

Ida Hjellegjerde Straumsheim

## "Bare det å (ikke) kunne ha øyekontakt med læreren"

En kvalitativ studie av lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst  
Veileder: Ingunn Dahler Hybertsen

Juli 2021



Ida Hjellegjerde Straumsheim

# **"Bare det å (ikke) kunne ha øyekontakt med læreren"**

En kvalitativ studie av lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst  
Veileder: Ingunn Dahler Hybertsen  
Juli 2021

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg lærer-elev-relasjonen i digital undervisning. Formålet er å belyse hvilke forhold som har vært sentrale for relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskolen våren 2020. For å gjøre dette, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming som tar for seg lærere og elevers erfaringer og refleksjoner rundt lærer-elev-relasjonen under hjemmeskolen. Oppgavens problemstilling er: *Hvilke forhold har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden?*

Studien har vært koblet på et forskningsprosjekt om korona i grunnskolen, og har anvendt datamateriale fra 10 gruppeintervju med lærere og elever, til sammen 28 informanter. I intervjuene ble informantene spurt om hvordan undervisningspraksisen under hjemmeskolen var, samt deres opplevelser og tanker knyttet til kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev i denne perioden. Problemstillingen blir diskutert gjennom to forskningsspørsmål: *Hvilken betydning har undervisningspraksis for lærer-elev-relasjonen?* og *Hvilken betydning har kontakt og kommunikasjon hatt for lærer-elev-relasjonen?*

Sentrale funn er at valg av undervisningsmetode har vært betydningsfullt for relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskolen. En undervisningspraksis som aktiviserer elevene, samt åpner for god kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev, er metoder som også kan fremme gode lærer-elev-relasjoner. Det neste funnet er hvilken betydning lærere som oppleves tilgjengelige og tilstedeværende har. Elever som opplever at de har lærere som viser omsorg, kan også synes å ha lettere for å ta kontakt ved behov. Dette har vært fundamentalt under hjemmeskolen, hvor det på flere områder ble elevenes eget ansvar å få tilstrekkelig oppfølging og støtte.

Opgavens hovedfunn er at kontakten mellom lærer og elev har vært avgjørende for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden. Det har vært betydningsfullt å velge undervisningspraksis ut fra hvilken form for kontakt den skaper. Samtidig har det vært essensielt at lærerne under hjemmeskolen har vært tilgjengelige og synlige for å styrke kontakten med elevene.

Opgavens hensikt er å kunne bidra til økt innsikt og bevissthet rundt lære-elev-relasjonen i en digital undervisningskontekst til videre forskning og praksisfeltet.

# Abstract

This master's thesis addresses the teacher-student relationship in a digital classroom. The purpose of this study is to highlight key elements regarding the relationship between teachers and students in online classes throughout the spring of 2020. Being able to achieve this goal, I have chosen a qualitative approach which addresses teachers and students experiences and reflections concerning the teacher-student relationship inside the digital classroom. The thesis question is: *Which elements have impacted the teacher-student relationship during the period of digital teaching.*

The study has been connected to a research project about corona in primary school and has used data from 10 group interviews with teachers and students, all together 28 informants. During the interviews, subjects were asked how they felt about the teaching practice during the period of digital teaching, and their experiences and reflections connected to the contact and communication between teacher and student during this period. The theses question will be discussed through two research questions: *What significance had the teaching practice for the teacher-student relationship? and How significant has contact and communication been for the teacher-student relationship?*

A central finding is the significance of the choice of teaching method to the teacher-student relationship during the period of digital teaching. Teaching practices that involves the students, as well as allows good contact and communication between teacher and student, is methods which can have a positive effect on the teacher-student relationship. The next finding is the importance of teachers who are perceived as available and present. Students who experience that their teacher cares about them, may also seem to be more willing to ask for help if needed. This has been essential during the period of digital teaching, where in several areas the responsibility has been on the students shoulders to get sufficient follow-up and support.

The thesis' main finding is the importance the contact between teachers and students has had for the teacher-student relationship during the period of digital teaching. It has been crucial to choose teaching method from what kind of contact it facilitates. Simultaneous, it has been essential that teachers during the period of digital teaching have been available and present to strengthen their contact with the student.

The purpose of this thesis is to contribute to increased insight and reflection about the teacher-student relationship in the digital classroom for further research and the field of practice.

# Forord

En berg- og dalbane-periode er over! Å jobbe med denne masteroppgaven har vært utrolig spennende og lærerikt, men også slitsomt og svært utfordrende til tider. Ikke bare har jeg lært masse om oppgavens tema og hvordan man gjennomfører kvalitativ forskning, men jeg har også lært mye om meg selv og hva jeg faktisk er i stand til. Jeg vil trekke frem noe jeg har lært underveis, og som jeg har tatt med meg i denne prosessen: det er bare jeg selv som setter grenser for hva jeg kan oppnå.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Ingunn Dahler Hybertsen som har vært der for meg når som helst, og som gjennom hele oppgaveprosessen både har gitt god mental støtte og veiledning til oppgaven. I tillegg vil jeg takke NTNU Samfunnsforskning som har inkludert meg i datainnsamlingen og lært meg mer om hvordan kvalitative forskningsprosesser foregår.

Jeg er utrolig takknemlig til min kjære Adrian. Takk for tålmodigheten, all hjelp, støttende ord og for din urokkelige tro på meg. Din støtte har betydd enormt i denne perioden.

Videre vil jeg takke jentene på lesesal; jeg er så glad for at vi har gått gjennom dette sammen. Takk for hjelp på alle livets områder, for skravlingen som har gjort sal-livet gøy, og for det vennskapet vi har fått. Dere er rå damer. Til sist vil jeg takke familie og venner som alltid sender meg masse kjærlighet og gode ord. Jeg er heldig!

*Ida Hjellegjerde Straumsheim*  
Trondheim, juli 2021





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>II</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>Figurer og tabeller</b> .....	<b>VII</b>
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Kapittel 2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>3</b>
Lærer-elev-relasjonens betydning i skolen .....	3
Hvordan utvikle relasjonen mellom lærer og elev .....	4
Emosjonell og personlig støtte .....	4
Faglig støtte .....	5
Fysiske rammer for kommunikasjon .....	6
Lærer-elev-relasjonen i digital undervisning .....	6
Samspill og kommunikasjon .....	7
Faglig oppfløging .....	8
Digital undervisningspraksis .....	8
Hjemmeskole og lærer-elev-relasjonen.....	9
Kontakt og oppfølging .....	9
Elevgrupper med positivt utbytte .....	11
Kommunikasjon og signaler .....	11
Oppsummering.....	12
<b>Kapittel 3 Metode</b> .....	<b>14</b>
Forforståelse .....	14
Forskningsdesign .....	14
Datainnsamling .....	15
Datainnsamlingens rammer.....	15
Informanter .....	16
Gjennomføring og intervjuguide.....	17
Transkripsjon .....	17
Analyse av data.....	18
Studiens kvalitet.....	20
Etiske hensyn.....	21
<b>Kapittel 4 Empiri</b> .....	<b>23</b>
Organisering av skoledagen .....	23

Kontakt mellom lærer og elev .....	24
Faglig og personlig oppfølging .....	24
Skjevfordeling av oppmerksomhet .....	26
Elevene som blomstret .....	26
Kommunikasjon i den digitale undervisningen .....	27
Fysisk tilstedeværelse .....	29
Oppsummering.....	30
<b>Kapittel 5 Drøfting .....</b>	<b>32</b>
Undervisningspraksis .....	32
Struktur på dagen .....	32
Individuelle oppgaver og innleveringer .....	33
Lærerstyrt undervisning.....	34
Grupper av elever .....	35
Kontakt og kommunikasjon.....	36
Oppfølging og støtte.....	36
Kontakt og lærerens tilgjengelighet.....	37
Utrygge barn i tryggere omgivelser .....	38
Kommunikasjon.....	39
Oppsummering.....	41
<b>Kapittel 6 Avslutning .....</b>	<b>43</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>45</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>50</b>
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD .....	50
Vedlegg 2: Intervjuguide elever.....	53
Vedlegg 3: Intervjuguide lærere .....	55

# Figurer og tabeller

<i>Tabell 1 Oversikt over informanter</i> .....	16
<i>Figur 1 System for presentasjon av informanter</i> .....	16
<i>Figur 2 Analyseprosessen</i> .....	18

# Kapittel 1

## Innledning

Norsk grunnskole har tre mål som representerer skolens samfunnsmandat: skolen skal sørge for at elevene får et godt og inkluderende læringsmiljø, at de oppnår god faglig kompetanse og mestrer grunnleggende ferdigheter, samt forberede elever og lærlinger på en slik måte at flere gjennomfører videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre blir det fremhevet at skoler som legger til rette for et inkluderende læringsmiljø også oppnår bedre læringsresultater, og at dette oppnås gjennom at skolen møter elevene med tillit og respekt. Utdanningsdirektoratet peker på at relasjonen mellom lærer og elev er sentral for elevenes læringsresultater og atferd i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det trekkes også frem at lærerens relasjonskompetanse har stor betydning for utvikling av et godt læringsmiljø i klassen.

Det er gjort mye forskning på lærer-elev-relasjonen, da gode relasjoner mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevenes faglige og sosiale utbytte (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012; Hattie, 2009). Samtidig beveger vi oss inn i en stadig mer digitalisert verden, hvor det er nødvendig å forske på og rette søkelyset mot nye situasjoner og muligheter. I 2017 presenterte regjeringen en digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen med følgende hovedmål: *1. Elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å oppleve livsmestring og lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse, og 2. IKT skal utnyttes godt i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte* (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5). Det er med dette satt et mål om å ta i bruk digitale verktøy i skolen på en måte som fremmer elevenes digitale kunnskaper, samt skaper kvalitet i undervisningen og øker elevenes læringsutbytte.

12. Mars 2020 kom avgjørelsen fra norske myndigheter om å stenge ned alle landets skoler som et smitteverntiltak mot koronaviruset. Stort sett alle lærere og elever ble sendt hjem med nødvendige hjelpemidler for å kunne gjennomføre undervisningen heldigitalt i ni uker (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Tiden med nedstengte skoler har ført til det jeg i denne oppgaven kaller hjemmeskoleperioden, hvor all undervisning foregikk digitalt fra hver sin skjerm hjemme. Med bakgrunn i de endrede rammene for undervisning stiller jeg meg noen spørsmål: vil det være mulig å overføre den vanlige praksisen for undervisning til det digitale klasserommet uten at det har betydning for lærer-elev-relasjonen? Og har behovet for kontakt mellom lærer og elev endret seg på grunn av mangel på fysisk tilstedeværelse og sosial kontakt under hjemmeskolen?

Med utgangspunkt i målene i digitaliseringsstrategien, vil det være sentralt å studere lærer-elev-relasjonen i digital undervisning. En god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes trivsel og faglige læringsutbytte, også i en digital undervisningspraksis. Som en konsekvens av skolenedstengningen, fikk digitaliseringen i norsk skole fart på seg. Dette åpnet muligheten til å studere relasjonen mellom lærer og elev i et heldigitalt klasserom, og videre få innsikt i hvilke forhold som har betydning for lærer-elev-relasjonen i digital undervisning. I tillegg kan det åpne for spørsmål rundt hvordan anvende digitale hjelpemiddel for å fremme gode relasjoner i skolen.

Det er som nevnt gjort mye forskning på lærer-elev-relasjoner i skolen, og i tillegg finnes det en del forskning som omhandler digital undervisning. Likevel er dette hovedsakelig

studier som konsentrerer seg om studenter og høyere utdanning (Major, 2015; Mastel-Smith et al., 2015; Simonson et al., 2019). Det er dermed gjort få empiriske studier av digital undervisning i grunnskolen, og særlig finnes det få studier som tar for seg relasjonen mellom lærer og elev i det digitale klasserommet. Det å studere hjemmeskoleperioden kan bidra til innsikt i relasjonen mellom lærer og elev i digital undervisning og ved bruk av digitale verktøy i grunnskolen. I tillegg kan det bidra til økt bevissthet og kunnskap om lærer-elev-relasjonen på et generelt nivå.

I denne studien vil jeg gå nærmere inn på lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020, hvor jeg ønsker å forstå hvilke forhold som har vært sentrale for relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskolen. Ved å få mer kunnskap om dette, vil det skape en mulighet for å forbedre bruk av digitale verktøy og bli mer bevisst hvordan legge til rette for gode lærer-elev-relasjoner i det digitale klasserommet. Oppgavens problemstilling er formulert slik:

*Hvilke forhold har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden?*

NTNU Samfunnsforskning og NIFU har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført et forskningsprosjekt som har resultert i en rapport om koronapandemien i grunnskolen (Caspersen et al., 2021). Rapporten tar for seg både kvantitative og kvalitative data fra skolesektoren for å se nærmere på håndtering og konsekvenser av koronapandemien i grunnskolen. Denne studien har vært koblet på forskningsprosjektet, hvor jeg har tatt i bruk kvalitativt datamateriale som er relevant for mitt problemområde.

For å studere oppgavens problemstilling, vil jeg i kapittel to ta for meg relevant teori knyttet til lærer-elev-relasjonen og digital undervisning. Teorikapittelet oppsummeres med å utlede to forskningsspørsmål. I metodekapittelet, kapittel tre, vil jeg gjøre rede for og reflektere rundt studiens forskningsprosess. Videre vil jeg i kapittel fire presentere studiens empiri, hvor jeg analyserer, fortolker og forsøker å gi mening til datamaterialet. Til sist vil jeg i kapittel fem drøfte empiriske funn opp mot det relevant teori og forskning for å forsøke å svare på hvilke forhold som har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden.

# Kapittel 2

## Teoretisk rammeverk

Lærer-elev-relasjonen har lenge vært et stort interessefelt innenfor pedagogisk forskning. Relasjonell kompetanse er studert i flere ulike kontekster, og det er gjort mye forskning som ser på betydningen av lærer-elev-relasjonen i skolen, og hvilke forhold som er med og utvikler den. Videre er det også gjort noe forskning på digital undervisning som knytter seg opp mot relasjonen lærer-elev. Utover dette, er det som følge av koronapandemien gjort flere empiriske studier av ulike forhold ved hjemmeskoleperioden våren 2020.

Jeg starte kapittelet ved å først ta for meg litteratur om hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har i skolen, og gjøre rede for hvordan en god relasjon mellom lærer og elev kan være fordelaktig for blant annet elevenes læring og sosiale utvikling. Deretter vil jeg beskrive forskning som ser på ulike forhold som er sentrale i utviklingen av lærer-elev-relasjonen i det fysiske klasserommet. Utover dette vil jeg gjøre rede for hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan utvikles i en digital undervisningspraksis ved å se nærmere på valg av undervisningsmetode, kontakt og kommunikasjon. For å se den relasjonelle litteraturen i lys av erfaringer fra hjemmeskolen under koronapandemien, vil jeg til sist ta for meg empiriske studier som har undersøkt ulike forhold knyttet til hjemmeskoleperioden våren 2020 og lærer-elev-relasjonen.

### Lærer-elev-relasjonens betydning i skolen

Relasjonen mellom lærer og elev har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene etter mye forskning som blant annet ser på dens betydning i skolen. Hattie (2009) trekker frem lærer-elev-relasjonen som svært sentral etter sin gjennomgang av flere hundre metaanalyser knyttet til læring i skolen. Han finner at det å utvikle gode relasjoner til elevene er et av de mest effektive tiltakene lærere kan ta i bruk for å fremme elevenes faglige utbytte. I tillegg peker han på at både rektorer, foreldre og elevene selv trekker frem lærer-elev-relasjonen som sentral for elevenes læring (Hattie, 2009). Det kommer videre frem i flere norske studier at positive lærer-elev-relasjoner fremmer både læring og motivasjon hos barn i skolen (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Fjell & Olaussen, 2012). Drugli (2012) understreker at en god relasjon mellom lærer og elev vil bidra til at elevene er mer engasjert i lærerens undervisning, og også har lettere for å be om hjelp. Bø & Hovdenak (2011) peker også på en sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner og elevenes engasjement i skolen, og begrunner dette med at disse elevene gjerne opplever mye støtte fra lærer, og føler at læreren bryr seg om dem og deres læring. Utover dette, ser Drugli (2012) at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til at undervisningen går lettere, blant annet fordi elevene er mer engasjert og faglig interessert i det som foregår. Elever med en god relasjon til lærer er også mer fornøyd med undervisningen, og kategoriseres som barn med mindre problematferd (Drugli, 2012).

