dersom jeg hadde stilt de samme spørsmålene i mai 2020.

### 3.6.2 En travel tid for lærere

Å samle inn data til denne masteroppgaven har vært utrolig spennende, men samtidig utfordrende. I en tid hvor lærere stadig må tilpasse seg nye restriksjoner, karantenerregler og lovendringer følte mange av de lærerne jeg snakket med høsten 2020 seg overarbeidet, og hadde rett og slett ikke tid eller kapasitet til å stille på intervju. Av den grunn måtte jeg på nyåret 2021 gjennomføre en ekstra leterunde etter nye informanter til denne oppgaven.

## 4. Lærernes erfaringer med digital hjemmeskole etter 12. mars 2020

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet fra de kvalitative forskningsintervjuene. For å besvare oppgavens problemstilling om hvordan den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 har påvirket fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring, vil hver av de fire hovedtemaene drøftes i lys av tidligere presentert teori. Avslutningsvis vil jeg samle trådene i en oppsummering av hovedfunnene.

*Den digitale overgangen* handler kort fortalt om hvordan lærerne opplevde overgangen fra klasseromsundervisning til heldigital hjemmeskole. I tillegg til refleksjoner rundt deres egne digitale ferdigheter, reflekterer også lærerne rundt elevenes digitale kompetanse for å mestre den digitale skolehverdagen.

*Det faglige utbyttet* handler kort fortalt om lærernes muligheter og utfordringer med å motivere elevene for læring. Faktorer som elevenes ferdigheter, tilrettelegging og tett oppfølging blir trukket frem som avgjørende for elevenes læringsutbytte av hjemmeskolen.

*De sårbare elevene* handler kort fortalt om hvordan lærerne arbeidet med å inkludere og legge til rette for de elevene som krevde ekstra oppfølging og tilrettelegging under hjemmeskolen. Læringsmiljø, familieforhold, selvoppfatning, språk og kultur blir trukket fram av lærerne som essensielle elevenes opplevelse av hjemmeskolen.

*Den nye skolehverdagen* handler kort fortalt om hvordan nedstengningen av skolene våren 2020 påvirket skolehverdagen etter at lærere og elever fikk komme tilbake på skolene igjen på høsten 2020. Både faglige og sosiale ettervirkninger blir tatt opp, hvor lærerne forteller om tilbakemeldinger fra elevene, men også påvirkninger de ser hjemmeskolen har hatt på elevene etter at de kom tilbake i klasserommene igjen.



## 4.1 Den digitale overgangen

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av lærernes mange utsagn om den nye skolehverdagen etter 12. mars 2020 og de nye digitale kravene som ble stilt til både dem og elevene. Begrepet hjemmeskole ble for alvor tatt i bruk da skolene i Norge stengte 12. mars 2020, og blir hyppig brukt av lærerne jeg intervjuer nesten ett år senere. Uttrykk som «bratt læringskurve» og «prøving og feiling» går igjen når lærerne beskriver hvordan skolehverdagen ble snudd på hodet over natta.

### 4.1.1 Fra klasserom til skjerm

Alle de fire lærerne bekrefter at det å plutselig gå fra å se elevene på skolen hver dag, til å kun se et lite glimt av dem ved opprop på morgenen virkelig var en omstilling. Da Jan (22/4) ble spurt om hvordan han opplevde overgangen fra vanlig klasseromsundervisning til en heldigital undervisningspraksis forteller han at: «For oss lærerne tror jeg mange fikk en digital oppvåkning. Vi måtte jo lære opp noen av de andre lærerne». De tre andre forteller også kollegaer som hadde utfordringer med den digitale overgangen, og som i begynnelsen måtte ha hjelp og veiledning for å kunne gjennomføre undervisning på nett.

Jeg tror alle var veldig skeptiske før vi skulle ha hjemmeskole, og kanskje spesielt den litt den eldre garden var mer skeptiske til det her, kanskje de som har valgt å ikke digitaliserer seg så veldig mye i forkant.  
(Kari (1/7))

Faktorer som alder, erfaring og kjønn ble i denne sammenheng fremhevet av lærerne som vesentlige for hvordan kollega håndterte den digitale overgangen. Gunnar (38/10) erkjenner seg selv tidlig i intervjuet som teknisk utdatert, og kan plasseres under gruppen «den eldre garde» som Kari (1/7) beskriver ovenfor. Han forteller selv at han ikke besitter det som Giæver et al. (2014) beskriver som en digitalt trygghet og et bredt teknologisk repertoar, men som den mest erfarne læreren av de fire har Gunnar (38/10) vært med på store deler av den digitale utviklingen i skolen. Han legger derfor ikke skjul på sin kjærlighet for sin trofaste og trygge tavleundervisningspraksis som han poengterer har fungert i mange tiår.

Hjemmeundervisning, med data og sånn, jeg ble ikke noe særlig glad for det, det må jeg ærlig si. [...] Jeg liker godt å snakke og forklare og gjennomgå, og ha den direkte kontakten med elevene. Det mister du jo littegrann når du har det digitalt.  
(Gunnar (38/10))

Gunnar (38/10) fremhever spesielt at en slik undervisningspraksis styrker den direkte kontakten med elevene, hvor man har muligheten til å respondere på elevenes spørsmål og svar med en gang. Han uttrykker forståelse for at hans undervisningsmetode kan virke gammeldags og utdatert for noen, spesielt for nyutdannede lærere. Samtidig uttrykker han forståelse og aksept for at også han var nødt til å skaffe visse digitale kunnskaper og ferdigheter for å kunne veilede elevene sine og gi dem faglig støtte under hjemmeskoleperioden.

Da digital kompetanse ble innført i Læreplan for Kunnskapsløftet i 2006 som én av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, ble blant annet kravene om å bruke digitale verktøy og ressurser i undervisningen høynet. Kelentrić et al. (2017) fremhever med Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) at lærere trenger innsikt i hva elevenes digitale ferdigheter innebærer og hvordan de kan utvikles i fagene for å nå kompetansemålene. Det er heller ikke valgfritt for lærere å inkludere eller ikke inkludere digitale verktøy i undervisningen, ettersom alle lærere har et formelt ansvar for å fremme digital kompetanse hos elevene sine (Michaelsen, 2015). Dette illustreres også tydelig i NOU 2015: 8: *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser, hvor rapporten fremhever at digital teknologi vil inngå i mange situasjoner i skolen, hvor lærernes digitale kompetanse er avgjørende for å kunne veilede og hjelpe elevene med å ta i bruk digitale verktøy som en ressurs i opplæringen.*

Den digitale kompetansen i skolen har absolutt fått et løft som følge av hjemmeskolen. Ada (3/9) beskriver den første uka som: «Litt litt prøve og faile-uke, før vi fant ut av rutiner som funka bedre». Å ta kvalifiserte valg for når teknologien skal tas i bruk er en viktig del av læreres pedagogiske praksis, og presiseres under alle de syv kompetanseområdene i PfdK (Kelentrić et al., 2017). Lærerne jeg intervjuer forteller om kollegaer som i begynnelsen uttrykte negative holdninger til den heldigitale skolepraksisen, selv om majoriteten av arbeidskollegaene var positive og tok utfordringen på strak arm. I denne sammenheng er det relevant å trekke inn Blikstad-Balas (2012) og hennes fremheving av at digital teknologi bruker på ulike måter av forskjellige lærere. Holdning til bruk av digitale teknologi og selve bruken av den henger naturligvis sammen, og var i grad årsaken til ulikhetene mellom lærernes digitale praksis under hjemmeskolen. For at lærerne skulle klare å utføre det pedagogiske ansvaret de er forpliktet til, ble mange lærere nå tvunget til å ta i bruk digital teknologi som de i tidligere læringssituasjoner ville unngått å bruke. Derimot syns Jan (22/4) at både han og elevene var godt forberedt på den digitale overgangen, men at det var mye å sette seg inn da nye rutiner og praksiser skulle innføres. Ikke minst skulle kvaliteten på læringen skulle bestå og motivasjonen opprettholdes. Den kompetansen og de ferdighetene lærerne har opparbeidet under hjemmeskolen, vil være et viktig skritt for å kunne se nye muligheter i det pedagogiske arbeidet (Wøien & Welle, 2020).

#### 4.1.2 Digitale ferdigheter og ressurser

Fire av fire lærere bekrefter i sine intervju at de har fått større digital kompetanse som en følge av hjemmeskolen. Dette samsvarer med de resultatene Fjørtoft (2020) presenterer i sin undersøkelse, hvor over 90% av lærerne uttrykker at de har fått litt eller mye større digital kompetanse etter 12. mars 2020. I klasserommet står lærere relativt fritt til å ta i bruk metoder og ressurser de mener er hensiktsmessige i den aktuelle læringssituasjonen. Lærerne jeg intervjuer uttrykker for det meste at denne metodefriheten og grad av autonomi ble overført under hjemmeskolen, hvor spesielt Kari (1/7) trekker frem at lederne på hennes skole oppfordret lærerne til å tenke kreativt og ta i bruk nye metoder for å motivere elevene for læring. Som nevnt tidligere erkjenner Gunnar (38/10) at mange kan se hans pedagogiske undervisningspraksis som utdatert. Derimot presiserer han at forholdene på skolen han jobber på er lagt godt til rette for at lærerne kan inkludere digitale ressurser i sin undervisning, men at det er han selv som bevisst velger ønsker å gjennomføre en mer tradisjonell undervisningsform.

Ifølge Medietilsynet (2012) har majoriteten av barn og unge i dag tilgang på digitale medier ettersom mye av deres sosiale liv foregår via spill eller andre nettstedet. Dette bekreftes også av de fire lærerne, hvor majoriteten av elevene på de fire skolene hadde tilgang på egen tablet eller datamaskin hjemmefra under hjemmeskoleperioden. De elevene som ikke hadde tilgang på egen datamaskin eller tablet fikk låne av skolen

Vi hadde jo veldig flaks med at vi hadde ungdomsskoleelever. Alle har hver sin Chromebook og alle vet hvordan det fungerer. Alle kan det, det er veldig lett å kommunisere med elevene. Vi slapp heldigvis å lære de opp der.  
(Ada (3/9))

Både NIFU (2020) og Fjørtoft (2020) bekrefter i sine rapporter det Ada (3/9) forteller om ungdomsskoleelevers tilgang på digitalt utstyr som datamaskiner, programmer og læringsressurser. Kari (1/7) fremhever i den sammenheng at de pleier å bruke mye tid i starten av hvert skoleår på å gå gjennom nye programmer og ressurser med elevene for å bli kjent med dem, men også for at lærerne skal bli trygge på å ta i bruk de digitale programmene i sin undervisning.

### 4.1.3 Oppsummerende refleksjoner

De fire lærerne forteller om en overgangsperiode hvor nye rutiner, kommunikasjonsmåter og undervisningsmetoder ble tatt implementert for å tilpasse forholdene ved den digitale hjemmeskolen. Spesielt Jan (22/4) fremhever at han og elevene var godt forberedt på bruken av digitale ressurser, men også Kari (1/7) bekrefter dette begrunnet i at de har brukt mye tid på å bli kjent med digitale hjelpemidler i ordinær undervisning. Gunnar (38/10) er nok den av lærerne som uttrykker mest misnøye med den digitale undervisningsformen, sterkt begrunnet i at han mister store deler av den direkte kontakten med elevene sine. Som Michaelsen (2015) beskriver har alle lærere et ansvar for å fremme digital kompetanse hos elevene sine, som videre forutsetter at lærerne selv besitter den kunnskapen og de ferdighetene som kreves for å kunne bruke de digitale hjelpemidlene som en ressurs i sin undervisning.. Flere av lærerne fremhever fordelene med at elevene er vant til å ta i bruk digital teknologi også utenfor skolesammenheng, av den grunn hadde majoriteten av elevene tilgang på datamaskin eller tablet hjemmefra. De som manglet, fikk låne av skolen. I relasjon til dette forteller lærerne om kollegaer som hadde behov for opplæring og assistanse i begynnelsen, hvorav Gunnar (38/10) erkjenner seg selv som én av dem. Derimot anerkjenner alle lærerne at var det en periode med prøving og feiling før de fant ut av hva som fungerte best, både for dem og elevene. Det faktum at den digitale kompetansen hos lærere i skolen har fått et faglig løft som følge av hjemmeskoleperioden, er det lite tvil om. De fire lærerne bekrefter at de har fått ny kompetanse og nye ferdigheter i løpet av hjemmeskoleperioden, men også at de i større grad vet hvordan de kan bruke den digitale teknologien i sin undervisning. Digital teknologi er kommet for å bli i klasserommet, men lærerne trekker dette frem som en positiv faktor og noe som på mange måter kan gi lærerne større handlingsrom og metodefrihet til å tilrettelegge undervisningen for elevene sine. Ikke minst kan bruken av digitale medier og verktøy motivere elevene til å utføre skolerelaterte oppgaver, basert på ferdigheter og kunnskaper de allerede besitter fra sin egen sosiale praksis.

## 4.2 Det faglige utbyttet

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av det lærerne forteller om de mulighetene og utfordringene med å motivere elevene for læring, samt sørge for at alle elevene fikk et tilfredsstillende læringsutbytte under hjemmeskolen. Spesielt fremhever lærerne utfordringer med å følge opp elevene under hele læringsprosessen.

### 4.2.1 Å holde motivasjonen oppe

I det ordinære klasserommet har lærerne mulighet til å gi elevene respons på skolearbeidet, både før, underveis og i etterkant av arbeidsprosessen.

Man så det etter hvert at motivasjonen [og kvaliteten] på det de leverte under hjemmeskolen var lavere etter hvert utover ukene. Utfordringen var jo det at du ikke får fulgt de like mye opp da, fordi jeg tror de fleste elevene hos meg var sånn at hvis de hadde en oppgave og hadde levert den, så var de ferdige med den.  
(Kari (1/7))

Situasjonen Kari (1/7) beskriver ovenfor rundt hvordan det faglige nivået på elevenes arbeid ble lavere utover i hjemmeskolen, begrunner hun i stor grad med at elevenes motivasjon for skolearbeidet dabbet av. Hun legger også til at hun synes det var utfordrende å hele tiden følge med og være tett på elevenes arbeidsprosess, da hun ikke hadde noen mulighet til å være i direkte kontakt med elevene hele tiden.

Elever som opplever mestring motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige, og for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trenger lærerne et bredt repertoar av læringsaktiviteter og- ressurser innenfor forutsigbare rammer. Prinsippet om tilpasset opplæring, som blant annet blir fremhevet i Opplæringslova (1998) og i flere stortingsmeldinger, stiller krav om at alle elever skal i møte med skolen og skolearbeidet få realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg etter, som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Skolen må planlegge for en god sammenheng av elevenes læring i de ulike fagene og sørge for at opplæringen oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I følge Skaalvik & Skaalvik (2018) er både læringsmiljø og tilrettelegging av lærings situasjonen avgjørende for elevens motivasjon. Lærerne forteller at i enkelte fag møtte elevene oppgaver som de ikke klarte å løse på egenhånd, eller at de ikke hadde foreldre eller foresatte hjemme som hadde mulighet til å hjelpe dem. Lærerne opplevde det til tider vanskelig å motivere disse elevene til å fortsette med arbeidet når de møtte motstand, og hadde mange diskusjoner med team og kollegaer om hvordan de best mulig kunne hjelpe elevene som fikk begrenset med støtte hjemmefra. Som Gunnar (38/10) tidligere poengterte har han det ordinære klasserommet muligheten til å få respons direkte fra elevene. Når lærerne er sammen med elevene i klasserommet har man de muligheten til å observere hvilke valg elevene tar, hvilkens innsats de viser og hvor utholdende de er dersom de støter på motstand. Fylkeskommunene i Helsedirektoratets undersøkelse (2020a) erfarer at noen elever opplevde den digitale hjemmeskolen som utfordrende, hvor flere elever opplevde tretthet og mindre motivasjon for skolearbeid, hovedsakelig begrunnet i at de i stor grad ble overlatt til seg selv. Under hjemmeskolen var lærernes mulighet til å ha direkte kontakt med elevene og appellere til elevenes indre motivasjon i

stor grad begrenset til samtaler via chat eller video. Som Skinner (1960) presiserer bør forsterkningen, for eksempel i form av ros, oppmuntrende ord eller korrigeringer, komme umiddelbar etter handlingen slik at elevene forstå hva de har gjort rett eller galt. Dette uttrykker lærerne bød på noen utfordringer, da de i de fleste tilfeller ikke fikk tilgang til elevenes arbeid før etter de hadde levert inn.

I noen fag er heller ikke den indre motivasjonen til utføre oppgavene sterk nok hos elevene, og de har behov for en form for ytre belønning eller motivasjon for å gjennomføre dem (Deci & Ryan, 2000a). Om det er elevens indre lærelyst og glede som driver dem gjennom oppgavene, eller om det er foreldre som motiverer med ulike former for belønning eller straff, syns blant annet Jan (22/4) var vanskelig å vite da den direkte kontakten med elevene var begrenset. Å få innsikt i elevenes valg av oppmerksomhet og endringer underveis i læringsprosessen var utfordrende for mange av lærerne, spesielt ettersom mange av elevene følte seg ferdig med oppgaven når den var levert inn og var allerede klar for å gå videre til andre aktiviteter. Jan (22/4) forteller at «Engasjementet forsvinner i skjermen, så det var ikke så lett for oss å vite om elevene koste seg med oppgavene eller om de bare skulle fort gjennom for å få lov til å spille fotball resten av dagen». Selv om elevene for det meste satt hjemme og arbeidet med individuelle oppgaver, uttrykker lærerne at de gjorde det beste de kunne for å motivere og skape læringsglede hos elevene.

#### 4.2.2 Et lite pusterom

Selv om det digitale skapte utfordringer med å følge opp alle elever til enhver tid, uttrykker lærerne at hjemmeskolen også gav noen elever et lite kjært trengt «pusterom». Jan (22/4) forteller at «Hjemmeskole altså, det var faktisk mange elever som syns bra om det, og fikk blomstre og gjorde det faglig bedre, faktisk, særlig det med skole annenhver dag», og alle de fire lærerne forteller om elever som hadde et større utbytte av opplæringen når de fikk arbeide med oppgaver hjemme i sitt eget tempo. Dette førte i noen tilfeller til, som Kari (1/7) beskriver, at noen elever fikk skinne litt under hjemmeskolen: «Det var noen elever jeg var veldig skeptiske til hvordan ville fungere i hjemmeskole. Veldig mange elever fikk skinne litt hjemmeskole og det tror jeg kan være litt fordi det var ikke så mye distraksjoner». For mange elever var det å arbeide med oppgaver individuelt en mulighet for å vise sine kunnskaper under rammer som passet dem bedre, hvor Kari (1/7) blant annet følte at hun fikk bedre tid til å gi respons til hver enkelt elev.