En sentral bestanddel innenfor læring er motivasjon og interesse. Dersom lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes indre drivkraft og ønske om å prestere, vil dette også ha betydning for deres læringsutbytte. Bergin & Bergin (2009) trekker frem relasjonen mellom lærer og elev som viktig å sette søkelys på, og peker på at lærere som er knyttet til og har gode relasjoner med elevene, også vil ha elever som presterer

bedre på skolen. I tillegg kommer det frem at lærer-elev-relasjonen kan ha betydning for elevenes sosiale kompetanse og trivsel. Fjell & Olaussen (2012) belyser nettopp dette: en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til sosial og kognitiv utvikling, i tillegg til å øke elevenes motivasjon og læringsutbytte. Drugli (2012) går nærmere inn på dette, og argumenterer for at en positiv relasjon mellom lærer og elev kan gjøre elevene mer aktive i klasserommet, samt utvikle deres sosiale kompetanse. Dette kan utspille seg ved at slike elever ofte har gode relasjoner også til sine medelever. Videre peker hun på at relasjonen lærer-elev kan ha betydning for elevenes opplevelse av å føle seg trygg. Barn som føler at de har en lærer som passer på dem og er der for dem, vil erfare å føle seg verdsatte og trygge, noe som videre er et godt utgangspunkt for læring (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). Dette belyses også av Bergin & Bergin som understreker at gode relasjoner mellom elev og lærer vil skape trygghet hos eleven, noe som har betydelig innvirkning på elevenes kapasitet til læring og utforskning (Bergin & Bergin, 2009; Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012)

## Hvordan utvikle relasjonen mellom lærer og elev

Jeg vil under denne overskriften gå gjennom ulik forskning som belyser hvilke forhold som har betydning for utviklingen av lærer-elev-relasjonen. Drugli går inn på noe av kompleksiteten ved det å bygge gode relasjoner i skolen: «Relasjonen mellom lærer og elev er ikke noe som kommer i tillegg til det læreren ellers gjør overfor elevene, den er vevd inn i det som hele tiden foregår i skolehverdagen mellom lærere og elever» (Drugli, 2012, s. 15). Det er altså ikke et enkelt tiltak som gjøres, men heller noe som hele tiden foregår i samspill mellom lærer og elev. Pianta, Hamre & Stuhlman (2002) belyser også dette og peker på at både faglige, emosjonelle og menneskelige kvaliteter har betydning for utviklingen av lærer-elev-relasjonen. Jeg vil videre legge til at relasjonen lærer-elev er et asymmetrisk forhold hvor læreren i all hovedsak har ansvaret for å bygge gode relasjoner til hver enkelt elev (Drugli, 2012).

### Emosjonell og personlig støtte

En essensiell del av relasjonen mellom lærer-elev omhandler kvaliteten på samspillet dem imellom. Lærere som evner å nærme seg elevene med en tilpasset respons fylt av sensitivitet og varme, vil skape et grunnlag for å komme nærmere dem og forstå deres tanker og følelser (Fjell & Olaussen, 2012; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Pianta et al. (2002) gjør rede for elementer de mener er betydningsfulle for en god lærer-elev-relasjon. I artikkelen belyses verdien av en tilpasset respons, og de trekker frem bruk av humor, blikk-kontakt og personlige kommentarer som sentralt i et relasjonsfremmende samspill mellom lærer og elev.

Bruk av humor i interaksjon med elevene sprer glede og er en god vinkling for kommunikasjon, noe som vil virke positivt for relasjonen mellom lærer og elev (Brandtzæg et al., 2016; Bø & Hovdenak, 2011). Bø & Hovdenak (2011) har studert betydningen av gode lærer-elev-relasjoner fra et elevperspektiv. De finner at elever setter pris på lærere som kan «kombinere både fleip og alvor», lærere som kan nærme seg elevene med glimt i øyet. Videre ser de dette i sammenheng med utvikling av lærer-elev-relasjonen, og peker på at humor er en god inngang for å komme i kontakt med elevene. Pianta et al. (2002) trekker samtidig frem at det vil virke ødeleggende for relasjonen mellom lærer og elev dersom lærer gir generelt lite respons eller er negativ i møte med eleven.

I samspillet mellom lærer og elev er det videre viktig at læreren nærmer seg elevene med varme og sensitivitet. Bergin & Bergin (2009) definerer sensitive lærere som lærere med evne til å gjenkjenne og tolke elevenes signaler, samt være lydhør overfor deres behov. Lærere som evner å være sensitive og varme, vil i større grad ha elever som opplever seg akseptert, og føler at læreren bryr seg om dem og deres behov (Drugli, 2012; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Drugli (2012) peker videre på at lærere som ikke viser varme og aksept overfor elevene trolig vil skape en større avstand i forholdet dem imellom, hvor elevene opplever at læreren ikke bryr seg om dem.

En god relasjon mellom lærer og elev vil også innebære at læreren kjenner elevenes interesser og erfaringer, og «ser» elevens egenart (Fjell & Olaussen, 2012; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette betyr at læreren lytter til elevene, gir dem mulighet til å ta plass og interesserer seg for deres verden (Bø & Hovdenak, 2011; Fjell & Olaussen, 2012; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010). Det er avgjørende at lærerne kjenner elevene og deres behov, for at anerkjennelse og emosjonell støtte fra lærer skal virke troverdig på elevene (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Lærere som evner å se og verdsette elevene, samt gir dem plass og kjenner deres personlige og faglige egenskaper, skaper et godt grunnlag for å gi støtte og veiledning fra elevenes ståsted. Dette vil være med på å forsterke relasjonen dem imellom (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Bø & Hovdenak ser videre at dette er noe som også elevene trekker frem som viktig, og peker på at elever verdsetter lærere som respekterer deres egenart og er interessert og engasjert i dem og deres liv. I tillegg belyses generelle emosjonelle kvaliteter hos læreren som avgjørende for å utvikle en positiv lærer-elev-relasjon. Kvaliteter som å vise omsorg, empati, varme, tillit, anerkjennelse og respekt overfor elevene, kjennetegner lærere som kan gi støtte på et emosjonelt og personlig plan (Brandtzæg et al., 2016; Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Hattie, 2009).

## Faglig støtte

Elevenes opplevelse av å få god faglig støtte og oppfølging er en sentral del av en positiv lærer-elev-relasjon (Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Faglig støtte innebærer at lærerne har forventninger til elevene, gir tilpasset hjelp, gode tilbakemeldinger og formidler innholdet i undervisningen på en forståelig måte. Lærere som har høye forventninger til sine elever viser at de bryr seg om deres faglige utbytte, noe som virker relasjonsfremmende (Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Hattie, 2009).

Videre vil den støtten som skjer i undervisningen være betydningsfull for relasjonen mellom lærer og elev. Bø & Hovdenak (2011) peker på at god faglig veiledning er et av de viktigste forholdene for elevers opplevelse av en positiv lærer-elev-relasjon. De finner at elever som opplever å komme godt overens med læreren blant annet får god faglig hjelp, og beskriver støtten slik: «De møter lærere som gir dem den hjelpen de trenger, og lærerne evner å formidle det faglige innholdet i undervisningen på en måte som elevene forstår. De viser interesse for at elevene skal ha et godt faglig utbytte av undervisningen, og de prøver etter beste evne å besvare spørsmålene de får fra elevene når de trenger hjelp fra en lærer» (Bø & Hovdenak, 2011, s.74-75). Det handler altså om å vise omsorg og omtanke overfor elevene også på et faglig plan, der elevene opplever at deres læring er viktig også for læreren. På samme måte fremhever Fjell & Olaussen (2012) faglig støtte som essensielt i relasjonen lærer-elev, og definerer en slik støtte



som lærerens evne til å hjelpe elevene med å løse oppgaver, oppleve mestring og utvikle tro på deres faglige innsats. Pianta et al. (2002) ser også på dette som sentralt, og belyser at lærere som kjenner elevenes faglige utvikling og nivå, også raskt kan oppdage elevenes behov for støtte og deretter gi verdifull støtte.

Faglige tilbakemeldinger som er skreddersydd eleven er en sentral del av den faglige støtten. Tilbakemeldingen må være tilrettelagt elevenes faglige nivå, samt være konkret om hva som er bra, og hva som kan forbedres (Bø & Hovdenak, 2011). En god tilbakemelding bør veilede elevene i «riktig» retning, og være tydelig om hva som bør gjøres for å oppnå bedre prestasjoner. I tillegg bør en tilbakemelding reflektere at læreren kjenner elevenes faglige kompetanse og bryr seg om deres læring (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010). Slike tilbakemeldinger vil være en betydelig del i utviklingen av lærer-elev-relasjonen (Bø & Hovdenak, 2011; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010).

## Fysiske rammer for kommunikasjon

Å ha gode rutiner og strukturer i klassen vil gjøre det lettere å utvikle lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012; Pianta et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Drugli (2012) peker på at mange elever har stort utbytte av at skoledagen har en klar struktur som er tilpasset deres adferd og behov, da det tydeliggjør hva som forventes av dem, noe som bidrar til positive holdninger. I tillegg peker Brandtzæg et al. (2016) på at å tilbringe mye tid sammen vil være positivt for lærer-elev-relasjonen. Lærere som tilrettelegger for å ha tid med elevene vil også ha bedre mulighet til å bli kjent med elevene på et personlig og faglig nivå.

Drugli (2012) belyser også lærerens mulighet for å være nær og tilgjengelig for elevene som en viktig del av de fysiske rammene. Hun påpeker at læreren bør plasseres i klasserommet slik at han/hun har oversikt over alle elevene og dermed raskt kan fatte opp elever som trenger støtte eller må stoppes. Å se etter tegn fra elevene og gi dem den støtten de har behov for innen rimelig tid vil være viktig for utvikling av lærer-elev-relasjonen (Brandtzæg et al., 2016). Drugli (2012) understreker videre at læreren bør organisere klasserommet slik at han/hun enkelt kan bevege seg rundt hvor elevene sitter. Dette gjør det betydelig enklere å gi elevene tett oppfølging og positiv oppmerksomhet når de har behov for det. Utover dette, argumenterer hun også for at nonverbal kommunikasjon som å være nærme elevene, ha blikk-kontakt og gi passelig kroppskontakt vil være relasjonsfremmende strategier lærere bør ta i bruk (Drugli, 2012). Også Brandtzæg et al. (2016) anerkjenner betydningen av å ha fysisk kontakt for relasjonsbyggingen, og viser til en studie som finner at fugler lærer fuglesang bedre når de hører den fra levende fugler rundt seg, enn når de hører den samme sangen fra et lydopptak. De ser dette funnet i sammenheng med læring i en undervisningskontekst, og argumenterer for at mennesker har større utbytte av, og blir mer engasjert i læring som skjer når vi er «ansikt til ansikt, sinn til sinn og hjerte til hjerte med noen omsorgsfulle» (Brandtzæg et al., 2016, s. 28).

## Lærer-elev-relasjonen i digital undervisning

Digital undervisning har fått mye fokus de siste årene, og det har blitt forsket på hvilken undervisningspraksis som fører til best læring, hvordan lærere bør kommunisere med elevene og hvordan utnytte digitale verktøy for best mulig faglig utbytte. Jeg vil her gjøre rede for ulik forskning som tar for seg undervisning i en digital kontekst, og se på hvilke metoder og forhold som er viktig for å utvikle lærer-elev-relasjonen i den digitale

undervisningen. Enkelte av disse studiene er gjennomført under koronapandemien, og kan gi innsikt i erfaringer fra digital undervisning i denne perioden.

## Samspill og kommunikasjon

I en bok om hvordan undervise digitalt, understreker Major (2015) hvor viktig samspill og kommunikasjon i det digitale klasserommet er for å utvikle relasjonen mellom lærer og elev. Når man er deltakende i digital undervisning, er man enten helt eller delvis fratatt muligheten til å se andre, deres kroppsspråk og holdninger. Dette vil være med på å endre kommunikasjonen mellom deltakerne (Mastel-Smith et al., 2015; Tallent-Runnels et al., 2006). Selv om man ikke kan forstå elevene ut fra slike signaler, peker Major (2015) på at digital undervisning kan gi mulighet for å bli kjent med elevene på et mer intellektuelt nivå. Hun viser til at den digitale undervisningspraksisen kan føre med seg en annen måte å bli kjent med elevene på, der læreren blir godt kjent med elevene gjennom deres arbeidsmetoder, og ved å plukke opp signal ut fra stemmene deres og hvordan de kommuniserer på nett (Major, 2015). Kundu & Bej (2021) tar også opp viktigheten av å drive relasjonsbygging i den digitale undervisningen, og understreker at lærere som underviser på nett må være opptatt av å skape et sosialt samspill med alle elevene, hvor de får diskutere og delta aktivt i undervisningen. Videre er det flere studier som peker på sosialt samspill og kommunikasjon som faktorer den digitale læreren bør bruke aktivt for å skape en effektiv og god undervisning (Mastel-Smith et al., 2015; Simonson et al., 2019; Tallent-Runnels et al., 2006).

En viktig faktor ved å utvikle lærer-elev-relasjonen i en digital undervisningspraksis omhandler mengden kontakt det er mellom lærer og elev. I denne sammenhengen betyr mye kontakt lik økende mulighet for utvikling av en positiv relasjon (Major, 2015; Mastel-Smith et al., 2015). Major (2015) argumenterer for at kontakt en gang i uka gir en følelse av avstand, kontakt tre ganger i uka er tilfredsstillende og kontakt fem ganger i uka skaper levedyktighet for lærer-elev-relasjonen. Å ha jevnlig kontakt vil gjøre at læreren oppleves som mer tilgjengelig og tilstedeværende for elevene. Major (2015) peker på at opplevelse av tilstedeværelse fra både læreren og elevene er en avgjørende komponent for god kommunikasjon i det digitale klasserommet. Videre argumenterer hun for at lærere bør være synlige og tilgjengelige for elevene for å skape en følelse av tilstedeværelse (Major, 2015). Lærere som bruker mer enn 48 timer på å svare vil skape frustrasjon og mistillit hos elevene, og lærere som bruker mer enn 24 timer vil så tvil om deres intensjoner (Major, 2015). Blackmon & Major (2012) viser til en studie gjort av studenter med digital undervisning og peker på at tilgjengelige lærere hadde mye å si for hvordan disse studentene trivdes. Studenter som opplevde at læreren var tilgjengelig og svarte innen 24 timer, fortalte at de hadde en følelse av at læreren brydde seg om dem og ønsket å hjelpe dem faglig. I motsatt ende, fortalte studenter som opplevde svært utilgjengelige lærere at de fikk en distanse til dem, og endte ofte opp med å ikke spørre om ting de lurte på eller ta kontakt i det hele tatt (Blackmon & Major, 2012).

I den digitale undervisningen bør lærerne også være bevisst på å kommunisere bekreftelse og oppmuntring overfor elevene. Mastel-Smith et al. (2015) vektlegger det de beskriver som 'omsorgsfull tilstedeværelse' i det digitale klasserommet, og peker på at lærere må uttrykke positivitet og bekreftelse i kommunikasjon med elevene hvor de gir støtte og viser at de tror på dem. De argumenterer for at lærere som evner å kommunisere dette, også sørger for å vise elevene at de bryr seg om dem (Mastel-Smith et al., 2015). Videre må lærerne være tydelig i sin kommunikasjon, og undervisningen bør ha en viss grad av struktur for å opprettholde et godt samspill med elevene (Gilje,

2020; Major, 2015; Tallent-Runnels et al., 2006). Major (2015) foreslår at man i den digitale undervisningen bør sette av tid til en ordentlig velkomst og presentere en struktur på timen eller dagen. Det trekkes også frem at elevene bør delta aktivt i undervisningen, gjerne med video og mikrofon om det er mulig. I tillegg vektlegges bruk av gruppeaktiviteter og samarbeidsoppgaver på nett hvor elevene får arbeide og diskutere sammen (Major, 2015).