Jeg føler jo på en måte at jeg fikk fulgt opp elevene bedre på hjemmeskolen, fordi jeg hadde mulighet til å gi en kommentar til alle sammen. Jeg tror liksom alle følte at de fikk en tilbakemelding, og jeg tror de likte det veldig godt.  
(Kari (1/7))

Å flytte skolepulten fra et klasserom med 20 andre elever til å få sitte i for seg selv hjemme gav en følelse av ro hos noen elever, både kroppslig og tankemessig ifølge lærerne. Lærerne fremhever også at ved å la elevene arbeide i sitt eget tempo med læreplanmålene kunne de utfordre også de som behersker målene godt, samtidig som det frigjorde tid til å gi mer støtte og oppmerksomhet til de som trengte ekstra hjelp. Å drive tilpasset opplæring krever kunnskap om hvordan akkurat dine elever lærer best,

hva de kan fra før av og forutsetter tett oppfølging under hele læringsprosessen. Som Kari (1/7) indikerer skal tilbakemeldingene elevene får på skolearbeidet gi dem en bekreftelse på det de mestrer og veiledning på de områdene de har utviklingspotensialer. Deci & Ryan (2000b) fremhever i denne sammenheng at for at de positive tilbakemeldingene skal fungere som en motivasjonsfaktor, må de gi elevene en følelse av å være kompetente. Kari (1/7) forteller at hun følte hun fikk avdekket ganske mye gjennom hjemmeskolen og vet mer om hva elevene hennes trenger oppfølging på nå som de er tilbake på skolen igjen.

### 4.2.3 Kvaliteten på skolearbeidet

Som nevnt tidligere opplevde flere av lærerne at kvaliteten på noen elevers arbeid ble lavere jo lengre de kom ut i hjemmeskolen. Samtidig forteller de også at kvaliteten på elevenes arbeid i mange tilfeller var på et høyere nivå, i forhold til det de har vist i ordinær undervisning.

Gunnar (38/10) forteller i denne sammenheng at han opplevde «at det faglige nivået var minst like bra, om ikke høyere, egentlig var det litt bedre faglig utbytte av hjemmeskolen. I mine fag hvert fall». I løpet av intervjuene kommer det tydelig frem at lærerne har ulike forståelser av hva de legger i begrepet læringsutbytte, som også Prøitz (2013) også bekrefter i sin studie. Gunnar (38/10) har for eksempel det teoritunge faget samfunnsfag, mens Ada (3/9) har praktiske fag som norsk og kunst og håndverk. Gunnars (38/10) beskrivelse av læringsutbytte er i stor grad basert på at «det er bare å lese svaret og lære det», mens Ada (3/9) derimot synes det var vanskelig å vurdere elevens læringsutbytte kun basert på elevenes ferdige resultat. Tilgangen på nødvendige hjelpemidler i elevenes hjem varierte i stor grad, selv om hun lagde «goodie bags» til elevene som de kunne hente på skolen for å få hjelp til de fleste av oppgavene. I mange tilfeller var det noen elever som likevel ikke fikk gjennomført oppgavene på grunn av mangel på utstyr, som Ada (3/9) beskriver «drepte all motivasjon» for å gjennomføre oppgaven. Årsaken og forklaringen på elevenes motivasjon i de ulike situasjonene kan derimot være så mangt, og det er her lærerens nysgjerrighet og interesse for å vite hva som ligger bak atferden som er avgjørende for elevens motivasjon for videre læring.

Måten Gunnar (38/10) beskriver elevenes læringsutbytte kan knyttes opp mot Skinners (1960) behavioristiske læringsteori, hvor læring kun kan observeres i målbare størrelser gjennom atferd. Variasjonen av kvalitet på elevenes arbeid skjedde som et resultat av elevenes ytre omgivelser, hvor elevene ble utsatt for ulike grader av forsterkninger og stimuli under hjemmeskolen. I det ordinære klasserommet er elevene omringet av medelever, lærere og andre ressurspersoner som de kan støtte seg på underveis i læringsprosessen. Elevene kan observere hverandre og læreren til å korrigere egen atferd, som er en viktig del av den behavioristiske tankegangen. Dette kan blant annet knyttes opp mot elever med særskilt språkopplæring, hvor disse elevene i mange tilfeller er avhengige av «gruppen» for å følge med i opplæringen, ved å observere hva de andre elevene gjør og bruke det aktivt i egne opplærings situasjoner (Helsedirektoratet, 2020b). Observerer én elev at én medelev mottar en eller annen form for belønning fra læreren ved en viss type atferd eller handling, har eleven lettere for å korrigere sin egen atferd i etterkant med ønske om å oppnå samme eller liknende belønning. Under hjemmeskolen hadde ikke elevene mulighet til å observere hverandre i like stor grad, og var derfor avhengig av forsterkninger fra læreren eller hjemmefra for å holde

motivasjonen for skolearbeid oppe. I denne sammenheng forteller lærerne derimot om en positiv virkning av at elevene ikke var i samme rom som medelevene sine, ved at de opplevde at terskelen for å stille spørsmål og søke hjelp når man trengte det var lavere under hjemmeskolen. For mange av elevene føltes det tryggere å søke kontakt fra læreren når ingen andre kunne se det.

Helsedirektoratets rapport (2020a) fremhever samtidig at noen elever opplevde et redusert læringsutbytte under hjemmeskolen, og vil av den grunn bruke lenger tid på å hente inn det faglige etterslepet. Denne reduksjonen vil forsterke ulikheter som allerede er i skolen, ettersom stengte skolebygg var tap av en viktig sosial og faglig arena for elevene.

#### 4.2.4 Kommunikasjon for tilpasset opplæring

Flere av lærerne forteller at de brukte ulike former for video for å kommunisere med og gjennomføre undervisning med elevene. Dette gjaldt alt i fra å informere om dagen, om en spesiell oppgave eller å ha en direkte-forelesning om et tema. Kravet om at undervisningen skal tilpasset hver enkelt elev og dens forutsetninger fremheves i læreplaner, lover og stortingsmeldinger, derimot finnes det ikke noe fasitsvar på hvordan man skal gi tilpasset opplæring slik at alle elever får utbytte av den ordinære opplæringa, da dette må avgjøres i de aktuelle situasjonene og den spesifikke konteksten (Bachmann & Haug, 2006). Når elevene i stor grad kommuniserer med medelever og lærere gjennom digitale plattformer, ofte uten video eller bilde, blir elevenes læringsutbytte i stor grad vurdert ut ifra det ferdige produktet. Jan (22/4) forteller at: «Når man står i klasserommet får man fort en følelse på om et undervisningsopplegg fungerer eller ikke. Det ble vanskelig digitalt, for man fikk liksom ikke noe direkte tilbakemelding fra elevene da». Både Jan (22/4) og Gunnar (38/10) forteller at de synes det var utfordrende å følge elevene gjennom hele læringsprosessen, i og med at de ikke hadde muligheten til å være like tett på hele veien. Kari (1/7) og Gunnar (38/10) av uttrykker samtidig at de fikk bedre overblikk over det faglige nivået hos elevene gjennom hjemmeskolen, ettersom de fikk «bedre tid» til å gi respons til hver enkelt elev. Ada (3/9) forteller at hun også opplevde at noen av elevene som vanligvis ikke fremheves som faglig sterke i klasserommet, fikk vise litt mer av hva de kan. Dessverre påvirket dette også motsatt vei, da de elevene som vanligvis presterer faglig høyt på skolen ikke ble faglig utfordret på samme måte under hjemmeskolen.

[...] jeg merka at kanskje noen svake elever jobba enda mer, mest sannsynlig fordi de fikk mer veiledning hjem og var litt mere på, mens det gikk kanskje hardere utover de sterkeste elevene som er vant til å være flinke i klassen.  
(Ada 3/9))

Lærerne beskriver elever som fikk sitte i ro og fred hele dagen, hvor foreldre var hjemme og kunne hjelpe til med skolearbeidet, men også om elever hvor hele søskenflokket satt rundt spisebordet med hver sine oppgaver. Foreldre og foresattes mulighet til å bidra med skolearbeidet var i noen tilfeller også begrenset på grunn av de voksnes akademiske ferdigheter og språk. Kari (1/7) forteller her at «Ja, det er jo akkurat det, men litt problemet der er jo at foreldrene gjerne er dårligere enn elevene i norsk, så de har på en måte ikke så mye å bidra med da». Alle de fire lærerne

fremhever flere ganger at de brukte mye tid og ressurser på å støtte, følge opp og motivere disse elevene under den digitale hjemmeskolen. For at alle elevene skulle få mest mulig faglig utbytte av hjemmeskolen, måtte de tenke utenfor boksen relatert til arbeidsformer, pedagogiske metoder og vurderingsformer. Gunnar (38/10) og Jan (22/4) forteller at de begynte å spille inn egne videoer hvor de forklarte dagens plan og oppgaver for å støtte opp de elevene som for eksempel ikke leser så godt på egen hånd. Det er som Kari (1/7) sier at: «Det er jo litt sånn der med tilpasset opplæring også innenfor det digitale, hvor man kan gå inn på hver elev og så legge inn noe spesifikt for til hver elev, så alle trenger ikke å få det samme». Kari (1/7) fremhever også at ikke alle elever er like digitalt selvstendige, men at hun og teamet alltid oppfordret elevene til å prøve seg fram og at det var helt ok å ikke få det til på første forsøk.

#### 4.2.5 Oppsummerende refleksjoner

Under hjemmeskolen måtte elever og lærere gjennomføre skolehverdagen fra hver sine hjem. Dette satte hinder for mye av den direkte og spontane kommunikasjonen mellom lærer og elev, hvor lærerne jeg intervjuet uttrykte et savn etter å få direkte respons fra elevene og det å kunne følge opp elevene under hele læringsprosessen. Å få innsikt i elevenes valg av oppmerksomhet og endringer underveis i læringsprosessen var utfordrende for lærerne ettersom mange av elevene følte seg ferdig med oppgaven når den var levert inn, og var allerede klar for å gå videre til andre aktiviteter. I det fysiske klasserommet har lærerne mulighet til å observere elevenes atferd og motivasjon under hele læringsprosessen, og har derav muligheten til å korrigere og tilpasse etter elevenes behov underveis. I hvilken grad elevene opplevde stimuli og positive forsterkninger fra egne hjem varierte i stor grad, hvor faktorer som foreldre, søsken og hjemmeforhold trekkes fram som avgjørende for elevenes læringsmiljø og motivasjon.

Krav om at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev og dens forutsetninger fremheves i flere læreplaner, lover og stortingsmeldinger. Under intervjuene fremhever lærerne det digitale som en positiv faktor og læringsressurs, ettersom det i større grad gav dem muligheten til å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Gjennom de digitale plattformene som skolene tok i bruk, kunne lærerne legge inn personlige talenotat og beskjeder til enkeltelever som de andre elevene ikke fikk tilgang til. Slik trengte ikke alle elevene å få akkurat den samme informasjonen. Spesielt Kari (1/7) fremhever at noen elever fikk vise litt mer hva de kan faglig sett under hjemmeskolen, hvor alle de fire lærerne forteller om elever som hadde mye større utbytte av opplæringen når de fikk arbeide med oppgaver hjemme, i sitt eget tempo og i ro og fred. Lærerne opplevde også at terskelen for å stille spørsmål og søke hjelp når man trengte det, var lavere under hjemmeskolen ettersom det for mange av elevene følte tryggere å søke kontakt med læreren når ingen andre kunne se det. I relasjon til dette forteller Gunnar (38/10) at han opplevde at flere elevers faglige nivå økte i løpet av hjemmeskolen. Dette bekreftet også de andre lærerne, men de forteller også om tilfeller hvor den faglige kvaliteten på arbeidet sakt betraktelig utover i hjemmeskolen. Lærerne jeg intervjuer har alle ulike fag de underviser i, og har derav ulike oppfatninger av begrepet læringsutbytte og hvordan det skal måles og vurderes. Når elevene i stor grad kommuniserer med medelever og lærere gjennom digitale plattformer blir elevenes læringsutbytte i stor grad vurdert i det ferdige produktet. Derimot uttrykker både Kari (1/7) og Gunnar (38/10) at fikk et bedre overblikk over det faglige nivået hos elevene gjennom hjemmeskolen, ettersom de fikk «bedre tid» til å gi respons til hver enkelt elev.



## 4.3 De sårbare elevene

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av lærernes beskrivelse av de elevene som krevde ekstra oppfølging under hjemmeskolen. Begreper som sårbare, stille og svake blir hyppig brukt, hvor alle lærerne uttrykker et stort fokus på at disse elevene måtte følges opp og motiveres hver eneste dag under hjemmeskolen.

### 4.3.1 Å opprettholde kontakten med elevene og hjemmet

I hvilken grad foreldre, eldre søsken eller andre personer i elevenes hjem kunne bidra med skolearbeidet varierte. Av den grunn var lærerne opptatt av jevnlig kontakt med disse elevene, både for å holde eleven på riktig spor faglig, men også for å oppmuntre, motivere eller bare slå av en prat. Jan (22/4) forteller at «Både ledelsen og temaet vårt var veldig opptatte av at vi må følge opp de vi fant ut vi «mista» underveis. Vi måtte ofte kontakte foreldrene til de svakeste eller sårbare elevene som man ofte sier». Både Jan (22/4) og Kari (1/7) forteller i denne sammenheng at noen av deres elever fikk tilbud om å komme på skolen for å gjøre oppgavene der, snakke litt med lærere og medelever, eller bare for å få et lite avbrekk fra hjemmetilværelsen.

Etter hvert så fant vi ut hvilke barn som ikke fungerte i det hele tatt for hjemmeskole, og de fikk et tilbud om å være på skolen da. De fikk et skoletilbud og det fungerte veldig, veldig mye bedre enn å sitte hjemme på en måte.  
(Kari (1/7))

Det er ingen tvil om at å drive undervisning hjemmefra krever digital kompetanse og en evne til å motivere og oppmuntre elevene til å jobbe med skolearbeid, også for foreldre og foresatte. Den digitale kompetansen hos både lærere og foreldre varierer, og kan av den grunn skape store ulikheter i elevenes læringsutbytte over tid. Ada (3/9) forteller også i denne sammenheng at:

Det var veldig forskjellig fra foreldre til foreldre hvor mye de jobbet. I mars, april og mai var jo de fleste foreldre også hjemme, så det var veldig forskjellig på hva de hadde muligheten til å følge opp. Noen var jo permittert og hadde veldig god tid.  
(Ada (3/9))

Spesielt elever på de laveste trinnene har større behov for hjelp og støtte hjemmefra, hvorav Fylkeskommunen «ser for seg at mye av undervisningen må gjennomgås på nytt når skolene starter opp» (Helsedirektoratet, 2020a, s. 3). Lærerne forteller at de etter beste evne prøvde å motivere og hjelpe elevene med de oppgavene hadde fått tildelt, men at mange av elevene likevel var avhengige av hjelp fra foreldre for å opprettholde motivasjon for skolearbeidet. Ettersom motivasjon er knyttet til tid og kontekst er det ikke uvanlig at motivasjonen endrer seg underveis. Dette fra dag til dag, men også fra fag til fag eller oppgave til oppgave. Jan (22/4) jobbet på fjerde trinn da skolene ble stengt ned, og forteller at for å motivere elevene for skolearbeidet la det opp til at oppgavene også inkluderte familiemedlemmene, slik at skolearbeidet ble noe familien kunne gjøre sammen.

### 4.3.2 Når de faste rutinene forsvinner

Du hadde ett par-tre elever som ikke klarte noe, som datt helt utenfor, de savna de faste rammene og noen som skulle fortelle de hva de skulle gjøre og når de skulle gjøre det. Så noen strevde [...] og savna den sosiale biten.  
(Gunnar (38/10))

For elever med særskilt sårbarhet kan selv små endringer i organisering av skolehverdagen føre til at den oppleves som uforutsigbar eller utrygg. Gunnar (38/10) beskriver elever som ikke klarte å finne roen eller klarte å fokusere på skolearbeidet som en følge av mangel på struktur og rutiner. Skole-hjem-samarbeid er en viktig faktor for at barn og unge skal lykkes med skolen (Ericsson og Larsen, 2000), hvorav lærerne ved flere anledninger uttrykker i sine intervju at de i mye større grad måtte kontakte foreldre og elevenes hjem under hjemmeskolen. Dette var spesielt i tilfeller hvor de ikke fikk kontakt med eleven direkte, hvor Jan (22/4) forteller at: «Vi fikk kontakt med alle, men det var ganske vanskelig å få kontakt med enkelte. Vi fikk ikke kontakt hver dag, selv om vi ringte de hver dag og varsle foreldrene».

Noen foreldre var permittert og var tilgjengelig til å hjelpe eleven hele dagen, mens andre satt på hjemmekontor i full jobb med opptil flere barn på hjemmeskole. Som Jan (22/4) nevnte tidligere prøvde de å legge opp til familieinkluderende oppgaver slik at foreldre eller søsken ble naturlig inkludert og deltok aktivt i elevens skolearbeid. Jan (22/4) og Kari (1/7) jobbet begge på barnetrinnet under hjemmeskolen, hvor de yngste elevene i stor grad var avhengige støtte hjemmefra under læringsprosessen. Lærerne påpeker derimot at de alltid var tilgjengelige for elevene via chat og telefon, men det var ikke alle elevene som benyttet seg av dette tilbudet. Noen elever tok direkte kontakt med lærerne dersom de lurte på noe eller sto fast, mens andre unnlot å søke hjelp og støtte dersom de slet med en oppgave. Ada (3/9) og Gunnar (38/10) jobbet på ungdomstrinnet under hjemmeskolen, hvor noen elever fortalte dem i etterkant at de ikke hadde forstått oppgaven helt, men unnlot likevel å spørre om hjelp. Som Ryan et al. (2001) beskriver er de eldste elevene mer bevisste over egen forståelse og behov for hjelp og støtte, men at det å være bevisst over at man har behov for hjelp ikke nødvendigvis er nok til å søke hjelp. Elever som opplever å prestere på et lavere nivå kan ha et mer anstrengt forhold til det å søke hjelp, på grunn av bekymring for å uttrykke manglende evner og lav forståelse. Det er med andre ord de elevene som i størst grad har behov for hjelp, støtte og motivasjon, som i minst grad søker det.

Skolen har et spesielt ansvar for å ivareta elever med særskilt sårbarhet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Både Jan (22/4), Ada (3/9) og Kari (1/7) forteller at de etter hvert delte inn elevene i mindre grupper via den læringsplattformen som skolen brukte, hvor elevene fikk muligheten til å prate med klassekameratene sine.