## Faglig oppfølging

Som et alternativ for den direkte kontakten og responsen som man finner i det fysiske klasserommet, foreslår Major (2015) at lærere i en digital undervisningspraksis bør passe på å gi gode tilbakemeldinger til elevene, både på større og mindre arbeid.

Tilbakemeldingen bør vise at læreren bryr seg om deres faglige utvikling ved å være grundig og tydelig om hva som er bra og hva som kan forbedres (Hannigan & Gonzalez, 2019; Major, 2015; Mastel-Smith et al., 2015). I tillegg peker Hannigan & Gonzalez (2019) på at tilbakemeldingen bør bli gitt innenfor rimelighetens tid for at den skal være nyttig. Major (2015) trekker videre frem at læreren også bør være tydelig i forventningene han/hun har til elevene når det kommer til oppmøte til undervisningen og hvor mye kontakt de skal ha.

I en oppsummering av forslag til hvordan forbedre den digitale undervisningspraksisen, trekker Kundu & Bej (2021) frem at læreren også bør gi faglig støtte gjennom å gi individuell tid og oppmerksomhet til hver enkelt elev. Dersom lærere gir jevnlig en-til-en oppfølging, kan dette virke positivt for elevenes læringsutbytte, samt være et tilbud for å opprettholde kontakt med elevene (Kundu & Bej, 2021; Major, 2015). Utover å gjennomføre en-til-en oppfølging, er det også hensiktsmessig for elevene at læreren hjelper dem med å strukturere og organisere skolearbeid, samt tid som skal brukes til skolen (Blackmon & Major, 2012; Gilje, 2020). Blackmon & Major (2012) peker på at elever som opplever at de ikke evner å fordele tid og strukturere skolearbeid, trolig vil trives mindre som deltakere i den digitale undervisningen.

## Digital undervisningspraksis

En av utfordringene ved å undervise digitalt, er at læreren ikke like lett kan observere om elevene er delaktige i læring eller ikke da den nonverbale kommunikasjonen i stor grad forsvinner. Uten de fysiske signalene man vanligvis ser, er det vanskeligere å vite om elevene er engasjert eller totalt uinteressert (Major, 2015). For å sikre at elevene deltar i undervisningen og får et godt læringsutbytte, bør lærere være bevisst hvilke pedagogiske tilnærminger de tar i bruk. Major (2015) gjør rede for ulike pedagogiske strategier som vil øke elevenes engasjement i aktivitetene. Hun trekker frem at læreren bør ta i bruk elevstyrte aktiviteter hvor elevene får en aktiv rolle i sin egen læring. Videre ser hun også at pedagogikk som inkluderer elevenes interesser, som er virkelighetsnært og som krever at elevene lager autentiske produkt, vil kunne øke elevenes deltakelse og interesse for læring (Major, 2015). Også Hannigan & Gonzalez (2019) understreker at lærere bør ta i bruk aktiviteter som engasjerer elevene til å lære, og viser til at gruppearbeid og samarbeidsoppgaver kan gjøre det interessant for elevene å delta, da de får diskutere og lære av sine medelever.

Å undervise på digitale plattformer skaper en ny mulighet for å enkelt dele elevene inn i grupper og lage mindre eller større klasser, som gjør det enkelt for lærere å hoppe fra gruppe til gruppe. Undervisning som foregår digitalt i mindre grupper eller klasser med færre elever vil være fordelaktig for elevenes læring, samt føre til at både elever og

lærere får kommunisert mer med hverandre (Kundu & Bej, 2021). Videre vil det å diskutere og gjøre aktiviteter i grupper med færre deltakere gjøre at både elevene og lærer har mulighet til å bli bedre kjent, og kan opprettholde en følelse av kontakt med hverandre (Gilje, 2020; Mastel-Smith et al., 2015; Simonson et al., 2019).

## Hjemmeskole og lærer-elev-relasjonen

Siden det ble bestemt at skolene skulle stenges som følge av koronapandemien i mars 2020, har det allerede blitt publisert en del forskning som tar for seg hvordan forholdene i og rundt skolen har vært gjennom og etter nedstengningen. Jeg vil her presentere flere empiriske studier om koronapandemien i skolen, for å få et innblikk i tidligere funn knyttet til lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden.

Som en konsekvens av nedstengte skoler og hjemmeundervisning, ble rammene for undervisningen og undervisningspraksisen endret (Kleiven, 2020). Kontakten mellom lærer og elev ble gitt til å skje på andre premisser, der læreren stort sett ikke kunne se elevene og all kommunikasjon foregikk på nett (Caspersen et al., 2021). I tillegg ble undervisningen i de ulike fagene praktisert annerledes. Kleiven (2020) ser i sin studie at de fleste lærerne rapporterer om lik holdning til den pedagogiske praksisen under hjemmeskolen som før, men at den faktiske praksisen likevel ble endret, og på mange områder ikke stemte overens med deres uttrykte holdninger. For eksempel ble undervisningstilbudet i praktisk-estetiske fag i stor grad endret under hjemmeskolen. Om lag halvparten av lærerne i grunnskolen rapporterte at de delvis greide å gjennomføre tilstrekkelig opplæring i disse fagene, mens bare 18 prosent opplevde at de i stor grad greide dette (Federici & Vika, 2020).

## Kontakt og oppfølging

Ett av forholdene som endret seg betydelig under hjemmeskolen, var mønsteret og muligheten for kontakt mellom lærer og elev. Kontakten dem imellom gikk fra å stort sett være bundet til den tiden de var sammen på skolen, til å bli mer fleksibel. Flere lærere opplevde den nye formen for kontakt som et positivt tilskudd, der muligheten for oppfølging av hver enkelt elev var mer tilgjengelig (Fjørtoft, 2020; Kundu & Bej, 2021). Fjørtoft (2020) ser imidlertid at selv om muligheten for kontakt var mer fleksibel, ble den også mer planlagt og kom ikke så naturlig som i klasserommet hvor læreren ser eleven og dens signaler. Samtidig forteller lærere i Fjørtofts studie at den kontakten de hadde under hjemmeskolen var avgjørende for å opprettholde gode relasjoner til elevene (Fjørtoft, 2020). Bolstad (2020) finner også at mange lærere knytter kontakten de har til elevene opp mot utvikling av lærer-elev-relasjonen. I studien kommer det frem at hele 8 av 10 lærere opplevde at kontakten til elevene var god under hjemmeskolen til tross for de digitale rammene. Likevel uttrykker mange lærere at de opplevde det som mer utfordrende å opprettholde gode relasjoner til elevene under hjemmeskolen (Bolstad, 2020).

Caspersen et al. (2021) finner i sin studie at 60 prosent av elevene hadde kontakt med en lærer hver dag, eller nesten hver dag. I sin rapport *Spørsmål til Skole-Norge*, finner Federici & Vika (2020) at tre av fire lærere hadde kontakt med elevene en-til-en eller på gruppenivå ukentlig gjennom Zoom, Teams, Google Hangouts ol., og nesten halvparten av alle lærerne (47%) hadde kontakt med elevene minst en gang om dagen på disse plattformene. Det kommer imidlertid frem at mengden kontakt varierer mellom trinn, der Roe et al. (2020) ser at de minste elevene også hadde minst kontakt med lærerne. Rett over halvparten av elevene på småtrinnet (54%) rapporterer om å ha kontakt med

læreren to til tre ganger på en uke eller sjeldnere, mens hele 71 prosent av elevene i ungdomsskolen hadde kontakt med læreren minst en gang daglig (Roe et al., 2020).

Til tross for at de fleste lærere hadde jevnlig kontakt med sine elever, oppstod det også noen bekymringer knyttet til hvordan elevene hadde det i denne perioden. Flere lærere uttrykte bekymring for at den endrede kontakten skulle virke negativt for sårbare elever, i tillegg til at mange var engstelig for elevenes psykiske helse under hjemmeskolen (Gilje et al., 2020). I en studie av hjemmeskolen i Tysvær kommune kommer det frem at mange av elevene i grunnskolen savnet lærerne sine, og opplevde at den kontakten de hadde over nett ikke dekte deres behov for kontakt med lærerne (Bubb & Jones, 2020). I studien kommer det frem at halvparten av elevene på småtrinnet rapporterte at de savnet lærerne sine, mens dette gjaldt for 31 prosent av elevene på 5.-10. trinn (Bubb & Jones, 2020).

Et tema som går igjen i de ulike studiene, er muligheten digital undervisning har gitt til faglig støtte, en-til-en oppfølging og grundige tilbakemeldinger (Bolstad, 2020; Bubb & Jones, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020). I Bubb & Jones' (2020) studie av hjemmeskolen i Tysvær kommune, kommer det frem at to tredeler av elever på 5.-10. trinn opplevde at de fikk mer nyttige tilbakemeldinger under hjemmeskolen enn tidligere. Dette samsvarer med lærernes vurderinger i samme studie, der halvparten mente de ga bedre tilbakemeldinger under hjemmeskolen.

Videre har det digitale klasserommet vist seg å gi mer rom for en-til-en oppfølging, faglig støtte og mulighet for å arbeide i mindre grupper (Bubb & Jones, 2020; Federici & Vika, 2020; Fjørtoft, 2020). En lærer i Bubb og Jones' studie belyser den muligheten digital undervisning har gitt til å følge opp elevene bedre: «[det] har vært mer fokus på elevene nå, og hvordan hjelpe de på best mulig måte. Har vært fint å bruke kreftene på akkurat dette og ikke all mulig dill dall som vi blir pålagt som ikke går direkte på elevene» (Bubb & Jones, 2020, s. 42). Som en konsekvens av det sosiale fraværet, ser flere av studiene at det ble større plass for oppfølging av elever på et sosialt og faglig nivå. Bolstad (2020) påpeker at hjemmeskolen ga bedre forhold for individuell oppfølging, og trekker frem en lærers utsagn om at lærerne kom tettere på elevene og fikk «fulgt dem opp på en helt ny måte» (Bolstad, 2020, avsn. 2).

Federici & Vika (2020) finner i sin studie at sju av ti lærere i grunnskolen opplevde å gi elevene tilstrekkelig faglig støtte under hjemmeskolen, og at litt under halvparten (42%) erfarte at de hjalp eleven på en måte som førte til faglig progresjon. Samtidig svarte 52 prosent av de delvis greide dette (Federici & Vika, 2020). Videre har Gilje et al. (2020) sett på hvordan lærere opplevde å gi faglig veiledning til elevene under hjemmeskolen sammenlignet med tidligere. Her konkluderer de med at det er blandede erfaringer blant lærerne, hvor noen opplevde det som enklere, mens andre synes det var vanskeligere å gi faglig støtte til elevene i denne perioden (Gilje et al., 2020). Også blant flere elever er det delte meninger om hvordan den faglige støtten har vært under hjemmeskolen. I NOVA sin undersøkelse av ungdommer i Oslo under koronapandemien, pekes det på at cirka halvparten av elevene i ungdomsskolen og videregående var fornøyd med den faglige veiledningen de fikk fra lærerne, men at det var flere på ungdomsskolen enn videregående som var fornøyd (Bakken et al., 2020).

En del av kontakten mellom lærer og elev går også på at læreren gir personlig og emosjonell støtte til elevene. Federici & Vika (2020) finner i sin rapport at bare 28 prosent av lærerne i grunnskolen opplevde at de greide å følge opp hver enkelt på et personlig plan. Samtidig rapporterte 68 prosent av lærerne at de delvis greide dette

(Federici & Vika, 2020). Videre har Caspersen et al. (2021) sett på dette fra et elevperspektiv, og finner at rutinene for kontakt mellom lærer og elev på et personlig eller emosjonelt plan har vært svært variert. Noen elever opplevde å bli oppringt flere ganger i uka, mens andre nesten ikke hadde en slik type kontakt med læreren gjennom hele perioden. På flere skoler ble det også opprettet mulighet for å ta kontakt med sosiallærer eller helsesykepleier som elevene kunne bruke ved behov. Rapporten peker imidlertid på at disse tjenestene ikke ofte ble tatt i bruk, og at elevene da heller ønsket å snakke med kontaktlæreren sin (Caspersen et al., 2021).

## Elevgrupper med positivt utbytte

I flere studier kommer det frem at lærerne ser seg ut spesielt to elevgrupper som har hatt en tydelig positiv effekt av hjemmeskolen (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020). Den ene gruppen er de elevene lærerne kategoriserer som stille og/eller sosialt utrygge. Under hjemmeskolen er det flere lærere som ser at disse elevene hadde et positivt utbytte ved at enkelte sosiale aspekter ved skolen ble eliminert. Muligheten for tettere oppfølging, arbeid i mindre grupper og eliminering av sosiale utfordringer gjorde at disse elevene deltok på likere premisser i klassen, og kunne ha et mer faglig fokus i undervisningen (Fjørtoft, 2020).

Videre er det flere som nevner elever med skolevegning og/eller psykiske utfordringer som en elevgruppe som blomstret under hjemmeskolen. Disse elevene slapp å bruke energi på å møte opp og være på skolen. De ble nå likestilt med resten av klassen gjennom å delta hjemmefra, og hadde også gjerne et mer faglig fokus under hjemmeskolen (Fjørtoft, 2020). Bolstad (2020) peker også på de positive virkningene for denne elevgruppen, og viser til lærere som forteller om elever som tidligere aldri møtte opp på skolen, men som under hjemmeskolen deltok i opplæringen på lik linje som alle andre: «Alle møter til time!!! Selv om de er litt syke. Alle hører alt og ingen sitter bakerst.» (Bolstad, 2020, avsn. 5). I samme artikkel vises det til en elev som har vært mye hjemmeværende tidligere. Eleven opplevde under hjemmeskolen at det ikke lenger var ekstraordinært å være hjemme, og hun følte seg mer normal når alle andre også var hjemme. Denne eleven fortalte at hun meldte seg på og var aktiv i den undervisningen som skjedde under hjemmeskolen (Bolstad, 2020). For disse elevgruppene er fellesfaktoren at enkelte utfordringer ved den vanlige skolen delvis eller helt ble eliminert, og den digitale undervisningen ga mer rom for faglig oppfølging og utvikling. Gilje et al. (2020) peker på det samme, og viser til at flere lærere opplevde at kommunikasjon gjennom video var et godt alternativ og fungerte bra for noen elever.

## Kommunikasjon og signaler

Kommunikasjonen mellom lærer og elev er en annen faktor som belyses i studier knyttet til ulike forhold ved hjemmeskoleperioden. Mange lærere opplevde å miste mye av den uformelle og spontane kommunikasjonen med elevene når rammene ble endret (Fjørtoft, 2020). Det kommer frem i flere studier at kommunikasjon gjennom digital undervisning kan ha vært utfordrende for lærernes undervisningspraksis. Flere lærere savnet kommunikasjon 'ansikt til ansikt' hvor man kan se elevene og tolke deres signaler (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020; Kundu & Bej, 2021). En lærer i Bolstad (2020) sin artikkel beskriver det slik: «Undervisningen blir dårligere når man ikke kan fange opp mimikk og kroppsspråk til elever. Det er viktig for å se hvem som forstår, ikke følger med, hvem som kanskje har spørsmål de ikke lufte. Alle de små uformelle spørsmålene som avklarer ulike ting uteblir.» (Bolstad, 2020, avsn. 7).

I en studie av læreres perspektiver på den digitale undervisningspraksisen under koronapandemien, finner også Kundu & Bej (2021) at flere lærere opplevde fraværet av kroppsspråk og signaler under hjemmeskolen som krevende for samspillet med elevene og undervisningen generelt. Gilje et al. (2020) ser videre at en digital undervisningspraksis uten tilgang på elevenes kroppsspråk og signaler, gjorde det vanskeligere å gi elevene god respons og feedback. Fjørtoft (2020) ser også på utfordringen ved å gi god respons til elevene i den digitale undervisningen. Hun peker på at siden elevene var lite synlige for lærerne, ble det også vanskeligere å følge dem opp på et faglig og sosialt nivå, og mange lærere savnet muligheten til å gå rundt og «ta runden» med elevene i klasserommet (Fjørtoft, 2020).

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har hatt i skolen, hvor det kommer frem at en positiv relasjon bidrar til at elevene er mer engasjerte og interessert i undervisningen. I tillegg vil relasjonen mellom lærer og elev ha betydning for elevenes faglige utbytte, der elever med gode relasjoner til lærerne sine også ofte presterer bedre på skolen. Videre vil en god relasjon mellom lærer og elev virke positivt for elevenes sosiale utvikling og trivsel, samt deres opplevelse av å føle seg trygge. Utover dette, har jeg tatt for meg hvilke faktorer som er sentrale i utviklingen av lærer-elev-relasjonen i det 'vanlige' klasserommet. Flere studier vektlegger at lærere bør være sensitive og varme i samspill med elevene, kjenne elevene og deres egenart, samt på en generell basis kunne gi god emosjonell og personlig støtte for å utvikle en positiv lærer-elev-relasjon. Det trekkes også frem at lærere må ta hensyn til, og støtte elevenes faglige utvikling. Lærere som kan gi gode og presise tilbakemeldinger, har høye forventninger til elevene, og på en generell basis gir god faglig støtte, vil ha større mulighet for å lykkes i å utvikle en positiv relasjon til elevene sine. I tillegg kommer det frem at struktur, gode rutiner og mulighet for å følge opp elevene tett er viktige komponenter i lærer-elev-relasjonen.

Videre har jeg tatt for meg og presentert ulike forhold i den digitale undervisningen som er relevant i utvikling av lærer-elev-relasjonen. Her pekes det på at kvaliteten i samspillet og kommunikasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev. Når de fysiske forholdene forsvinner, er det enda viktigere at hyppigheten på kontakt opprettholdes på et relativt høyt nivå, og at læreren er tilgjengelig og tilstedeværende for elevene. I tillegg må det være en viss relasjonell kvalitet i kommunikasjonen, der læreren bør prøve å formidle bekreftelse og oppmuntring til elevene for å vise at de bryr seg om elevene og har tro på dem. Det kommer også frem at lærernes evne til å gi faglig støtte er essensiell for å utvikle en positiv relasjon til elever i det digitale klasserommet. Lærere bør passe på at de gir grundig og tydelig tilbakemelding, samt stiller forventninger til elevenes faglige utbytte. Videre bør lærere jevnlig følge opp elever en-til-en og/eller i mindre grupper, hvor de kan gi faglig og organisatorisk støtte ved behov. Utover dette pekes det også på ulike pedagogiske tilnærminger som kan styrke relasjonen mellom lærer og elev. Her kommer det frem at elevstyrt læring, aktiviteter som interesserer elevene og undervisning i mindre grupper, vil være fordelaktig for undervisningspraksisen og utvikling av lærer-elev-relasjonen i den digitale undervisningen.

Avslutningsvis har jeg gjort rede for empirisk forskning som også tar for seg lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020. Her vektlegger både lærere og elever at kontakten dem imellom, og oppfølging av elever har hatt betydning for

relasjonen. Flere lærere uttrykker at de opplevde muligheten for tettere oppfølging av elevene som et positivt utfall av hjemmeskoleperioden. Samtidig var det også flere lærere og elever som uttrykte at selv om de hadde kontakt, og noen hadde mye, var det ofte ikke nok til å dekke elevenes behov for kontakt og oppfølging fra lærerne. Når det kommer til emosjonell støtte, rapporterer imidlertid flere lærere at de opplevde å ikke være der for elevene i tilstrekkelig grad under hjemmeskoleperioden. Samtidig kommer det også frem at den digitale undervisningen har hatt et spesielt positivt utbytte for elever som er sosialt utrygge eller som sliter psykisk, da flere av faktorene de opplevde som utfordrende ble eliminert ved å ta undervisningen hjem. Videre belyses det i flere studier at kommunikasjonen i undervisningen opplevdes som utfordrende for både lærere og elever. Mange erfarte at kommunikasjonen i det digitale klasserommet ikke var like spontan, og savnet den uformelle samtalen man gjerne har ansikt til ansikt. Dette begrunnes i at den digitale undervisningspraksisen ikke gir mulighet til å observere kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon. Det kommer også frem at mangelen på kroppsspråk og signaler førte til at mange lærere opplevde det som utfordrende å gi god respons og muntlig tilbakemelding til elevene i undervisningen.

For å besvare hvilke forhold som har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden, har jeg med forankring i gjennomgangen av litteratur formulert to forskningsspørsmål:

*Hvilken betydning har undervisningspraksis hatt for lærer-elev-relasjonen?*

*Hvilken betydning har kontakt og kommunikasjon hatt for lærer-elev-relasjonen?*

Spørsmålene er utgangspunktet for den empiriske analysen og danner strukturen i drøftingskapittelet.



# Kapittel 3

## Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og forskningsprosessen som har blitt anvendt for å studere oppgavens problemområde. Jeg vil starte kapitlet med å ta for meg min forforståelse for tema. Videre vil studiens forskningsdesign bli presentert og begrunnet ut fra studiens formål. Deretter vil jeg presentere og reflektere rundt hvordan studiens datainnsamling, transkripsjon og analyseprosess har blitt gjennomført. Kapitlet vil avsluttes ved en gjennomgang av studiens kvalitet gjennom å vurdere etiske hensyn og studiens pålitelighet og gyldighet.

### Forforståelse

Min interesse for studiens tema kan forstås fra min interesse for menneskelige relasjoner, min utdanningsbakgrunn, og personlige erfaringer fra å selv være student i digital undervisning. Jeg er utdannet grunnskolelærer, og har de siste årene jobbet mye som lærervikar ved siden av studiene. Dette har gitt meg noen erfaringer om hva det innebærer å være lærer og arbeide relasjonelt med barn. I tillegg var jeg selv student våren 2020, og erfarte at all fysisk undervisning ble digitalisert. Personlig opplevde jeg at jeg hadde lettere for å melde meg mentalt ut fra forelesningene, og begynte raskt å ønske at de fysiske forelesningene skulle komme tilbake. Disse erfaringene som student, samt min bakgrunn som lærer, har gjort meg spesielt interessert i relasjonen mellom lærer og elev i digital undervisning.

Gjennom livet har jeg flere ganger erfart å ha god kontakt med mennesker, og har i voksen alder reflektert mer over hva som gjør at jeg utvikler bedre relasjoner til enkelte enn andre. Jeg opplever at gode relasjoner ofte kommer av en naturlig forståelse av hverandre, hvor begge parter er villige til å åpne seg litt og gjøre seg menneskelig. Samtidig har jeg erfart hvordan relasjoner kan utvikles, og at man kan få et godt forhold til noen gjennom å være åpen, søkende og vise varme. Dette gjør at jeg blir nysgjerrig på hvordan relasjoner i et digitalt klasserom opprettholdes og utvikles, hvor jeg tenker at forutsetningene for å bygge gode relasjoner ikke nødvendigvis er de samme på nett som i et fysisk klasserom.

Mine tidligere erfaringer kan være fordelaktig i forskningsarbeidet, da jeg har innsikt i og erfaringer fra både lærer- og elevperspektivet. Samtidig vil min bakgrunn være med på å farge min forståelse og tanker om tema (Thagaard, 2018). Gjennom forskningsprosessen er dette noe jeg har vært og må være bevisst, da mine antagelser kan skyggelegge hvordan jeg tolker studiens teori og empiri. Ved å anerkjenne min forforståelse, kan jeg også reflektere over valg jeg tar og prøve å unngå å la den påvirke mine tolkninger og analyser.

### Forskningsdesign

Med utgangspunkt i studiens problemstilling «*Hvilke forhold har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden*», har jeg valgt å anvende en kvalitativ forskningsmetode. Ved å ta i bruk kvalitative data, har jeg mulighet til å få frem informantenes egne erfaringer, følelser og tanker om situasjonen de har vært i (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg skal undersøke lærer-elev-relasjonen under

hjemmeskoleperioden, vil jeg gjennom kvalitativ metode har en særegen mulighet til å studere nettopp lærere og elevers erfaringer med digital undervisning, og få frem deres opplevelser og refleksjoner.

Denne studien kan beskrives som både eksplorerende og deskriptiv (Kvale & Brinkmann, 2015). På en side, er formålet å få innsikt og forståelse i en relativt ukjent situasjon; lærer-elev-relasjonen i digital undervisning. Dette legger opp til en eksplorerende problemstilling. Samtidig ønsker jeg å gi en beskrivelse av situasjonen jeg studerer, noe som krever at informantene gir tydelige forklaringer av hva de har opplevd og sine refleksjoner - en mer deskriptiv tilnærming. Dette legger også rammene for hensikten med oppgaven; å få innsikt i hvilke forhold som har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden.

## Datainnsamling

Under denne overskriften vil jeg gjøre rede for datainnsamlingens rammer, hvor jeg tar for meg planleggingen av intervjuene og refleksjoner rundt dette. Jeg vil videre gå nærmere inn på studiens informanter, før jeg presenterer hvordan datainnhenting ble gjennomført. Til sist vil jeg gå gjennom hvordan jeg har transkribert datamaterialet.

### Datainnsamlingens rammer

Det empiriske materialet til denne oppgaven har vært koblet til NTNU Samfunnsforskning og NIFUs forskningsprosjekt om koronapandemien i grunnskolen. Prosjektet var et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som tok for seg håndtering og konsekvenser av koronapandemien i grunnskolen (Caspersen et al., 2021). All empiri som blir brukt i denne studien er dermed innhentet fra datainnsamlingen som ble gjennomført i prosjektet, og det er NTNU Samfunnsforskning som har hatt ansvar for planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen i samarbeid med NIFU. I perioden jeg valgte tema og problemstilling for denne oppgaven, var allerede datainnsamlingen i prosjektet i gang. Dermed ble min rolle i datainnhenting å ta del på to elevgruppeintervjuer. I intervjuene deltok jeg ved å ta notater og komme med tilleggsspørsmål dersom jeg ønsket å gå nærmere inn på enkelte tema. Forskningsprosjektet (Caspersen et al., 2021) hadde likhetstrekk i tema og formål med denne studien, noe som betyr at intervjuguiden og tema for gruppeintervjuene også var relevant for min studie.

Som følge av at jeg er koblet på et større forskningsprosjekt, har jeg ikke reflektert like mye over hva som er sentralt å få med i planleggingen av datainnsamlingen med henhold til studiens formål. Når man skal velge hvilke informanter man trenger og hva man vil få ut av intervjuene, blir man nødt til å vurdere og bearbeide studiens mål og hensikt grundig. Dette er noe jeg i mindre grad har gjort, enn om jeg selv hadde stått for all planlegging og gjennomføring av alle de kvalitative intervjuene. Samtidig skal det legges til at selv om grunnmuren for studien tidlig ble satt, har jeg gjennom prosessen med oppgaven vurdert og reflektert mye for å komme frem til et tydelig mål for studien. Under forskningsprosessen har jeg lært mye nyttig om datainnsamling og hvordan gjennomføre kvalitativ forskning ved å være koblet på forskningsprosjektet til Caspersen et al. (2021). Jeg har fått god veiledning og observert hvordan erfarne forskere arbeider i et slikt prosjekt. Dette opplever jeg å ha styrket min evne til å selv forske kvalitativt i denne studien.

Datainnsamlingen til forskningsrapporten har tatt for seg intervju med flere deler av skolesektoren i ulike kommuner. For denne studien, er det imidlertid de kvalitative

intervjuene med lærere og elever i grunnskolen som blir tatt i bruk. Studiens empiri vil basere seg på elev- og lærergruppeintervju fra fem skoler, til sammen 28 informanter. Dette gir et bredt datamateriale, og empirien tar utgangspunkt i over 140 sider med transkriberte intervju. Datainnsamlingen foregikk som semistrukturerte intervju, hvor det på forhånd var laget en intervjuguide. Samtidig var det rom for oppfølgingsspørsmål og refleksjon underveis i intervjuene, noe som førte til at informantenes perspektiver og erfaringer også var med på å forme samtalen. Dette har vært fordelaktig for studiens formål som har både en eksplorerende og deskriptiv tilnærming.

## Informanter

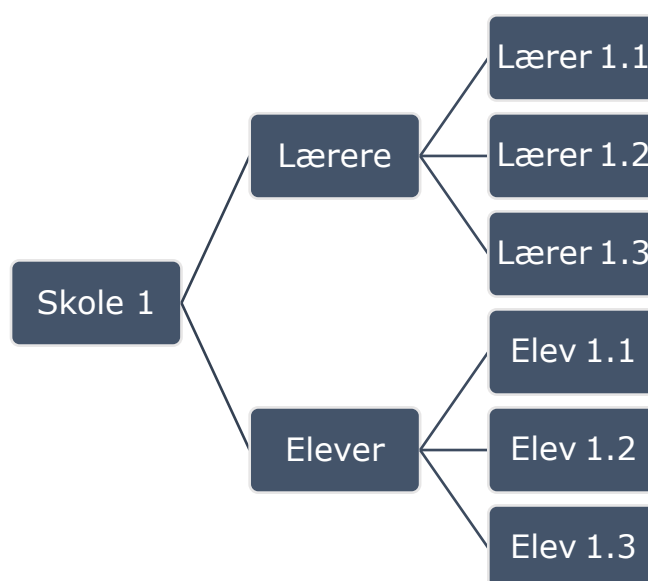
Informantgruppen til denne studiens empiri består av elever og lærere på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen. Til sammen er det hentet inn ti forskjellige gruppeintervju, fem fra lærerperspektivet, og fem med elever. I intervjuene var det alltid to eller tre informanter, og til sammen utgjorde dette 28 deltakere; 15 lærere og 13 elever. Tabell 1 tar for seg en oversikt over informantene fordelt på de fem skolene.

Skole 1		Skole 2		Skole 3		Skole 4		Skole 5	
3 lærere	3 elever	3 lærere	3 elever	3 lærere	3 elever	3 lærere	2 elever	3 lærere	2 elever

Tabell 1 Oversikt over informanter

Elevintervjuene er av etiske hensyn gjort med elever som var deltakende i elevrådet, og deres rolle i intervjuene har hovedsakelig vært som tillitsvalgte og representanter for skolens elever, fremfor å dele deres personlige erfaringer. Selv om dette betyr at en gjennom de tillitsvalgte kan få representert et stort spekter av elever, kan det samtidig tenkes at også elever i elevrådet først og fremst evner å dele sine egne oppfatninger av sin og andres situasjon. Deres beskrivelser er dermed ikke nødvendigvis representativ for hvordan alle elever har opplevd situasjonen.

I denne studien kommer jeg til å referere til lærerne og elevene som for eksempel Lærer 1.3. Dette symboliserer at læreren er fra skole en, og er lærer nummer tre av tre. Den følgende figuren gir en oversikt over systemet for presentasjon av informanter.



Figur 1 System for presentasjon av informanter

## Gjennomføring og intervjuguide

I intervjuene var det vanligvis to forskere som deltok, men i noen tilfeller hendte det at det også var en eller tre intervjuere. Her var vi varsomme på at det aldri var flere intervjuere enn informanter for passe på at ingen av informantene opplevde situasjonen som overveldende. Intervjuene hadde stort sett en som stilte spørsmål, samt en skribent som tok notater og kom med eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Gruppeintervjuene som ble gjort av elever fokuserte på hvordan elevene hadde hatt det under hjemmeskoleperioden våren 2020 (se vedlegg 2 for intervjuguide). Spørsmålene tar for seg deres erfaringer om perioden før, under og etter nedstengingen av skolene. I alt var det lagt opp 13 spørsmål som gikk inn på deres lærings situasjon, opplevelse av skole-hjem samarbeid, sosial trivsel, og hvilken oppfølging de har fått fra skolen. I tillegg bidro jeg med eventuelle oppfølgingsspørsmål i de to elevintervjuene jeg deltok i, hvor jeg gikk nærmere inn på kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev. I gruppeintervjuene med lærerne var spørsmålene mer rettet mot å hente informasjon om undervisningspraksisen og deres refleksjoner knyttet til endringene som koronapandemien og hjemmeskole førte med seg (se vedlegg 3 for intervjuguide). Intervjuguiden for disse intervjuene var mer omfattende, og inkluderte 26 hovedspørsmål, i tillegg til noen mer utdypende spørsmål. Her ble lærerne spurt om pedagogiske og faglige forhold, hvordan organiseringen og ledelsen av skolen har vært, samarbeid mellom lærere, kommunikasjon med foresatte, og hvordan de opplevde elevenes læring og trivsel.