Når vi hadde lunsj delte vi de opp i bord-gruppene sine, så da satt de 6 stykker i samme «rom» på Google Hangouts, og så fikk de sitte og prate sammen der. Vi lærerne stakk også innom for å si hei og prate litt.  
(Jan (22/4))

Ada (3/9) forteller at de delte gruppene inn etter hvem de vet trives med hverandre, slik at også de elevene som vanligvis ikke tar mye «plass» skulle føle seg komfortable og inkludert i den gruppa de ble plassert inn i. I Jons (22/4) klasse var elevene allerede delt inn i arbeidsgrupper fra klasserommet, hvor inndelingen av disse gruppene også er basert trivsel, men også delvis ut ifra hvilke elever som kan fungere som faglig støtte, motivere og skape en god arbeidsmoral for resten av gruppa. For mange elever var dette den eneste sosiale interaksjonen de hadde med jevnaldrende, forteller lærerne.

I denne sammenheng forteller også lærerne om at de bevisst måtte jobbe med å opprettholde relasjonen til elevene sine. Etersom den direkte og naturlige kontakten lærerne vanligvis har med elevene i klasserommet forsvant, var det i hovedsak lærerne som måtte ta initiativ til lengre samtaler.

[...] man fikk jo ikke så mye tid til å snakke med elevene om personlige ting på en måte, og man fikk jo ikke se de sånn, hvordan de har det og syns og, og sånn da. Men der kan man jo, hvis man skulle havne igjen [på hjemmeskole] så ville jeg hatt litt flere enkeltsamtaler også.  
(Kari (1/7))

### 4.3.3 Minoritetsspråklig bakgrunn som særskilt sårbarhet

I dagens samfunn skinner enhetsskolens ambisjon sterkt, hvor alle elever skal føle seg inkludert og akseptert som en del av det mangfoldet som finnes i skolen. Enhetsskolen som ble innført i norsk skolepolitikk i etterkrigstiden, skulle gi alle elevene like muligheter i skolen uansett ferdigheter, sosial status, økonomiske situasjon eller etnisitet (Kirke- og forskningsdepartementet, 1999, s. 10). Lærerne fremhever i denne sammenheng den elevgruppen de beskriver som ekstra sårbare under hjemmeskolen: minoritetsspråklige elever.

Da skolene i Norge stengte mars 2020 utarbeidet Utdanningsdirektoratet (2020a) en veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole. Den fremhever at når skolene er stengt eller har redusert åpningstid på grunn av tiltak etter smittevernloven, skal skoleeiere sørge for at elever med særlige behov skal få et tilbud på dagtid. Som nevnt tidligere forteller lærerne at noen av deres elever fikk dette tilbudet, hvorav Ada (3/9) forteller at majoriteten av de elevene som møtte opp på skolen var elever med minoritetsbakgrunn. Det kan være mange grunner til at minoritetsspråklige elever dominerte blant den elevgruppen som fikk tilbud om å komme på skolen, men i lærernes tilfeller blir språk og norskkunnskaper trukket frem som den avgjørende faktoren for denne elevgruppens læringsutbytte under hjemmeskolen.

Man ser jo at det utfordrende er å få med seg de elevene som kanskje er de faglig svakeste. Jeg har jo veldig mange elever med annet morsmål og som ikke er så sterke i norsk, og de er nok de som kanskje har hatt størst utfordringer på hjemmeskolen.  
(Kari (1/7))

Kari (1/7) jobber på en skole hvor majoriteten av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, hvor hun videre forteller om utfordringer med å få kontakt med disse elevene, men også de foresatte. Hun hadde blant annet én elev som ikke var til stede på hjemmeskolen én eneste dag, og som da har gått glipp av nesten to måneder med skole. Norske studier viser også at elever med minoritetsbakgrunn har høyere frafall enn elever uten innvandrerbakgrunn (Byrhagen et al., 2006; Markussen et al., 2008). Ada (3/9) forteller dessverre også at hun mistet noen elever under hjemmeskolen, hvorav noen få av dem ikke kom tilbake da skolene åpnet igjen høsten 2020. Denne bekymringen kan ses i sammenheng med det Helsedirektoratets rapport (2020b) viser i henhold til noen kommuners bekymring for at ungdommer som faller ut skal oppsøke andre arenaer, som for eksempel rus- og alkoholemiljø.

Det er jo ett par vi mistet under hjemmeskolen, som heller ikke har kommet tilbake igjen. De var allerede på vei å gli ut, og så fikk vi ikke fulgt de opp like bra hjem, det va for lett å vær hjem etter det.  
(Ada (3/9)).

#### 4.3.4 Oppsummerende refleksjoner

Blant det store elevmangfoldet i den norske grunnskolen er det noen elever som har behov for tettere oppfølging og mer tilrettelegging enn andre, hvor begreper som sårbare, stille eller svake går i stor grad igjen da lærerne beskriver denne elevgruppen. Lærerne beskriver et stort fokus på disse elevene under hjemmeskolen, både fra arbeidskollegaer og skoleledelsen, hvor oppmuntring, motivasjon og det å «slå av en prat» blir trukket frem som viktige momenter for disse elevene. Motivasjon er knyttet til tid og kontekst, og av den grunn er det ikke uvanlig at motivasjonen endrer seg underveis i en situasjon. Lærerne forteller at elevenes motivasjon kunne variere fra dag til dag, men også fra fag til fag og oppgave til oppgave.

Lærerne forteller at begynnelsen av hjemmeskoleperioden innebar omstilling av rutiner og den praktiske organiseringen av skolehverdagen, i tillegg til de i mye større grad måttet kontakte foreldre og elevers hjem når de ikke fikk kontakt med elevene selv. Lærerne påpeker i denne sammenheng at de alltid var tilgjengelige for elevene via chat og telefon, men at det var ikke alle som benyttet seg av dette tilbudet. Lærerne forteller om noen elever tok kontakt med dem dersom de lurte på noe rundt oppgave eller bare hadde behov for å prate, mens andre ikke hadde kontakt med læreren med mindre det var læreren selv som tok initiativet. Elevenes foreldre eller foresatte blir trukket frem som avgjørende faktorer for de sårbare elevene, da det var foreldrene som i hovedsak hadde muligheten til å være tett på og opprettholde motivasjonen til elevene under hjemmeskolen. Spesielt elever på de lavere trinnene var i større grad avhengig av hjelp og støtte hjemmefra, men som hos lærerne, var den digitale kompetansen hos foreldre også varierende.

Da skolene i Norge stengte 12. mars 2020 utarbeidet Utdanningsdirektoratet (2020a) en veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole. Denne veilederen fremhevet at under den perioden hvor skolene var stengt eller hadde redusert åpningstid på grunn av tiltak etter smittevernloven, skulle skoleeiere sørge for at elever med særlige behov fikk et tilbud på dagtid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lærerne forteller

om noen elever som benyttet seg av dette tilbudet, da de fort fant ut av hvilke elever som ikke ville ha noe utbytte av hjemmeskolen. Tre av de fire lærerne forteller dessverre om elever som falt helt av under hjemmeskolen, hvorav noen av elevene heller ikke kom tilbake da skolene åpnet igjen høsten 2020.

## 4.4 Den nye skolehverdagen

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av lærerens beskrivelser av hvordan de har tatt i bruk de erfaringene fra hjemmeskolen inn i den nye skolehverdagen. Lærerne forteller også om faglige og sosiale følger av hjemmeskolen, både for dem og for elevene.

### 4.4.1 Da skolene åpnet igjen

Fra det første intervjuet ble gjennomført til denne masteroppgaven leveres, har det i ny og ned dukket opp flere lokale utbrudd rundt omkring i landet. Av den grunn har skoleeiere og lærere måtte være forberedt på perioder med hjemmeskole og digital undervisning, selv etter at de fikk komme tilbake til klasserommene høsten 2020. Alle lærerne bekreftet at de i mye større grad er forberedt på perioder med hjemmeskole nå, og kan på kort varsel tilpasse undervisningen dersom det skulle være nødvendig. Kari (1/7) presiserer at:

Vi har klart å omsette det [digitale] til å bruke det til den skolehverdagen vi har nå. Og så føler jeg at da at vi er mer rusta til å ha ny hjemmeskoleperiode hvis det kommer, og elevene er mer rusta for det og for de vet hvordan disse programmene fungerer da.  
(Kari (1/7))

Da skolene åpnet igjen høsten 2020 fikk lærere og elever komme tilbake til klasserommet, men den praktiske gjennomføringen av skolehverdagen var snudd på hodet. Elevene fikk ikke sitte i par eller grupper, og som Ada (3/9) beskriver måtte elevene sitte på hver sin pult med én meters avstand, mens læreren sto foran tavla og underviste.

Når skolen åpnet opp på rødt nivå så måtte elevene alltid ha 1 meters avstand, klassene fikk ikke blandes og det var ikke noen praktiske fag for de måtte bare sitte på hver sin pult. Jeg følte vi var tilbake til 1950 tallet en stund.  
(Ada (3/9))

Gunnar (38/10) forteller at da det ble en liten periode med rødt nivå på nyåret 2021, byttet halve klassen på å ha fysisk og digital skole annenhver dag. Dette var en praksis som både han og elevene egentlig likte ganske godt, ettersom lærerne hadde mindre elevgrupper i klasserommet og fikk mer tid til hver enkelt elev. Gunnar (38/10) følte også at dialogen ble bedre og at terskelen for å stille spørsmål og søke hjelp var lavere med færre elever til stede i klasserommet. I tillegg opplevde han at det faglige nivået ble høyere ettersom mange fikk et lite avbrekk på hjemmedagen og kunne fokusere på skolearbeidet uten forstyrrelser. I tillegg legger Gunnar (38/10) til at det da var lettere å opprettholde kontakten med de samme elevene som datt ut av den digitale hjemmeskolen i vår.