Flere av intervjuene i datainnsamlingen ble gjennomført digitalt som video- eller telefonintervju, men det var noen intervju som ble gjennomført fysisk. Felles for alle var at informantene befant seg på sin hjemmebane på skolen de tilhører. Etter min erfaring fra selv å delta på både fysiske og digitale intervju, samt gjennom å transkribere lydfiler fra andre intervju, opplevde jeg en forskjell i flyten mellom digitale og fysiske intervju. I noen digitale intervju var det bare informantene og intervjueren, mens i andre var det opp til seks deltakere som satt hjemme med hver sin skjerm. Jeg erfarte at flyten i samtalen endret seg i takt med antall deltakere, der flere parter i samtalen ofte samsvarte med flere avbrytelser og stokkede diskusjoner. På motsatt side erfarte jeg at fysiske møter hadde færre slike elementer, og opplevdes som en mer fullstendig samtale mellom partene. Samtidig skal det også kommenteres at det var individuelle forskjeller i intervjuene, hvor noen fysiske intervju var mer flytende enn andre.

De ulike erfaringene med samtals flyt kan kobles til teknologiske årsaker. Dette kan være en konsekvens av noe forsinket lyd og at man ikke kan oppfatte andres kroppsspråk like godt. Dette kan ikke bare påvirke flyten i samtalen, men også oppfatningen av hva som ligger bak det som blir sagt. Grenness (2007) peker på at om lag to tredeler av kommunikasjonen vår er non-verbal. Dette tyder på at intervjueren vil ha et dårligere utgangspunkt for å forstå og tyde informantens meninger. Spesielt kan dette være tilfelle i telefonintervjuene, hvor muligheten for å observere informantens kroppsspråk ble eliminert, og intervjuerne måtte tolke samtalen kun basert på hva som ble sagt og toneleie.

## Transkripsjon

Gjennom transkribering gjør jeg et intervju i lyd-format om til skriftlig form for å enklere analysere innholdet. I en slik prosess, bør man ha reflektert rundt hvordan transkripsjonen skal være for å få det beste materialet for analysen (Kvale & Brinkmann,

2015). I noen studier, for eksempel når man studerer kommunikasjon mellom to parter, kan det være relevant å transkribere hva som blir sagt, pauser, lyder og bruk av kroppsspråk. I andre studier, kan det være nok med en mindre detaljert transkribering, hvor det viktigste er å korrekt angi hva intervjupersonene forteller.

I datainnsamlingen for denne studien, hvor hensikten er å kartlegge lærernes og elevenes erfaring med digital undervisning og lærer-elev-relasjonen, vil en god beskrivelse av hva informantene forteller være viktigst å fokusere på i transkriberingen. Jeg har selv transkribert de fem elevintervjuene, og la med dette mest vekt på hva elevene prøvde å fortelle, og også hvordan de fortalte det (om de virket usikre, nølende eller svært tydelig når de snakket). Transkripsjonene av lærerintervjuene er også transkribert på denne måten, hvor det er det de forteller om som er i fokus. Dette påvirker analyseprosessen, og har satt rammene for at analysen først og fremst fokuserer på elevenes og lærernes fortellinger, og videre fortolker dette. I presentasjonen av empiri i kapittel fire har jeg valgt å benevne informantene som elev/lærer/hen da kjønn ikke er relevant for denne studien.

## Analyse av data

Analysen av studiens datamateriale startet allerede ved første intervju jeg var deltakende i; **steg 0 tolking av intervjuene**. I denne fasen begynte jeg å tolke datamaterialet og utvikle perspektiver som jeg har tatt med meg videre i den systematiske analysen. Figur 2 presenterer analyseprosessen steg for steg.



Figur 2 Analyseprosessen

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen tolket og forsøkt å gi mening til datamaterialet, men det er hovedsakelig i analysen av data jeg har hatt mest innflytelse på resultatet (Thagaard, 2018). Gjennom analysen av datamaterialet har jeg dermed vært opptatt av å ha et reflektert forhold til min forforståelse og tolkning, og arbeidet for å få et resultat som løfter frem informantenes situasjon og perspektiver.

Tilnærmingen til analysen har vært stegvis deduktiv og induktiv (Thagaard, 2018). I **steg 1 sortering basert på teori** utarbeidet jeg kategorier ut fra det teoretiske rammeverket i kapittel to. Litteraturen dannet grunnlaget for de kategoriene jeg først tok i bruk for å avgrense datamaterialet, noe som i første omgang resulterte i sortering i fire kategorier: «Muligheter ved undervisningspraksis», «Muligheter for kontakt mellom lærer og elev», «Begrensninger ved undervisningspraksisen» og «Begrensninger for kontakt mellom lærer og elev». Det jeg legger i *muligheter* og *begrensninger* er knyttet opp mot hvilke muligheter og begrensninger undervisningspraksisen og kontakt mellom lærer og elev ga for utvikling av gode lærer-elev-relasjoner.

Gjennom analyseprosessen har det teoretiske grunnlaget, min for forståelse og datamaterialets helhet hatt betydning for hvordan jeg har tolket og arbeidet med dataen. Dette har både påvirket hvilke aspekter jeg har valgt å markere og anse som relevant, og hva som ikke er blitt fokusert på. Jeg har flere ganger i analyseprosessen gått tilbake til datamaterialet for å sikre kvalitet i min fortolkning av empirien. For eksempel har jeg ofte gått tilbake til transkripsjonene for å få et mer helhetlig bilde av forskjellige enheter jeg har kodet og vurdert som relevant data.

Videre i **steg 2 finne mønstre i datamaterialet**, tok jeg for meg det sorterte datamaterialet og forsøkte å legge bort teori i arbeidet med det. Dette var et valg jeg tok for å gå dypere inn i empirien og finne mønstre og gjentatte temaer på tvers av informantene. Jeg anerkjenner imidlertid at en analyse aldri kan være helt upåvirket av teori, da jeg og min tolkning hele tiden vil være farget av teoretiske antagelser, personlige erfaringer og utdanningsbakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med dette steget har vært å belyse informantenes perspektiv og forhold de trekker frem som sentrale knyttet til studiens problemområde; en mer induktiv tilnærming. I denne prosessen leste jeg gjennom alt det markerte materialet og noterte underveis ned ulike tema som ble belyst. Her gikk jeg etter hvert bort fra boksene «muligheter» og «begrensninger» og rettet fokuset mot hvilke forhold informantene beskrev som betydningsfulle for lærer-elev-relasjonen.

De forholdene som informantene belyste som sentrale, ble deretter utgangspunktet for utvikling av nye kategorier, **steg 3 utvikle nye kategorier**. Under dette arbeidet plasserte jeg ulike deler av datamaterialet under sin kategoriske overskrift for å sortere og skape bedre oversikt over datamaterialets innhold innenfor hver kategori. I denne fasen gikk jeg stadig tilbake til den originale transkripsjonen for å sikre at informantenes perspektiver og situasjonens kontekst ble vedlikeholdt, og at sitatene ikke ble tatt ut av sammenheng. Dette steget førte til fem nye kategorier som danner strukturen for kapittel fire: «Organisering av skoledagen», «Kontakt mellom lærer og elev», «De som blomstrer», «Kommunikasjon i den digitale undervisningen» og «Fysisk tilstedeværelse». Dette er kategorier som belyser mønstre og fokusområder som går på tvers av datamaterialet.

En del av det å analysere data vil være å fortolke innholdet og det eventuelt underliggende budskapet. Thagaard (2018) beskriver dette som fortolkning av annen grad; å fortolke informantenes egen fortolkning av sin situasjon. En slik tolkning tar utgangspunkt i deltakernes egen forståelse, men trekker det også videre til et faglig nivå og ser det i lys av studiens teoretisering (Thagaard, 2018). Å fortolke datamaterialet på denne måten ble mitt neste steg, **steg 4 fortolke og gi mening til data**. I dette steget forsøkte jeg å fortolke og gi en tykk beskrivelse av datamaterialet, hvor jeg ønsket å se resultatene i lys av relevant teori, hva som kan være ment, og hvordan jeg tolker utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre har jeg tatt i bruk både teoretiske og empiriske tilnærminger for å forme strukturen til drøftingskapittelet, **steg 5 utarbeide kategorier til drøfting**. I det teoretiske rammeverket har jeg utledet to forskningsspørsmål som legger grunnlaget for strukturen i drøftingen gjennom kategoriene «Undervisningspraksis» og «Kontakt og kommunikasjon». Under disse overskriftene har jeg utviklet flere underkategorier som er empiribasert og knytter seg opp mot relevante forhold fra empirikapittelet. Under «Undervisningspraksis» vil jeg ta for meg hvordan informantene gjennom hele kapittel fire har beskrevet undervisningspraksisen under hjemmeskolen. Dette har resultert i

underkategoriene «Struktur på dagen», «Individuelle oppgaver og innleveringer», «Lærerstyrt undervisning» og «Grupper av elever». Utover dette vil jeg under kategorien «Kontakt og kommunikasjon» drøfte ulike forhold som har hatt betydning for lærer-elevrelasjonen knyttet mot kontakt og kommunikasjon. Dette vil jeg gjøre gjennom underkategoriene «Oppfølging og støtte», «Kontakt og lærerens tilgjengelighet», «Utrygge barn i trygge omgivelser» og «Kommunikasjon».

## Studiens kvalitet

For å sikre god kvalitet i studien, har jeg gjennom forskningsprosessen reflektert rundt hvordan informantenes beskrivelse av sin erfaring blir presentert. Spesielt har dette vært i bakhodet ved transkribering og analyse av datamaterialet. Dette er nettopp det som kjennetegner kvalitativ datainnsamling: en mulighet til å gå i dybden i informantenes erfaringer og perspektiver på situasjonen de står i (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene presenterer sine individuelle oppfatninger og refleksjoner av den samme situasjonen, som bekrefter akkurat dette; vi konstruerer vår egen sosiale virkelighet, og gir våre erfaringer mening.

Ved å være bevisst at mennesker har ulike virkelighetsoppfatninger av situasjonen de står i, har jeg også en bedre mulighet for å forstå hva de ønsker å formidle, og dermed bedre bevare deres integritet. Dette er noe jeg har ønsket å ta hensyn til gjennom tolkning av intervjuene, transkriberingsprosessen og analyse av data. Samtidig har jeg, som konsekvens av min deltakelse i datainnsamlingen, et potensielt dårligere utgangspunkt for å forstå og representere informantenes virkelighet korrekt. Dette medfører at jeg har mindre personlig innsikt i de intervjuene jeg ikke har vært delaktig i selv, noe som kan påvirke studiens kvalitet i representasjon av datamaterialet. Likevel har jeg underveis arbeidet nøye gjennom lydfiler og transkripsjoner for å bli godt kjent med dataen, hvor jeg har forsøkt å få en så god forståelse for datamaterialet som mulig.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for og begrunnet valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen. Jeg har reflektert over hvordan min deltakelse i datainnsamlingen kan ha påvirket forskningens kvalitet og resultat, samt vurdert hvordan min forforståelse kan ha innflytelse på min fortolkning og forståelse av datamaterialet. I tillegg har jeg presentert og gått i detaljer om rammene rundt datainnsamlingen, intervjuguiden, gjennomføring av de kvalitative intervjuene, transkripsjonsprosessen og hvordan jeg har analysert datamaterialet. Ved å gjøre rede for prosessene jeg har gått gjennom, valg jeg har tatt og begrunnet disse, vil oppgavens pålitelighet styrkes ved å vise at forskningen er gjort på en troverdig måte.

Denne studien tar for seg lærer-elev-relasjonen i digital undervisning, og studerer dette gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Dette betyr at all empiri som blir lagt frem, må sees i lys av dens kontekst og metodevalg (Kvale & Brinkmann, 2015). I datainnsamlingen til denne studien, har fokusområdet gått på informantenes erfaringer og refleksjoner knyttet til hjemmeskolen våren 2020. Nedstengte skoler er en svært spesiell situasjon som trolig aldri kommer til å skje igjen, og dermed er konteksten for dataen unik. Når jeg gjennom denne studien skal se på relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskolen, må jeg være bevisst konteksten av empirien for at datamaterialet skal kunne være overførbart og gyldig til problemstillingen. Dette gjelder også annen forskning på dette området; denne studiens empiri og funn kan være relevant dersom det sees i sammenheng med dens kontekst. Spesielt gjelder dette fordi studien tar for

seg en kvalitativ forskningsmetode, som ikke vil være like overførbart som ved kvantitative data.

Videre har jeg bevisst i dette kapitlet vært åpen om og gitt tilgang til hele den praktiske forskningsprosessen for å sikre at studien blir gjennomført på en kvalitetsmessig måte. Gjennom å gå i detaljer om hvordan datainnsamlingen og analyseprosessen har gått frem, har jeg forsøkt å gjøre rede for og være åpen om studiens styrker og svakheter. Med dette vil lesere av studien være sikret en transparent tekst som reflekterer rundt dens prosess og valg.

## Etiske hensyn

For å sikre kvalitet i datainnsamlingen og studien for øvrig, har jeg gjennom forskningsprosessen vurdert og handlet for å oppnå god forskningsetikk. Prosjektet er meldt inn til og vurdert av NSD, Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1), og jeg har underveis forholdt meg til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine retningslinjer om hvordan gjennomføre god forskningsetisk praksis i samfunnsvitenskapen (NESH, 2016).

Før de kvalitative intervjuene, fikk informantene tildelt et samtykkeskjema med informasjon om forskningsprosjektet. Dette informasjonsbrevet ble opprettet av og for prosjektet om koronapandemien i grunnskolen (Caspersen et al., 2021), og tar dermed for seg hva denne forskningsprosjektet handler om, og hva det vil si for deltakerne å delta i prosjektet. I mitt arbeid med denne studien, ønsket jeg å forsikre meg om at rammene rundt samtykke og personvern også ble gjort etisk riktig. Jeg har derfor henvendt meg til NSD, og kom frem til at samtykkeskjemaet som ble gitt til informantene i forbindelse med forskningsprosjektet også kunne brukes for min studie.

Informasjonsskrivet tar for seg hvorfor informantene ble spurt om å delta i prosjektet, hvor det forklares hvorfor deres rolle som lærere og elever er sentralt å belyse i studien. Videre tar skrivet for seg hva det vil innebære å delta i forskningen, og hvordan intervjuene vil gå frem. I tillegg opplyses de om at det er helt frivillig å delta i studien, og at de når som helst kan trekke seg uten at dette fører til negative konsekvenser. Siden dette samtykkeskjemaet ble konstruert for forskningsprosjektet, er det også opplyst om at NTNU Samfunnsforskning og NIFU er ansvarlige for undersøkelsen, og at arbeidet er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Informantene får i tillegg innsikt i hvordan deres opplysninger blir oppbevart og tatt i bruk, og hva som skjer med dataen når prosjektet avsluttes. I samtykkeskjemaet blir det også gjort rede for informantenes rettigheter, og de får tilgang til kontaktinformasjon til NTNU Samfunnsforskning som kan brukes dersom de har ytterligere spørsmål eller ønsker å benytte sine rettigheter.