## 4.4.2 De nye digitale ferdighetene

Alle de fire lærerne uttrykker at de erfaringene de har fått siden hjemmeskolen har blitt tatt med inn i klasserommene igjen, og at de i mye større grad har klart å omsette de digitale ressursene som ble brukt under hjemmeskolen inn i den nye skolehverdagen. Blant annet Kari (1/7) poengterer at hun i mye større grad har tatt i bruk digitale ressurser i undervisningen etter hjemmeskolen:

Jeg føler at vi har blitt mye bedre til å ta med det digitale inn i skolen etter den hjemmeskoleperioden. Vi nesten har alt digitalt og bruker mye skjermbilder og legger ut mye. Vi bruker nesten bare digitale nå, og de leser nesten bare på iPadene sine. (Kari (1/7))

Federici & Vika (2020, s. 69) viser også til resultater som bekrefter det lærerne jeg intervjuer uttrykker, hvor 80% av lærerne undersøkelsen oppgir at erfaringene siden 12. mars vil ha betydning for hvordan de vil drive sin undervisningspraksis når situasjonen er normalisert. Den rutinerte samfunnsfaglæreren Gunnar (38/10) forteller at han har opparbeidet seg «litegrann datakunnskap», men at han fort falt tilbake på de gamle undervisningsmetodene. Som nevnt tidligere er mye av hans undervisningsgrunnlag basert på det Hauge & Lund (2012) beskriver som den tradisjonelle måten å drive undervisning på. Derimot uttrykker Gunnar (38/10) at han har en mye større digital forståelse og trygghet etter hjemmeskoleperioden, og bekreftet at han prøver inkludere noen digitale ressurser i sin undervisningspraksis.

Jeg har lært litt mer data og slike ting, jeg kan spille inn en video for elevene, og legge ut på, så de kan gå inn selv, så jeg har nok lært litegrann, men det er jo lett å falle tilbake på det gamle, ikke sant, når vanlig skole inntreffer igjen, det er det. (Gunnar (38/10))

## 4.4.3 Tilbakemeldinger fra elevene

Lærerne forteller om ulike reaksjoner fra elevene da de fikk beskjeden om skolene ble stengt 12. mars 2020. Ada (3/9) forteller at elevene hennes reagerte veldig ulikt, hvorav: «Noen satt og skreik, noen jubla, så det var hele følelsesspekteret. Noen gledet seg skikkelig og skulle få fri tenkte de, og noen var redd». Lærerne forteller også om elever som ikke synes at hjemmeskole var så verst, men fremhever spesielt at de savnet det sosiale med å være på skolen. Jan (22/4) forteller at tilbakemeldingene han fikk fra eleven i stor grad handlet om å ikke få møte vennene sine hver dag:

De elevene som er «asosiale» sa egentlig at de likte hjemmeskole veldig godt. Også de andre sa at de likte hjemmeskolen ganske godt, men det var kjedelig å ikke få møtt vennene sine. De nevnte ikke oss lærerne akkurat, men vi tror vi er inni der en plass. (Jan (22/4))

Dette bekrefter også Kari (1/7), hvor mange av hennes elever egentlig likte hjemmeskolen ganske godt, men savnet det sosiale.

Jeg har inntrykk av at de fleste synes det var greit og jeg tror mange elever synes det var deilig med hjemmeskole fordi at de var litt tidligere ferdig, mer frihet og sånne ting. Men jeg har også inntrykk av at de synes det er fint med vanlig skole og i forhold til det sosiale.  
(Kari (1/7))

Som Letnes et al. (2021, s. 4) beskriver i sin rapport aksepterte også mange foreldre i større grad at barna deres tilbrakte mer tid på spill og sosiale medier som kompensasjon for den begrensede sosiale kontakten elevene hadde i hverdagen sin. I den sammenheng humrer Jan (22/4) litt når han forteller om det han opplevde som elevens store motivasjon for å bli ferdig med skolearbeidet: «Mange likte det [hjemmeskolen] nok fordi skoledagen ble litt kortere. For mange var ferdige med oppgavene sine klokka 12 slik at de fikk mer spilletid».

Avslutningsvis forteller Ada (3/9) om en stor negativ virkning som hun i etterkant ser at hjemmeskolen har hatt på sosiale fellesskapet, som også har påvirket det faglige utbyttet og selvtilliten hos elevene.

Vi skulle ha muntlig fremføring i norsk nå, og det er utrolig mye sammenbrudd. Folk gråter, klarer ikke å stå foran klassen for de har jo ikke hatt muntlig framføring siden starten av niende [klasse].  
(Ada (3/9))

Ada (3/9) forteller at muntlige presentasjoner vektlegges stort i karaktersettingen i mange fag, men at mange av hennes elever synes det er kjempevanskelig å stå foran klassen å prate etter de kom tilbake til klasserommene igjen. Mange av elevene føler seg ikke trygge eller komfortabel med denne typen oppmerksomhet fra resten av klassen, og er i mange tilfeller heller ikke trygge på faglige stoffet de skal fortelle om. Noe av det siste Ada (3/9) uttrykker under intervjuet sitt er at denne pandemien kommer til å prege en hel generasjon som har mistet mye av ungdomstiden sin. Dette gjelder ikke bare det faglige utbyttet, men også livserfaring fra den perioden hvor viktige relasjoner bygges og mange prøver å finne ut hvem de egentlig er: «De mista jo egentlig halve ungdomsskoletiden til korona, og det tror jeg kommer til å merkes»

#### 4.4.4 Oppsummerende refleksjoner

Da skolene åpnet igjen etter sommeren 2020 fikk lærere og elever lov til å komme tilbake til klasserommene sine. Krav om avstand, håndsprit og mye sittestilling på egne pulter dominerte skolehverdagen, men de fleste var glade for at de i det hele tatt fikk lov til komme tilbake på skolene og være sammen med hverandre igjen. Dette med å se vennene sine blir spesielt trukket frem som det elevene var mest glade for. Derimot fremhever Ada (3/9) spesielt av de negative effektene av hjemmeskolen som hun ser har påvirket både det faglige og sosiale fellesskapet mellom elevene, hvor elever som



har fått sammenbrudd under muntlige presentasjoner og elever som gråter av ubehag for å stå foran resten av klassen

Alle de fire lærerne bekrefter at de i løpet av hjemmeskoleperioden har fått ny kunnskap og ferdigheter innen digital teknologi som de har tatt med seg inn i den nye skolehverdagen. Kari (1/7) forteller at de allerede før hjemmeskolen brukte mye digitale hjelpemidler som nettbrett og datamaskin, men at digitale læringsressurser nå dominerer i de fleste lærernes undervisningspraksis. Dersom det skulle bli nødvendig med hjemmeskole i ulike perioder, enten for hele elevgruppa eller for enkeltelever, forteller lærerne at de i mye større grad er forberedt og rustet for å kunne gjennomføre en heldigital praksis. Selv om lærerne beskriver ulike reaksjoner fra både elever og kollegaer på hjemmeskolen, uttrykker de alle en takknemlighet for at de fikk komme tilbake til skolen da det nye skoleåret startet etter sommeren 2020.

## 4.5 Oppsummering av de fire kategoriene og sammenhengen mellom dem

Det å skulle motivere for læring og tilpasse undervisningen for det store elevmangfoldet krever en kompetent og oppmerksom lærer. Da skolene i Norge stengte 12. mars 2020 ble skolehverdagen til både lærere og elever snudd på hodet, og nå måtte lærere ta i bruk ressurser og metoder for å motivere elevene for læring i en tid hvor det meste av kommunikasjon foregikk enten over video eller chat via digitale plattformer.

Lærerne jeg intervjuer uttrykker delte meninger om elevenes læringsutbytte under hjemmeskolen, både generelt i elevgruppa og hos enkeltelever. I stor grad knyttes kvaliteten på det faglige arbeidet opp mot de innleveringene elevene hadde, for når lærerne ikke hadde mulighet til å være til stede under hele læringsprosessen begrenset det muligheten til å gi direkte tilbakemeldinger og veilede elevene under skolearbeidet. Ikke minst begrenset det muligheten til å motivere og oppmuntre elevene dersom de møtte motstand, av den grunn var lærerne i stor grad avhengig av at elevene selv tok kontakt dersom de hadde behov hjelp med skolearbeidet. For å lage undervisningsopplegg som alle elevene hadde forutsetninger til å mestre måtte lærerne være kreative og tilpasningsdyktige, som førte til at mange av dem lagde personlige videoer og talenotat og hadde direktesendinger for hele eller deler av klassen.