I denne studien har informantenes bosted, navn og dialekt i sitat blitt anonymisert, og jeg har bevisst utelatt alder for å sikre konfidensialitet i forskningen. Det er dermed deres rolle som lærere og elever, samt at de hører til mellom- og ungdomstrinnet som er gjort rede for. All informasjon om personlige forhold er oppbevart fortrolig, og denne informasjonen blir fjernet når forskningsarbeidet avsluttes.

Gjennom samtykkeskjemaet ble lærerne og elevene informert om at deres deltakelse var fullstendig frivillig, og at det ikke ville være noen negative følger av å trekke seg eller ikke delta. Likevel kan det i forskning komme negative emosjonelle konsekvenser for informantene etter datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette går blant annet på at informantene opplever å si mer enn de ønsker i intervjusituasjonen. Spesielt kan



dette være utfordrende for elevene, da flere av de er under 15 år. Barn har ofte lettere for å adlyde autoriteter enn voksne, og dermed også vanskeligere for å si nei og stå opp for seg selv (NESH, 2016). For å motvirke dette så godt som mulig, var det derfor et bevisst valg å bare intervjuere elever som var tillitsvalgte i elevrådet. Med dette var ikke elevenes oppgave å fortelle om personlige erfaringer, men heller representere en større gruppe elever og snakke på et generelt plan. Dette ble de opplyst om i starten av intervjuene. Dersom noen av elevene virket usikre, eller om vi som intervjuere gikk inn på potensielt sårbare spørsmål, minnet vi dem på at de ikke måtte svare på noe de ikke ønsket, eller at de bare trengte å forklare hva de trodde på et generelt nivå. I tillegg har både lærerne og elevene, som tidligere nevnt, fått kontaktinformasjon og mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen.

# Kapittel 4

## Empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens empiri. Jeg vil her se på forhold som kan ha betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden under kategoriene «Organisering av skoledagen», «Kontakt mellom lærer og elev», «De som blomstrer», «Kommunikasjon i den digitale undervisningen» og «Fysisk tilstedeværelse». Gjennom hele kapittelet vil jeg trekke frem empiri som går nærmere inn på hvordan den digitale undervisningspraksisen foregikk, da alle kategoriene berører dette noe.

### Organisering av skoledagen

Både elever og lærere forteller om en undervisningspraksis som startet fra morgenen av, der elevene måtte logge på en digital plattform for å melde oppmøte. For noen betydde dette at de skrev «hei» i chatten, mens andre deltok på video og hadde korte morgenmøter som tok for seg planen for dagen. Elev 3.1 beskriver starten på sin skolehverdag, dette sitatet inneholder mange fellestrekk som også de andre elevene rapporterer om.

*«Klokka åtte så måtte vi inn på pc'n og inn på en sånn chat. Der la lærerne ut en sånn Meet som alle gikk inn på, og da sa de hva leksene var, hva vi skulle gjøre, og ropte opp om alle var der.»*  
(Elev 3.1)

Fordelingen mellom undervisning fra læreren og individuelle oppgaver som elevene skulle jobbe med, varierte noe fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Et fellestrekk er likevel at samtlige opplevde økt arbeidsmengde i form av individuelle oppgaver og innleveringer. Disse innleveringene kunne være oppgaver som skulle leveres inn i løpet av en halv skoledag, på slutten av dagen, eller i slutten av uka.

Det blir gjentatt at den typiske tavleundervisningen man gjerne har i løpet av hver skoletime, enten var redusert eller ikke en del av undervisningstilbudet i det hele tatt. Både lærerne og elevene rapporterer at dersom det var videomøte med undervisning, så var dette noen ganger i uka. I disse videomøtene var det stort sett bare læreren som hadde på video og lyd, og elevene var lite aktive i undervisningen. I tilfeller hvor lærerne plasserte elevene i mindre grupper for samarbeid, var praksisen imidlertid annerledes. Her var elevene langt mer aktive, og tok i bruk både kamera og mikrofon. For utenom undervisning gjennom videomøter, er det også flere elever og lærere som forteller at noen lærere tok video av seg selv der han/hun forklarte et tema eller hadde en slags form for undervisning som elevene fikk tilsendt og kunne ta i bruk om de ønsket.

Generelt går det igjen i datamaterialet at den digitale skoledagen stort sett bestod av individuelt arbeid for elevene, med noen unntak av kontakt med læreren. Dette var gjerne på morgenene som et slags oppstartsmøte med plan for dagen. I tillegg hadde elevene sporadisk kontakt med læreren i løpet av uka for faglig støtte. Noen hadde daglig kontakt, mens andre hadde bare kontakt dersom de selv initierte til dette.

## Kontakt mellom lærer og elev

I dette delkapittelet vil jeg presentere informantenes perspektiver og refleksjoner knyttet til kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev under hjemmeskolen. Jeg vil gjøre dette ved å gå nærmere inn på ulike forhold innenfor kontakt og kommunikasjon som er sentrale i utviklingen av lærer-elev-relasjoner.

### Faglig og personlig oppfølging

Et tema som nevnes ofte av både lærerne og elevene, er kontakten de imellom har hatt under hjemmeskoleperioden. Det trekkes frem fra samtlige informanter at kontakten under hjemmeskolen har vært mer planlagt og betydelig annerledes enn tidligere. De fleste lærerne hadde faste rutiner for å ringe elevene for oppfølging, og mange oppdaget en mulighet for flere samtaler med faglig fokus gjennom den digitale undervisningen.

*«(...) Så de fikk kanskje enda mer veiledning av meg når de satt hjemme og skrev enn de ville fått i klasserommet når jeg ikke kan gå rundt og, så sånn sett så synes jeg det fungerte bra. (...) Så var kanskje tilbudet på meg kanskje enda bedre enn vanlig.»*  
(Lærer 2.2)

Den positive erfaringen som Lærer 2.2 uttrykker her, går igjen hos flere av lærerne. De erfarte å være mer tilgjengelig for elevene sine for faglig støtte og oppfølging. Når kontakten dem imellom ikke lengre var gitt ved fysisk oppmøte på skolen, opplevde lærerne mer fleksibilitet i oppfølgingen av elevene. I tillegg til fleksibiliteten, rapporterer også noen lærere at samtalene hadde mer ro og faglig fokus sammenlignet med de man vanligvis har med elevene i klasserommet. Spesielt trekker en lærer frem at dette var svært fordelaktig for litt stille elever, da en mindre forstyrrende kontekst ga mulighet for å hente ut mer faglig kunnskap fra disse elevene.

Flere lærere på forskjellige skoler forteller at de har hatt jevnlig kontakt med elevene, og uttrykker at de har hatt mange og gode samtaler med dem. Noen lærere rapporterer at de hadde daglig kontakt med elevene der det var satt av litt tid til hver, mens andre har hatt kontakt med elevene på en ukentlig basis. De fleste lærerne er positive til hvordan kontakten til elevene har vært, og uttrykker at dette har vist dem en mulighet for å få en god samtale med elevene. Lærer 5.2 tar for seg det flere lærere i intervjuene forteller om; en god kontakt med elevene der de jevnlig fikk faglig oppfølging.

*«Og så skulle vi jo ringe elevene opp på chatten og ha mer faglige samtaler med 1-4 elever av gangen. Det vil jeg si var en meget positiv opplevelse. For da fikk man litt ro rundt elever som kanskje ikke sier så mye i klassen. Så det var spennende å se at man kunne hente ut litt mer faglig av de stille elevene når man snakket med dem på Teams.»*  
(Lærer 5.2)

I intervjuene er det først og fremst et faglig fokus som belyses når lærerne snakker om hvilken kontakt de har hatt med elevene. Likevel er det også noen lærere som har opplevd en ny mulighet for kontaktsamtaler med elevene.

*«Jeg synes egentlig vi kom ganske tett på elevene i den perioden, fordi du hadde gjerne ikke bare fagsamtaler, men rett og slett en kontaktsamtale på «Meet». Det var liksom direkte fra soverommet eller fra stua eller noe så man kom på en måte hjem til dem på besøk. Og da*

*hadde man gjerne en halvtime fordi man hadde tid til det... så det var litt bra.»*

*(Lærer 2.1)*

Det nye aspektet ved at de hadde samtaler med elevene på deres hjemmebane, kan ha vært et godt utgangspunkt for en samtale om mer enn bare fag, der mange elever trolig føler seg trygg og komfortabel. Også andre lærere forteller at de var mer tilgjengelig for elevene og hadde bedre tid til oppfølging under hjemmeskolen. Når lærerne hadde mer tid til slike samtaler med elevene, samt at disse samtalene ofte foregikk i rolige og trygge omgivelser, kan det vurderes at dette ga en mulighet for god relasjonell kontakt mellom lærer og elev.

Det kommer frem i empirien at praksisen for kontakt mellom lærer og elev har vært relativt forskjellig blant de ulike skolene og lærerne. Noen lærere og elever hadde jevnlig kontakt som førte til hyppig og god oppfølging av elevene, der lærerne var tilgjengelige for dem når de trengte det. I disse tilfellene opplevde elevene at lærerne var svært tilgjengelige for dem, og hadde en lav terskel for å ta kontakt dersom de trengte støtte. Andre elever opplevde mindre kontakt, og savnet dermed den spontaniteten av kontakt med læreren som man vanligvis finner i det fysiske klasserommet.

Blant elevgruppene er det imidlertid flest som uttrykker å ha hatt lite kontakt med læreren, og mindre kontakt enn hva de har ønsket. De forteller at de gangene lærerne tok kontakt, og spesielt når de satt av tid til å snakke om mer enn bare fag, opplevdes dette som veldig fint. Flere av elevene synes at en slik type kontakt med lærerne var godt å ha, men opplevde at det skjedde for sjeldent, og at lærerne ikke hadde nok tid til dem.

*«Ehm, den støtten da, som vi har fått når det var hjemmeskole, var bare noen få facetime-anrop under noen klasser. Kanskje... altså, læreren har selvfølgelig spurt «hvordan går det, er det noe du lurere på?», men det blir jo... altså han har jo ikke tid til å bare snakke med meg som en elev i bare en time. Fordi.. eller tre minutter egentlig. Fordi, vi er jo 25 elever i en klasse, og da blir det knapt to minutter per elev hvis han skulle gått rundt til alle sammen og spurt «Er det noe dere lurer på? Hvordan går det?». så det er veldig sånn... han har jo selvfølgelig... de har jo selvfølgelig spurt hvordan det går, men de har jo ikke tid til å svare på alt du lurer på. Da blir det veldig knapt etter hvert. Men vi har jo fått oppfølging, men det er jo kanskje ikke... det skulle kanskje vært mer, da.»*

*(Elev 4.1)*

Denne eleven tar for seg det flere elever forteller i intervjuene: de hadde kontakt med lærerne, og noen hadde til og med samtaler ganske ofte, men kontakten var ikke god nok, og flere elever opplevde å ikke få tilstrekkelig med støtte under hjemmeskoleperioden. Det er dermed relativt splittet hvordan lærergruppene og elevgruppene har oppfattet kontakten dem imellom under hjemmeskoleperioden. Selv om lærerne ikke uttrykker at kontakten har vært perfekt, kan det virke som de har sett flere muligheter og positive sider ved den nye formen for kontakt, enn elevgruppene.

Flere av elevene rapporterer også om en praksis der deres kontakt med lærerne hovedsakelig lå på deres skuldre. Her igjen har praksisen vært forskjellig, men fellesnevneren er at det ofte har vært opp til elevene selv å ta kontakt dersom de ønsket

noe hjelp for utenom de planlagte møtene. For de elevene som ikke hadde avtalt daglig kontakt med lærerne, betyr dette at det ble deres ansvar å passe på at de fikk nødvendig støtte og hjelp. Man kan se på denne skjevfordelingen som en konsekvens av det fysiske fraværet og de utfordringene som kommer ved at lærerne og elevene er isolert hver for seg, hvor lærerne ikke kan observere hvem som trenger ekstra oppfølging i klasserommet.

## Skjevfordeling av oppmerksomhet

I gruppeintervjuene er det mange lærere som snakker varmt om deres nye mulighet for en annen type kontakt med elevene, der noen lærere opplevde å ha bedre faglig oppfølging og mer tid til en-til-en samtaler med elevene. Likevel er det også flere som uttrykker en bekymring over at disse oppfølgingsamtalene ble fordelt skjevt mellom elevgrupper.

*«Vi var jo på en måte veldig tett på, men og så blir det på en måte en skjevfordeling, til de flinke elevene så blir det noen kjappe beskjer på chat og «supert, bra jobbet, det her fikser du jo» og så har man de elevene som hadde x antall videomøter med i løpet av en dag som... jeg følte veldig skjevfordeling på hvordan man brukte tiden på elever i forhold til når man har de i klasserommet. Fordi da er det på en måte enklere å bruke tiden på de flinkere elevene, men det føler jeg at vi gjorde mye mindre da vi hadde hjemmeskole, da var det de svake som tok tiden min mer...»*

*(Lærer 3.2)*

Det er flere lærere og elever som forteller om erfaringer der muligheten lærerne hadde til å bruke mye tid på oppfølging, ble fordelt noe likt som Lærer 3.2 forteller om. Noen elever forklarer at de opplever at deres mangel på kontakt med lærerne begrunnes i at lærerne måtte ha mye fokus på elever som har slitt mye under hjemmeskole. Andre lærere forteller også om en praksis der de hadde daglig kontakt med enkelte elever i klassen, men ikke alle, og at det ble brukt mye ressurser på de som fungerte dårlig under hjemmeskolen. Det kan dermed tenkes at elever som hadde tydelig behov for daglig kontakt, fikk dette, mens flere andre elever ble satt mer til siden og måtte klare seg selv.

## Elevene som blomstret

I datamaterialet er det noen lærere som trekker frem at tiden med hjemmeskole kan ha vært positiv for enkelte elever som opplever å være tryggere hjemme enn på skolen. Disse elevene er gjerne barn som på hver sin måte opplever skolen som utfordrende, og som til en viss grad har hatt godt av å bli fjernet fra distraksjoner og bekymringer de vanligvis opplever i klasserommet.

*«Ja det som var interessant var jo det at man fikk begge deler, at det var noen som blomstret opp og under hjemmeskolen, som egentlig fant ut at det passet bedre for de å sitte i sine trygge omgivelser og fikk gjort det de skulle, som presenterte langt bedre, hvert fall tilsynelatende. (...) Så det må man ikke glemme av, at en del faktisk fungerte bedre da, de slapp sikkert det her sosiale spillet som de bruker veldig mye ressurser på til daglig, en ungdom på skolen i dag bruker enormt med ressurser på å være den man er og alt det her så om man tar bort alt det og bruke*

*energien på skolen i stedet så får man gjort litt og.»*  
(Lærer 1.2)

Lærer 1.2 belyser et tema som også andre lærere beskriver: noen elever har vist frem mer av seg selv når de har jobbet med skole i et trygt hjemmemiljø. Når sosiale distraksjoner i stor grad er fjernet fra undervisningssituasjonen og disse elevene opplever å være tryggere, kan dette skape et grunnlag for en god kontakt mellom lærer og elev. Elev 4.2 går nærmere inn på sine erfaringer rundt det å være hjemme og mindre sosial med medelevene:

*«For meg så var det veldig sånn... jeg lurer veldig på hvordan dette kommer til å bli. Jeg kommer ikke til å få se noen, også følte jeg egentlig at jeg liksom... jeg følte at jeg egentlig synes at det var ganske greit. For jeg er egentlig ikke en så sosial person. (...) Så... men det var fortsatt litt sånn at jeg trodde i vertfall at jeg følte at det var helt greit (å være hjemme), og jeg har egentlig nesten følt meg mer ensom etter at vi kom tilbake igjen.»*  
(Elev 4.2)

Det at denne eleven beskriver å være mer ensom etter hjemmeskoleperioden, kan tyde på at hen opplever skolen som noe utfordrende, og dermed er mindre engstelig hjemme i sine trygge omgivelser. Å fjerne forstyrrende elementer fra undervisningssituasjonen kan ha vært positivt for enkelte elever som føler seg tryggere hjemme. Noen av lærerne i denne datainnsamlingen kommenterer at de gjennom den digitale undervisningen fikk se nye sider og kvaliteter hos elevene, og da spesielt de som trivdes godt hjemme. Det kan dermed tyde på at den tryggheten det skaper for enkelte elever å ha undervisningen hjemme kan legge til rette for en bedre kontakt mellom lærer og elev.