Den heldigitale overgangen stilte høyere krav til digitale ferdigheter og kunnskap ovenfor både lærerne og elevene, men ikke alle lærerne følte seg like rustet for en slik heldigital omstilling av sin pedagogiske praksis. Både i landsdekkende rapporter og i min undersøkelse forteller lærere derimot om samarbeidsvillige og oppmuntrende kollegaer som støttet og veiledet hverandre for å bli trygge på den digitale teknologien. Også elevene trengte oppmuntring og motivasjon til å gjennomføre skolearbeid, med ulike muligheter for støtte og hjelp hjemmefra. Lærerne uttrykker i denne sammenheng flere faktorer som kan knyttes opp mot elevenes læringsutbytte under hjemmeskolen, hvor motivasjon, egne ferdigheter, familie og læringsmiljø spesielt trekkes frem. Foreldre og foresatte blir fremhevet som en av de mest avgjørende faktorene, men lærerne forteller at variasjon innen støtte og motivasjon fra elevenes hjem, samt elevenes egne digitale og sosiale ferdigheter skapte ulikheter i elevenes faglige utbytte. Derimot uttrykker lærerne også at hjemmeskole gav mange elever et lite kjært trengt pusterom, hvor mange elever fikk jobbe i det tempoet og i det læringsmiljøet som passet dem. I tillegg fikk de elevene som lærerne beskriver som sårbare, tilbud om å komme på skolen hvor de kunne gjøre oppgaver sammen med lærere og noen andre elever, under trygge rammer og gode smittevernstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

## 5. Avslutning

Denne undersøkelsens formål har vært å belyse *hvordan den digitale hjemmeskolen etter 12. mars 2020 har påvirket fire læreres arbeid med elevenes motivasjon og tilpasset opplæring*. Undersøkelsen har vist flere sider av lærerens erfaringer rundt overgangen fra fysisk klasseromsundervisning til en heldigital praksis, med fokus på hvordan lærerne har lagt til rette for å motivere elevene for skolearbeid fra egne hjem, samt å tilpasse undervisningen for det store elevmangfoldet hver enkelt lærer har ansvar for. Etter 12. mars 2020 fikk begrepet hjemmeskole en ny definisjon, både i skolen og i samfunnet ellers, hvor skolene nå ble pålagt å gjennomføre undervisning over digitale læringsplattformer. Måten lærere det siste året har tatt dette ansvaret selv via en heldigital praksis imponerer meg like mye hver dag, samtidig er det tydelig at hjemmeskoleperioden har preget både lærere og elever. Denne undersøkelsen viser at lærerne i starten bruke mye tid på å bli trygge på de digitale ressursene som skolen hadde tilgang på, hvor overgangen fra fysisk skole til digital hjemmeskole bød på mange utfordringer. Lærerne forteller om mye «prøving og feiling», og til tross for skiftende rutiner, tekniske problemer og mangel på direkte kontakt bekrefter alle lærerne at den kompetansen de har fått i løpet av hjemmeskolen våren 2020 i stor grad har hatt positiv påvirkning på deres pedagogiske praksis. Det mest spennende funnet i denne studien er etter min mening det faktum at lærernes jeg intervjuer uttrykker at de egentlig syns at hjemmeskolen har fungert overaskende greit. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at hjemmeskolen har gitt dem en større takknemlighet ovenfor det å få lov til å komme på skolen og være sammen med elevene sine.

Ut ifra de erfaringene jeg har fra egen praksis gjennom utdanningen, har jeg erfart hva som kreves av en lærer å skulle motivere og tilpasse et undervisningsopplegg for et tyvetalls elever på én gang. Mitt ønske for denne studien er at den kan gi større innsikt i og forståelse for den yrkesgruppen som i mange tilfeller er de som har størst påvirkning på barn og unges liv. Om min respekt og takknemlighet for disse menneskene ikke var stor nok fra før av, er det vanskelig å legge skjul på at den har blitt enda større etter hjemmeskoleperioden. Jeg mener det er viktig å løfte frem lærernes erfaringer fra hjemmeskolen og se på hvordan disse erfaringene kan ses på som en ressurs og brukes til å styrke den pedagogiske praksisen i klasserommene i dag. Dette mener jeg både lærere og elever ha stort utbytte av, for det er lite tvil om at dersom digital teknologi brukes på riktig måte kan det for mange motivere for læring, ikke minst være en ressurs i lærernes arbeid med å tilrettelegge undervisningen for det store elevmangfoldet som finnes i den norske grunnskolen.

Begrepet hjemmeskole vil nok ikke forsvinne med det første, og det er ingen tvil om at 12. mars 2020 er en dag som har satt preg i norsk skolehistorie. Konklusjonen er at alle lærerne i stor grad er enige om at elevene lærer best når de er på skolen sammen med lærere og klassekamerater. For skole fungerer best på skolen, men det er som Kari (1/7) sier: «Man foretrekker jo vanlig skole, men hjemmeskole var ikke så ille som man trodde».

## 5.1 Implikasjoner og veien videre

Denne kvalitative undersøkelsen har utforsket et område som det siste året har vært svært dagsaktuelt og gir en ny vinkling på et tema som er relativt nytt i norsk skolesammenheng. I løpet av arbeidet med denne undersøkelsen har det dukket opp en del tanker rundt tema som kan danne et grunnlag for videre forskning på temaet. Denne undersøkelsen er i stor grad basert på lærernes erfaringer og opplevelse av hjemmeskolen, av den grunn kunne det være interessant å gå videre på forskningsområdet ved å ta tak i elevenes perspektiv og opplevelse av denne perioden. Ved en slik vinkling er det også mulig å se om det er samsvar med det inntrykket lærerne har og den faktiske opplevelsen som elevene sitter igjen med. En slik undersøkelse på elevenes erfaringer kan gjennomføres både kvalitativ og kvantitativ, avhengig av hvilken vinkling man ønsker å ha på undersøkelsen. Fire lærere var passende for min undersøkelse, men skulle man gå løs på elevperspektivet vil det være behov for en større empiribase. Elever i grunnskolen trumfer antall lærerne 11/1, av den grunn må det store mangfoldet av elever blir representert så langt som mulig for å gi et realistisk innblikk i elevenes erfaringer.

# Referanseliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.

[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Baltzersen, R. K., Erstad, O., & Hauge, T. E. (2011). *Skoleutvikling og digitale medier: kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Gyldendal akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2012). *Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction*. Nordic Journal of Digital Literacy, Vol 7, 2012, NR 02, 81-96.

<https://www.idunn.no/file/pdf/54547188/digital-literacy-in-upper-secondary-school-what-do-students-use-their-laptops-for-during-teacher-instruction>

Blikstad-Balas, M. (2017). Det digitale klasserommet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (2017). *Didaktisk praksis. 5. – 10. Trinn*. (s. 139-152). Gyldendal akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. Universitetsforlaget.

Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. SØF-rapport nr. 08/06. Trondheim: Senter for Økonomisk forskning AS.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.

Deci, E. -L., & Ryan, R. M. (2000b). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910202?token=61A851A87E5480923C555190A470E96CC6D8516574A9D86FE6C7667622FE6798A1C6568ED728FC305FFD76A95B6C34AC>

Deci, E. -L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). Suffolk: University of Rochester Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 1-32). Sage Publications Ltd. <https://books.google.no/books?id=X85J8ipMpZEC&printsec=frontcover&hl=no#v=onepage&q&f=false>

Ericsson, K. og Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre – et forhold mellom hjem og skole*. Oslo: Pax.

Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge (NIFU Rapport 20715-3)* <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fjørtoft, S. O., (2020). *Nær og Fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020.* (SINTEF Rapport 2020-00805). <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Giæver, T. H., Johannesen, M., Øgrim, L., & Keeping, D. (2014). *Digital praksis i skolen.* Gyldendal akademisk.

Gravklev, B. R. (2020). *Skal forske på effekten av korona-stengte skoler.* Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/oslo/skal-forske-pa-effekten-av-korona-stengte-skoler-og-barnehager-1.1722914>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.* Gyldendal.

Hauge, T. E., & Lund, A. (2012). *Små skritt eller store sprang?: om digitale tilstander i skolen.* Cappelen Damm akademisk.

Harboe, L. (2012). *Grunnleggende digitale ferdigheter for lærere.* Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet (2020a). *Oppsummering av fylkesmennenes innrapportering på konsekvenser av koronatiltakene for barnehage og skole.* [https://www.helsedirektoratet.no/tema/beredskap-og-krisehandtering/koronavirus/anbefalinger-og-beslutninger/ring.pdf/\\_attachment/inline/0f44e98c-dd74-46e8-8411-f4461099dc73:28b67667015d52e591a2eadfbcfefcb2449cc18e/Fylkesmennene%20rapportering%20av%20konsekvensene%20av%20stengte%20barnehager%20og%20skoler%20-%20oppsummering.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/tema/beredskap-og-krisehandtering/koronavirus/anbefalinger-og-beslutninger/ring.pdf/_attachment/inline/0f44e98c-dd74-46e8-8411-f4461099dc73:28b67667015d52e591a2eadfbcfefcb2449cc18e/Fylkesmennene%20rapportering%20av%20konsekvensene%20av%20stengte%20barnehager%20og%20skoler%20-%20oppsummering.pdf)

Helsedirektoratet (2020b). *Tiltak på skole- og barnehageområdet under koronautbruddet våren 2020.* [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-pa-skole-og-barnehageområdet-under-koronautbruddet-varen-2020/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf/\\_attachment/inline/1811d255-4e8d-4c8f-8433-c97c002df1c0:85099ff1d203787e87babbacfa6ee4bdfc9658/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/tiltak-pa-skole-og-barnehageområdet-under-koronautbruddet-varen-2020/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf/_attachment/inline/1811d255-4e8d-4c8f-8433-c97c002df1c0:85099ff1d203787e87babbacfa6ee4bdfc9658/Tiltak%20p%C3%A5%20skole-%20og%20barnehageomr%C3%A5det%20under%20koronautbruddet%20v%C3%A5ren%202020.pdf)

Kelentrić, M., Helland, K. & Arstop A. T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.* <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

Kennedy, D. Hyland, Á. & Ryan, N. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Cork: University College Cork.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Mot rikare mål. Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (St.meld. nr. 28 (1998–99)). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020). *Education at a Glance 2020. Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene* <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal akademisk.

Letnes, M.-A. (2021). Digitalt mangfold – digitale skiller. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1–7 Mangfold og mestring*. Cappelen Damm (i trykk)

Letnes, M.-A., Veelo, N. C., Stänicke, L. I., Ní Bhroin, N. & Rasmussen, I. (2021). *Kids' Digital Lives During COVID-19 Times Digital practices, safety and well-being of 6- to 12-year-olds – a qualitative study*. NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2728821>

Lund, A. C. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademisk.

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring*. Universitetsforlaget.

Medietilsynet (2012). *Barn og medier. Fakta om yngre barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2012-barn-og-medier-1---12-ar-hovedrapport.pdf>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019 –2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Michaelsen, A. S. (2015). *Det digitale klasserommet: utnytt mulighetene!* Cappelen Damm akademisk.

Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk.

Mononen, R. & Lopez-Pedersen, A. (2019) *Matematikkvansker*. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk

Morken, I. & Karlsen, J. (2019). *Migrasjonsrelaterte lærevansker*. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.

Norsk hjemmeundervisningsforbund (2020). *Hva er privat hjemmeundervisning?*  
<http://www.nhuf.no/hva-er-privat-hjemmeundervisning.html>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*.

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <http://www.lovdato.no/lov/1998-07-17-61>

Prøitz, T. S. (2013). *Variations in grading practice - subjects matter*. *Education Enquiry*, 4(3), 555. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22629>

Prøitz, T. S. (2015). *Uploading, downloading and uploading again - concepts for policy integration in education research*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27015. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27015>

Prøitz, T. S. (2016). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.

Roland, E. (2011). *Myndig klasseledelse og sårbare elever*. Universitetsforlaget.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). *Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and why?* *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.



Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Skinner, B. F. (1960). *Science and human behavior*. USA: The MacMillian Company.

Statistisk Sentralbyrå (2020). *Elever i grunnskolen*.

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Skolemiljøtiltak – elever med særskilt sårbarhet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Oppfølging av sårbare barn og unge*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset1/oppfolging-av-utsatte-barn-og-unge/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Wøien, K. & Welle, K. B. R. (2020). *Kan korona-krisen bli en game changer i norsk skole?* <https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-korona-timeplan/kan-korona-krisen-bli-en-game-changer-i-norsk-skole/243392>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Samtykkeskjema

### **Vil du delta i masterprosjektet**

#### **«Lærerens tilrettelegging for læring under koronatiden»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få innsikt i læreres tilrettelegging for tilpasset opplæring under hjemmeskolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Din deltagelse i prosjektet er frivillig, og selv om du sier ja til å delta så kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.** Hvis du trekker deg fra studien for materialet er blitt anonymisert og analysert vil alle personopplysninger og alt materiale om deg vil bli slettet umiddelbart.

#### **Formål**

Som nevnt ovenfor er formålet med masterprosjektet å få innsikt i et utvalg av læreres tilrettelegging for tilpasset opplæring under hjemmeskolen. Temaet for studien er knyttet til to sider av hjemmeskolen under korona: 1) Tilrettelegging for læring, 2) Påvirkning av undervisning i etterkant

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

NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring og jeg, Kaja Hvidsand Myhr, og hovedveileder Nicole Veelo som er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt bedt om å delta i denne studien fordi du var lærer under omleggingen til hjemmeskolen og kan derfor gi meg nyttig informasjon vedrørende innsikt i læreres erfaringer og opplevelse av hjemmeskolen, som på kort tid krevd stor tilpasning og omlegging av skolehverdagen. 3-4 lærere vil bli intervjuet.

Jeg henvender meg til deg ettersom du planla og gjennomførte undervisning under hjemmeskolen, etter samtale med tidligere studiekamerat som uttrykte at du kunne være interessert i å delta i min masterstudie.

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

Hvis du velger å delta i studiet vil jeg ta kontakt med deg for å avtale et intervju i løpet av januar/februar 2021. Av praktiske grunner vil det være mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuet fysisk, men intervjuet kan også gjennomføres digitalt. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Jeg vil ta opptak underveis, i tillegg til å ta notater. Både opptaket og notatene vil holdes konfidensielle.

Dersom du ønsker, kan jeg sende intervjuguide på forhånd.

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

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

Lydopptaket av intervjuet vil bli kryptert og lastet opp på PC. Det er kun jeg, Kaja Hvidsand Myhr, i tillegg til mine veiledere Nicole Veelo og Mari-Ann Letnes, som vil ha tilgang til innsamlet materiale og informasjon. NTNU sin personvernombud er Thomas Helgesen: [Thomas.Helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.Helgesen@ntnu.no); telefon: 93079038.

### **Konfidensialitet**

De opplysninger som du gir i studien vil bli behandlet konfidensielt og brukt kun til forskningsformål og forskningspublikasjoner. Dette gjør jeg gjennom å anonymisere opplysningene etter at de er samlet inn. Anonymisering er en prosess hvor personidentifiserende informasjon blir fjernet ved at navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste. For eksempel så vil vi ikke henviser til deg med navnet ditt, eller hvilken skole du jobber på, men vil heller skrive for eksempel "Kvinnelig lærer, mellomstor skole". Det kan bli aktuelt i forskningspublikasjoner å erstatte navnet ditt med et pseudonym. Dette vil bli gjort slik at du ikke kan bli gjenkjent på individnivå. Etter datainnsamlingen vil informasjonen som ble samlet inn, gjennomgås for anonymisering, analysert og sammenstilt i en sluttrapport. På denne måten vil, alle innsamlede personopplysninger gjort i løpet av studien, bli lagret med sikre og beskyttende tiltak.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. mai 2021. Etter prosjektets slutt vil alle opplysninger og innsamlet data bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nicole Veelo, hovedveileder, NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Kaja Hvidsand Myhr ([kajahm@ntnu.no](mailto:kajahm@ntnu.no), 94438546).
- Veiledere Nicole Veelo ([nicole.veelo@ntnu.no](mailto:nicole.veelo@ntnu.no), 73591952) eller Mari-Ann Letnes ([mari-ann.letnes@ntnu.no](mailto:mari-ann.letnes@ntnu.no), 41419295).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen v/NTNU, [Thomas.Helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.Helgesen@ntnu.no); telefon: 93079038.

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

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

Tusen takk for at du har lest denne informasjonen og for at du vurderer å delta i min studie.

Med vennlig hilsen  
Kaja Hvidsand Myhr

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres opplevelse av elevens læringsutbytte under hjemmeskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres og deretter anonymiseres etter at materialet er transkribert

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

---

Prosjektdeltagers navn i blokkbokstaver

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Forsker/forskere**

Jeg har forklart forskningsstudien til deltakerne før jeg har bedt om signatur(er). Det er ingen tomme felt i dette dokumentet. En kopi av dette skjemaet har blitt utdelt til deltakerne.

---

Forskerens navn i blokkbokstaver

---

(Signert av forskeren, dato)

# Vedlegg 2 Godkjennelse fra NSD

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Lærers tilrettelegging for læring under koronatiden

### Referansenummer

887133

### Registrert

16.12.2020 av Kaja Hvidsand Myhr - kajahm@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

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

Nicole Veelo, nicole.veelo@ntnu.no, tlf: 73591952

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Kaja Hvidsand Myhr, kajahm@ntnu.no, tlf: 94438546

### Prosjektperiode

01.02.2020 - 31.05.2021

### Status

21.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 21.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema/>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at and opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom og Nettskjema er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Tore A. K. Fjeldsbo  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



# Vedlegg 3 Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE



<b>Informasjon/rammesetting</b>	Si litt om temaet for intervjuet (bakgrunn og formål) Forklare hva vi skal bruke intervjuet til Informere om taushetsplikt og anonymisering, samt behandling av informasjon og etterarbeid Avklare eventuelle uklarheter Starte opptak  <u>Forsknings spørsmål:</u> 1. Hvordan la du til rette for elevers læring under hjemmeskoletiden? 2. Hvordan opplever læreren elevenes læring under hjemmeskolen? 3. Hvilke erfaringer har lærerne tatt med seg fra hjemmeskolen inn i den nye skolehverdagen?		
<b>Forsknings spørsmål</b>	<b>Hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølging/alternativ</b>	<b>Egne notater</b>
Å legge til rett for læring			
	Kan du fortelle noe om hvordan du la til rette for at dine elevers læring under hjemmeskolen?  Hvordan la du til rette for inkludering?  Opplevde du en felles forståelse i «kollegiet» om hvordan elevene skulle få best mulig utbytte av hjemmeskolen?	Rammebetingelser Fysisk vs. digitalt  Tilstedeværelse lærer og elev Frekvens i skoleoppgaver Kommunikasjonsstrategier  Eksempel?  Hva opplevde dere funket? Hva funket ikke? Hva gjorde dere med det som ikke funket i så fall?	

		Hva var/er ulikhetene? Forskjeller mellom alder, utdanning osv.?	
Lærernes opplevelse av elevers læreprosess	Hvordan opplevde du elevene læringsutbytte i løpet av hjemmeskolen?  Hvordan opplevde du at elevene var motivert til å jobbe med skole under hjemmeskolen?	Mange lærere forteller at noen elever fikk «skinne» under hjemmeskolen. Opplevde du også dette?  Utholdenhet.	
Erfaringer etter hjemmeskolen			
Hvilke erfaringer har lærerne tatt med seg fra hjemmeskolen inn i den nye skolehverdagen (...)?	Hvilke erfaringer fra hjemmeskolen har du tatt med deg inn i den nye skolehverdagen?  Hvordan opplever du elevens motivasjon for læring etter hjemmeskolen?	Digitale utfordringer og muligheter  Hvor mye hjemmeskole har dere nå?	(Dersom skolen har opplevd å måtte veksle mellom hjemmeskole og fysisk undervisning, for eksempel på grunn av karantene, hvordan har det påvirket elevenes læringsutbytte?)
Oppsummering/avslutning	Avsluttende ord og betraktninger Takke for intervjuet Slå av opptaker		