## Kommunikasjon i den digitale undervisningen

Kommunikasjonen i den digitale undervisningspraksisen er et annet tema som både lærere og elever vektlegger i intervjuene. Lærere i alle gruppeintervjuene forteller at elevene ble langt mer passive i den digitale undervisningen.

*«Ja, men i starten så var det vel bare fire (man kunne se på teams) så det var veldig rart å sitte og snakke til 25 stykker som man ikke får noen reaksjon fra fordi de har slått av både kamera og mikrofon, så det kjentes jo ut som man snakket til en vegg, ikke sant.»*  
(Lærer 1.1)

Det er flere som kommer med like erfaringer som Lærer 1.1. De digitale undervisningene krevde at de fleste deltakerne i videomøtet måtte ha avskrudd mikrofon og kamera for å kunne flyte godt uten for mange forstyrrelser. Dette førte til at lærerne ikke fikk sett elevene, eller ha noen særlig form for samspill med dem. Lærer 4.1 belyser nettopp dette:

*«(...) Men det ble jo litt sånn at kanskje de satt og lurte lenge på noe, hvor de fikk gjort veldig lite og hvor læreren da kanskje sier, hva har du gjort i dag? Hvorfor har du ikke gjort oppgaven din, og så ligger det kanskje andre grunner som er vanskelige å kommunisere til læreren som sitter bak en skjerm. Så den muntlige delen ble det kanskje litt mindre av*

*i den digitale undervisningen.»*  
(Lærer 4.1)

Flere lærere opplevde at den digitale undervisningen gjorde det utfordrende å ha en god kontakt med elevene, da konteksten krevde at de til en viss grad var mindre aktive og mer utilgjengelige for lærerne i undervisningssituasjonen. Samtidig forteller en lærer at elevene ble langt mer aktive dersom de ble plassert i digitale grupper. Hen opplevde at de fortsatt ikke var like aktive som på skolen, men at dette var en bedre arena for at elevene kunne kommunisere bedre sammen og med læreren.

Også noen av elevene trekker frem at de savnet det å være fysisk sammen, en faktor som ikke inngår i den digitale undervisningen. En elev forteller at hen opplevde at det var langt fra det samme å snakke sammen i det digitale klasserommet som ved fysisk undervisning, og at dette kunne føre til at hen noen ganger følte seg ensom hjemme bak skjermen. Elev 4.1 forteller også at hen syntes det var utfordrende å ha undervisningen gjennom skjermen:

*«Jeg synes det er mye deiligere å være tilbake på skolen. Jeg kjenner at jeg lærer mye mer enn det jeg fikk på hjemmeskolen, og det er ganske deilig å være tilbake. (...) Vi kan stille spørsmål med en gang, og ja, bare det å kunne ha øyekontakt med læreren er noe helt annet enn å sitte bak en skjerm.»*  
(Elev 4.1)

Det denne eleven trekker frem med øyekontakt og fysisk tilstedeværelse, er det også andre informanter som går inn på og problematiserer. Flere av lærerne tar opp mangelen på å være fysisk til stede med elevene, og å kunne se dem ansikt til ansikt som utfordrende for undervisningen. Dette går Lærer 5.2 nærmere inn på:

*«Ja, for selv om du kan snakke med noen via en skjerm, så er det ikke det samme som å være personlig til stede. Jeg er i hvert fall så gammeldags at jeg tror det har en verdi fortsatt. Det blir jo en annen dynamikk og kultur både blant lærere og elever, bare det å kunne bruke litt humor i timen, man kan jo gjøre det over teams, det blir jo litt annerledes i timen for du får jo ingen respons. Så du får ikke den samme relasjonen til elevene på samme måte som du får i klasserommet, så det er en menneskelig faktor som blir borte.»*  
(Lærer 5.2)

Dersom rammene for den digitale undervisningen er gitt ved at elevene stort sett ikke har på video eller mikrofon, vil kommunikasjonen i den digitale undervisningen bli enveis fra læreren til elevene. All nonverbal kommunikasjon forsvinner, og det er bare det som sies som gir innhold til samtalen og undervisningen. Lærerne har ikke mulighet til å se elevene, og vil dermed få utfordringer med å tolke dem. Lærer 5.1 kommenterer sin bekymring rundt dette:

*«Og kommunikasjonen blir annerledes når man ikke ser de man snakker med også. Så på teams så har undervisning, altså det var for dårlig nett, så vi kunne ikke ha på video for alle sammen. Så kun læreren har på video, så sitter de andre med avskrudd mikrofon og bilde. Så det er klart at den kommunikasjonen vi mister der er både kroppsspråk og noen som ser slitne ut og ikke vet hva de skal gjøre, det ser vi fort i klasserommet.»*

*Men når vi ikke ser elevene så ser vi ikke hvordan de har det og om de er med oss.»*  
(Lærer 5.1)

Å ikke kunne se og skape et bilde av hvordan motparten oppfatter det vi sier, vil påvirke hvordan vi formidler og uttrykker oss. Som Lærer 5.2 tidligere var inne på, ble det blant annet annerledes å bruke humor i de digitale undervisningene når elevene plutselig var helt passive. Flere elever fra ulike skoler forteller om en praksis under hjemmeskolen der noe av undervisningen var å se på og lære av videoer som lærerne tidligere hadde spilt inn av seg selv. Noen av elevene forteller at de opplevde det som vanskeligere å lære av slike videoer, og at de savnet vanlige undervisninger med læreren.

Både lærere og elever forteller at kommunikasjonen i den digitale undervisningen har vært begrensende for undervisningen og kontakten dem imellom. Informantene erfarer at mangel på nonverbal kommunikasjon og mulighet til å se hverandre ansikt til ansikt påvirker samtalens naturlige preg og flyt, som videre kan virke hemmende for kontakten mellom lærer og elev i undervisningen.

## Fysisk tilstedeværelse

I det fysiske klasserommet er det mange faktorer som vil være med på å påvirke lærer-elev-relasjonen. Dette er noe som både elevene og lærerne belyser og reflekterer over i intervjuene. Begge informantgruppene opplevde at lærerne generelt hadde mye mindre kontroll på elevene, og at den digitale undervisningen begrenset deres mulighet for å passe på og pushe elevene til læring og utvikling. Elev 1.2 tar opp dette når hen forteller om sin skolehverdag:

*«Vi måtte i hvertfall være inne på It's Learning så de kunne se... jeg pleide å bare gå inn, logge meg inn, sånn at jeg bare kunne sove igjen.»*  
(Elev 1.2)

Det er flere elever som rapporterer om det samme, og forteller at de opplevde at lærerne hadde lite kontroll på dem når de var hjemme. Noen elever forteller at dette gikk ut over hva de lærte og deres produktivitet. Også lærerne deler denne bekymringen, og trekker frem at de verken hadde mulighet til å vite om elevene hang med i undervisningen, eller om de i det hele tatt fulgte med.

*«Vi klarer ikke sikre like godt de som faller av og de som ikke får med seg ting. Eller de som ikke klarer lese skriftlige beskjeder og gjerne trenger noen påminnelser muntlig. (...) Så hvis du sier at det var et fullstendig tilbud, så sier man jo at sånn face to face, menneskelig relasjon ikke er så viktig.»*  
(Lærer 5.1)

Denne læreren problematiserer fraværet av fysisk tilstedeværelse, og anser dette som en begrensning for lærernes mulighet til å ta i bruk sin relasjonelle kompetanse i klasserommet. Dette er det flere lærere som belyser, og trekker frem at friheten og spontaniteten man vanligvis har i klasserommet på mange måter ble borte. Flere uttrykker også at store deler av det som inngår i læreryrket ikke får plass i det digitale klasserommet, og at den fysiske tilstedeværelsen faktisk er viktig for både lærerne og elevene. Lærer 1.2 går nærmere inn på sine refleksjoner rundt dette:



*«Det (hjemmeskole) skal ikke være like bra nei, fordi om vi sier at «det her klarte vi like bra» så kan vi jo likeså greit si at: «da trenger vi ikke ha skole heller da», da kan vi jo ha noen få eksperter i noen fag som sitter og har undervisning på pc'n da. Og da sier vi jo at vi ikke har tro på våre personlige egenskaper som formidlere og pedagoger opp i det her, og tilstedeværelsen vår må vi jo tro på er viktig.»*

*(Lærer 1.2)*

I intervjuene er det flere lærere som uttrykker at det er noe ved det å være fysisk sammen med elevene som gir undervisningen noe mer enn bare fag og læring. Det er noe menneskelig som forsvinner når undervisningen skjer digitalt, og flere lærere opplever at det ikke er plass til å utvikle de menneskelige relasjonene i det digitale undervisningsklasserommet. Også enkelte i elevgruppene deler denne erfaringen. Noen av elevene forteller at de opplevde å føle på ensomhet hjemme, og andre savnet å være sammen med klassekamerater og lærere. En av elevene reflekterer over forskjellen på fysisk og digital undervisning, og går nærmere inn på hva hen opplevde som utfordrende ved hjemmeskoleperioden:

*«Altså man merker jo mye mindre til den fysiske læreren og at de bryr seg om deg og vil det beste for deg.»*

*(Elev 5.1)*

Elev 5.1 belyser noe av det Lærer 1.2 uttrykte som utfordrende ved den digitale undervisningen: den menneskelige kontakten mellom lærer og elev forsvinner gjennom skjermen, og kan ikke måle seg med det å være fysisk sammen. Dette er noe som går igjen blant flere lærere i intervjuene, der fellesfaktoren er at de savnet den nærheten man får til elevene ved å være sammen. Flere av intervjuene i datamaterialet går inn på denne tematikken, og samtlige uttrykker at de opplevde fraværet av fysisk tilstedeværelse som utfordrende for relasjonen mellom lærer og elev. Jeg vil avslutte dette delkapittelet med et sitat som beskriver mange av informantenes erfaring ved det å ha hjemmeskole:

*«(...) Så den kjente jeg jo på selv (at man savnet å være fysisk sammen). Jeg mener jo at min styrke som lærer er å være med elevene mine og den relasjonsbyggingen og det savnet jeg... så jeg var nesten litt sånn gladkristen når vi endelig kom tilbake i klasserommet da, så jeg jublet mest av alle... sånn at jeg tror de (elevene) kjente veldig på den og det ga de uttrykk for og sånn.»*

*(Lærer 2.2)*

## Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for informantenes beskrivelse av hvordan en skoledag under hjemmeskolen ble organisert. Elevenes skoledager var noe ulike, men alle har fellestrekk i at de var lagt opp til langt mer individuelt arbeid enn tidligere. Det ble holdt noen videomøter med læreren i løpet av en uke, men dette var sjeldnere enn ellers. Jeg har videre tatt for meg empiriske funn knyttet til kontakten mellom lærer og elev. Det kommer frem her at elevgruppene og lærergruppene har noe ulikt perspektiv på hvordan kontakten mellom dem har vært. Lærerne rapporterer stort sett om mer tid til elevene og bedre mulighet til å hente ut det faglige hos elevene. I elevintervjuene kom det imidlertid frem at mange likevel savnet kontakt med læreren og opplevde ikke den kontakten som var som god nok. Samtidig ser både enkelte lærere og elever at

kontakten mellom lærer og elev under hjemmeskolen kan ha blitt noe skjevfordelt til fordel for de elevene som trengte mest oppfølging.

I datamaterialet kommer det også frem at noen elever kan ha hatt et spesielt godt utbytte av å ha digital undervisning hjemme. Dette gjelder spesielt elever som opplever skolen som til dels utfordrende. Noen lærere trekker frem disse elevene og ser at de har blomstret under hjemmeskolen ved å være plassert i sine trygge omgivelser. Når informantene forteller om deres erfaringer knyttet til kommunikasjonen i det digitale klasserommet, faller fokus på det problematiske ved å ikke være sammen ansikt til ansikt. Både lærere og elever ser at kommunikasjonen i det fysiske klasserommet innehar mer flyt og spontanitet, og at den digitale undervisningen påvirker kontakten mellom lærer og elev i negativ retning.

Avslutningsvis har jeg presentert empiriske funn knyttet til fraværet av fysisk tilstedeværelse. Her kommer det frem fra begge informantgruppene at lærerne mistet oversikt over elevene, og kunne ikke være der og pushe dem i riktig retning i like stor grad. I tillegg er det flere lærere og elever som uttrykker at den menneskelige nærheten og relasjonen mellom lærer og elev blekner i det digitale klasserommet. I neste kapittel vil jeg se disse funnene i sammenheng med relevant teori, og drøfte hvilken betydning undervisningspraksis, kontakt og kommunikasjon har hatt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskolen.

# Kapittel 5

## Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens empiri i lys av det teoretiske rammeverket som tidligere er gjort rede for i kapittel to. Kapittelet består av to deler som tar for seg forhold som er relevant for lærer-elev-relasjonen i en digital undervisningskontekst. Strukturen i kapittelet tar utgangspunkt i oppgavens to forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å drøfte hvilken betydning undervisningspraksisen under hjemmeskolen har hatt for lærer-elev-relasjonen ved å gå nærmere inn på erfaringene fra undervisningspraksisen i denne perioden, og se det i sammenheng med relevant teori.

Videre vil jeg diskutere hvordan kontakt og kommunikasjon har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden. Her vil jeg presentere hvordan kontakt, støtte og kommunikasjon ble praktisert under hjemmeskolen, og drøfte hvilken betydning disse forholdene har hatt for relasjonen lærer-elev med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

### Undervisningspraksis

I kapittel fire forteller lærerne og elevene at det under hjemmeskolen ble lagt mye vekt på individuelle oppgaver og innleveringer. I tillegg ble det iblant tatt i bruk lærerstyrt undervisning og gruppearbeid som undervisningspraksis. I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvilken betydning undervisningspraksisen under hjemmeskolen har hatt for lærer-elev-relasjonen. Dette vil bli gjort ved å gå nærmere inn på hvordan strukturen på dagen var, og i sammenheng med relevant teori vil jeg drøfte hvilken betydning dette har hatt for relasjonen lærer-elev. Videre vil jeg ta for meg de ulike undervisningspraksisene som ble tatt i bruk: lærerstyrt undervisning, individuelle oppgaver og innleveringer, og gruppearbeid, og drøfte hvilken betydning disse undervisningsmetodene har hatt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden.

### Struktur på dagen

I empirien kommer det frem at det ble gitt en viss struktur på skoledagen der de fleste elevene måtte registrere oppmøte gjennom chat eller video fra første time, og fikk der informasjon om hva som skulle skje resten av dagen. Å organisere skoledagen med en ordentlig velkomst, samt gi en tydelig struktur på dagen er viktig for å komme i kontakt med elevene, skape en følelse av tilstedeværelse, og vise at man har forventninger til deres faglige progresjon (Drugli, 2012; Major, 2015; Pianta et al., 2002). Samtidig forteller både lærere og elever at de opplevde at mange lærere hadde lite kontroll på elevene og hva de gjorde, og at dette påvirket elevenes produktivitet i negativ retning. Dersom struktur og forventninger er viktig for lærer-elev-relasjonen, betyr det også at relasjonen er avhengig av at strukturen fungerer og blir praktisert. Noen av elevene forteller om en praksis hvor elevene måtte rapportere oppmøte hver morgen, men at flere elever logget av rett etterpå for å sove lenger. Dette var også en uttrykt bekymring blant flere lærere, og det går igjen at mange generelt opplevde det som utfordrende å passe på at elevene fikk med seg det de skulle og ikke falt av.

Informantene beskriver en praksis hvor lærerne i liten grad hadde oversikt eller kontroll på elevenes aktivitet og læringsutbytte. For pliktoppfyllende og selvstendige elever kan det tenkes at den strukturen som ble praktisert under hjemmeskolen var god nok.

Samtidig kommer det frem at undervisningspraksisen i form av struktur og regulering ikke var tilstrekkelig for mange elever, og dermed også bidro til en potensiell avstand mellom lærer og elev. Dersom læreren ikke har oversikt over elevene, og det er generelt lite kontakt mellom lærer og elev, kan dette virke ødeleggende for relasjonen dem imellom (Pianta et al., 2002).

## Individuelle oppgaver og innleveringer

Fordeling av arbeidsmengde i form av individuelle oppgaver og innleveringer er et tema som flere informanter trekker frem, og peker på at praksisen endret seg betydelig under hjemmeskoleperioden. Undervisningen ble i større grad lagt i elevenes hender, hvor mye av den vanlige klasseromsundervisningen ble omgjort til oppgaver elevene skulle arbeide med individuelt. Økningen av individuelle oppgaver førte med seg at elevene ble langt mer ansvarlige for sin egen læring, noe som kan bidra til å utvikle deres evne til selvstendighet og ansvar. Major (2015) peker på at lærere bør ta i bruk en pedagogisk tilnærming hvor elevene får en aktiv rolle i læringen når de underviser digitalt. Aktiviteter som krever at elevene tar en aktiv rolle, bygger på elevenes interesser og er autentiske kan virke positivt på elevenes læringsutbytte, i tillegg til at læreren viser tro og tillit til elevene (Major, 2015).

Ved å legge til rette for gode elevorienterte aktiviteter hvor elevene får ansvar for sin egen læring, viser læreren at han eller hun respekterer dem og har tiltro til deres evner. Bruk av individuelle oppgaver og innleveringer legger også til rette for læreren til å gi gode og presise tilbakemeldinger til elevene. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev kan styrkes dersom elevene kjenner at læreren anerkjenner dem og gir dem faglig støtte på denne måten (Brandtzæg et al., 2016; Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010). Dersom lærerne under hjemmeskolen organiserte for elevorienterte oppgaver som opplevdes relevant og interessant for elevene, i tillegg til å gi gode tilbakemeldinger, kan det vurderes at den økte praksisen med individuelt arbeid har ført til at elevene opplevde seg respektert og verdifulle. Dette er noe som skaper et fundament for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev.

På en annen side vil det å implementere mye individuelt arbeid i en digital undervisningspraksis føre til at elevene arbeider med skole mer isolert, og skaper mindre kontakt med andre elever og lærere. Flere elever opplevde under hjemmeskoleperioden at ansvaret for å ta kontakt med læreren hovedsakelig ble lagt på deres skuldre, og at de hadde mindre kontakt med læreren enn de selv ønsket. Dette skyldes blant annet at lærerne ble fratatt muligheten til å observere elevene fysisk og oppfatte signal om hjelp og støtte. Bruk av individuelle oppgaver og innleveringer som en læringsaktivitet i det digitale klasserommet kan tenkes å ha vært en bidragsyter til å minske kontakten mellom lærer og elev. Å ha jevnlig og nok kontakt med elevene er avgjørende for å utvikle en god lærer-elev-relasjon (Brandtzæg et al., 2016; Major, 2015; Mastel-Smith et al., 2015; Tallent-Runnels et al., 2006). Forskning peker på at det å være tilgjengelig for elevene ved å svare og hjelpe innenfor en rimelig tid, samt ha jevnlig, og helst daglig kontakt med elevene, er viktig for å skape en positiv relasjon (Brandtzæg et al., 2016; Major, 2015).

En blanding av individuelle oppgaver som i seg selv legger til rette for lite kontakt mellom lærer og elev, samt en praksis der det lå på elevene å ta ansvar for å få hjelp, kan synes å være en pedagogisk tilnærming som hindret elevene og lærerne i å ha god og jevnlig kontakt. Flere elever uttrykker i intervjuene at siden lærerne sjeldent tok

kontakt med dem, hadde de ofte lite kontakt generelt, noe som tyder på at mange elever av ulike årsaker ikke strekte en hånd ut mot læreren, selv om de kanskje hadde behov for det. Å ha en så stor økning av individuelle oppgaver og innleveringer som undervisningspraksis, kan argumenteres for å ha minsket muligheten for å ha god og jevnlig kontakt mellom lærer og elev under hjemmeskoleperioden, noe som også utfordrer relasjonen dem imellom.

## Lærerstyrt undervisning

I tillegg til individuelle aktiviteter, ble det også praktisert noe lærerstyrt undervisning under hjemmeskoleperioden. I den grad dette ble gjort, var det gjerne «tavleundervisning» på Teams, Zoom, Google Hangouts ol., eller en ferdiginnspilt video fra læreren som elevene kunne se på. I undervisninger på digitale kommunikasjonsplattformer var det stort sett læreren som tok i bruk kamera og mikrofon, mens elevene sjeldent gjorde dette, og ble dermed passive deltakere i undervisningen. Både lærere og elever beskriver denne praksisen som lite fruktbar, og trekker spesielt frem mangelen på nonverbal kommunikasjon og kroppslige signaler som en utfordring for samspillet og undervisningen. Videre er det flere lærere som forteller at den lærerstyrte undervisningen i det digitale klasserommet eliminerte muligheten for å få respons fra elevene, og at denne formen for en-veis kommunikasjon gjorde det utfordrende å bygge og vedlikeholde god kontakt og kommunikasjon til elevene.

Enkelte av lærerne i empirien går også inn på at de opplever undervisning i skolen som mer enn bare formidling av fag, og at den digitale lærerstyrte undervisningen til en viss grad manglet denne 'menneskelige faktoren' som pedagoger tilegner undervisningen. Det blir også pekt på at lærerstyrt undervisning på digitale plattformer ikke skal være like bra som fysisk undervisning, da det vil være det samme som å si at man like god kan ha noen få eksperter som underviser fagene sine på nett. Det er altså noe ekstra som tilføyes i den fysiske undervisningen som ikke kommer like godt frem i det digitale klasserommet, og dette påvirker samspillet og relasjonen mellom deltakerne. Også i empirisk forskning knyttet til erfaringer fra hjemmeskoleperioden våren 2020, er det flere lærere som problematiserer den lærerstyrte undervisningen i det digitale klasserommet. Flere studier peker på at lærere savnet undervisning 'ansikt til ansikt', altså undervisning hvor man har tilgang til elevenes kroppsspråk, deres verbale og visuelle respons, og signaler de sender ut (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020; Kundu & Bej, 2021).

I forskning knyttet til hvordan utvikle lærer-elev-relasjonen, understrekes viktigheten av å ha blikk-kontakt med elevene, være nær dem og gi passelig kroppskontakt som relasjonsfremmende strategier i klasserommet (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). Dette kan være verktøy læreren tar i bruk for å vise at han eller hun er tilgjengelig ser elevenes behov. I det digitale klasserommet er dette vanskeligere å gjennomføre, og det er dermed viktig at det opprettholdes et godt samspill mellom lærer og elev på andre områder, som at elevene får en mer aktiv rolle og bruker video og lyd så mye som mulig (Kundu & Bej, 2021; Major, 2015). Dersom læreren i det digitale klasserommet kan se og høre elevene, vil det også være lettere å plukke opp på deres signaler, og dermed gi tilpasset respons og undervisning (Bolstad, 2020).

Under hjemmeskolen fikk elevene imidlertid sjeldent en slik aktiv rolle i den lærerstyrte undervisningen, da det stort sett var læreren som tok i bruk kamera og mikrofon, mens elevene ikke gjorde dette. Dette har ført til at det under hjemmeskolen var lite respons og samspill mellom lærer og elev i den lærerstyrte undervisningspraksisen, og på lik linje

med ferdiginnspilte videoer, var det i all hovedsak en en-veis kommunikasjon fra lærerens side. Mangelen på interaksjon og aktiv deltakelse fra elevene i den lærerstyrte undervisningspraksisen kan dermed vurderes å ha virket utfordrende på relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskoleperioden. Samtidig opplyser flere informanter om at denne formen for undervisningspraksis ikke ble tatt i bruk like hyppig som andre metoder. Det kan dermed tenkes at mangelen på samspill i den lærerstyrte undervisningen ikke nødvendigvis hadde stor betydning for lærer-elev-relasjonen, da denne formen for undervisning ikke ble praktisert særlig mye under hjemmeskoleperioden.

## Grupper av elever

Informantene beskriver også en praksis der det å plassere elevene i mindre grupper på digitale plattformer ser ut til å være et godt tiltak for diskusjon og læring. Det er generelt positive holdninger knyttet til det å ta i bruk mindre grupper i den digitale undervisningen, og lærere forteller at de opplevde at dette fjernet unødvendig støy, og la til rette for gode diskusjoner der elevene var langt mer aktive enn i det digitale klasserommet med flere deltakere. I tillegg var det som regel mulig for alle deltakende å ta i bruk både kamera og mikrofon i slike grupper. Lærer 5.2 forteller at hen opplevde å kunne hente ut mer faglig kompetanse fra elevene når de var plassert i mindre grupper, da det var mer ro og fokus i slike grupper. Federici & Vika (2020) finner at om lag tre av fire lærere hadde kontakt med elevene en-til en eller gruppevis minst en gang i uka på digitale plattformer under hjemmeskoleperioden. Videre peker de på at 47% av lærerne hadde kontakt med elevene minst en gang om dagen på denne måten.

Det å plassere elevene i mindre grupper der de diskuterer, samarbeider om aktiviteter og/eller blir undervist av læreren, trekkes frem som en positiv tilnærming i forskning som ser på hvordan forbedre undervisningspraksisen ved digital undervisning (Gilje, 2020; Hannigan & Gonzalez, 2019; Kundu & Bej, 2021; Mastel-Smith et al., 2015). Det pekes blant annet på at arbeid i mindre grupper kan gjøre undervisningen mer interessant for elevene, og åpner opp for at elevene kan være mer aktive, samt diskutere og lære av hverandre. Major (2015) trekker også frem at dersom alle deltakende tar i bruk video og lyd i undervisningen, vil dette forbedre kommunikasjonen og samspillet i undervisningen. Å legge til rette for mindre grupper vil også skape rom for mer kontakt mellom lærer og elev i undervisningen, sammenlignet med digital undervisning med langt flere deltakere.

I et digitalt klasserom hvor læreren ikke ser elevene i sin helhet, og kontakten dem imellom potensielt kan minske betydelig, kan undervisning og aktiviteter i mindre grupper være et godt alternativ for mer kvalitet i samspillet mellom lærer og elev. Her har læreren mulighet til å observere og/eller selv være aktiv i gruppa, noe som gir anledning for å bli bedre kjent med elevene og opprettholde kontakt med hver og en. Videre kommer det frem i empirien at flere lærere opplevde at gruppearbeid ga mulighet for å arbeide mer faglig og skape gode diskusjoner. Å arrangere grupper som engasjerer elevene og skaper faglig diskusjon, legger også til rette for et rom hvor læreren kan vise elevene at han eller hun bryr seg om deres læring og faglige utvikling. Dette er egenskaper som kan virke positivt for utvikling av relasjonen mellom lærer og elev (Bergin & Bergin, 2009; Bø & Hovdenak, 2011; Drugli, 2012; Hattie, 2009; Mastel-Smith et al., 2015).

Bruk av mindre grupper har i praksis vært varierende fra skole til skole og lærer til lærer under hjemmeskoleperioden. Likevel ser man at det blant noen er tatt i bruk mye, og at

flere lærere har sett verdien av å organisere undervisningen slik. Praksisen ved å arrangere for undervisning og aktiviteter i mindre grupper kan vurderes å ha virket positivt for lærer-elev-relasjonen, da en slik arbeidsmåte skaper rom for at lærer og elev får mer tid sammen og blir kjent med hverandre i det digitale klasserommet. I tillegg kan slike grupper gi læreren mulighet til å uttrykke tro på elevenes faglige evner, samt vise engasjement i deres læring og faglige utvikling.

## Kontakt og kommunikasjon

I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvilken betydning kontakt og kommunikasjon har hatt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden. Dette vil bli gjort ved å gå nærmere inn på underkategoriene oppfølging og støtte, kontakt og lærerens tilgjengelighet, utrygge barn i trygge omgivelser, og kommunikasjon.

### Oppfølging og støtte

I empirien kom det frem at muligheten for kontakt mellom lærer og elev for utenom felles undervisning var mer fleksibel, men ble også mer planlagt enn tidligere. Som en konsekvens av at lærerne og elevene ikke lenger oppholdt seg i samme rom, hvor læreren kan gå rundt og sjekke inn hos elevene ved behov, ble kontakten dem imellom gitt ved planlagte møter eller at elevene selv signaliserte behov om hjelp. De fleste lærerne uttrykker at hjemmeskole ga en mulighet for å være mer tilgjengelig for elevene, hvor faktorer som støy og andre forstyrrelser i stor grad ble eliminert. Flere lærere forteller om en praksis hvor de opplevde å være mer tilgjengelige for elevene enn ellers, og dermed kunne gi god veiledning og oppmerksomhet under denne perioden. Dette samsvarer med funn fra empiriske studier knyttet til hjemmeskoleperioden, hvor det kommer frem at mange lærere opplevde kontakten og oppfølgingen av elever som god og muligens også enklere enn i det fysiske klasserommet (Fjørtoft, 2020). I disse studiene ser også noen lærere på sammenhengen mellom kontakt under hjemmeskolen og lærer-elev-relasjonen, og uttrykker at den kontakten de hadde var avgjørende for å bevare og utvikle gode relasjoner til elevene (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020). Flere kvantitative studier finner samtidig at lærer og elev hadde kontakt en-til-en eller i mindre grupper relativt ofte under hjemmeskolen, hvor over halvparten hadde slik type kontakt flere ganger i uka (Caspersen et al., 2021; Federici & Vika, 2020; Roe et al., 2020).

Samtidig er fokuset blant elevgruppene noe annerledes, hvor flere tar opp utfordringer ved hvor mye kontakt de hadde med lærerne. Elevene avviser ikke nødvendigvis det lærerne forteller om en praksis hvor kontakten dem imellom var fleksibel og lærerne muligens var mer tilgjengelige, men fokuset ligger imidlertid på at elevene hadde behov for mer kontakt enn hva som ble praktisert. Dette kommer også frem i en empirisk studie av hjemmeskolen, hvor mange elever savnet lærerne sine, og opplevde at den kontakten som var etablert i den digitale undervisningen ikke dekte deres behov (Bubb & Jones, 2020). I tillegg kan det synes at de fleste lærerne i empirien fokuserte på hvordan de fulgte opp og ga støtte til elevene på et faglig nivå, mens elevene gikk mer inn på hvordan de opplevde å ikke få tilstrekkelig oppfølging og støtte på et mer personlig og emosjonelt plan. Det kan tydes at elevenes behov for oppfølging og støtte knyttet til faglige utfordringer ble bedre fulgt opp av lærerne, og at personlig og emosjonell støtte i større grad ble satt i skyggen. Flere elever uttrykker at de hadde jevnlig kontakt med lærerne der de ble spurt om hvordan det gikk med dem og om de hadde noen faglige utfordringer, men at de likevel hadde behov for en mer utdypende samtale hvor læreren tok seg god tid hos hver og en. Dette samsvarer også med Federici & Vika (2020) sine

funn om at bare 28 prosent av lærerne opplevde å greie å følge opp hver enkelt elev på et personlig plan.

Både i det fysiske og digitale klasserommet er det sentralt for lærer-elev-relasjonen at læreren gir god faglig støtte, da dette signaliserer at han eller hun bryr seg om og er engasjert i elevenes faglige utvikling (Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan tolkes at behovet for faglig oppfølging og støtte under hjemmeskolen har vært relativt god, noe som virker positivt på utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev. Samtidig er det flere av elevene som uttrykker mangel på kontakt og oppfølging på et mer personlig plan. Å gi god emosjonell og personlig støtte hvor læreren anerkjenner og ser elevenes egenart er helt sentralt i en positiv relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012; Fjell & Olaussen, 2012; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom læreren ikke evner å følge opp elevene også på personlige områder, kan dette skape en distanse i forholdet dem imellom hvor elevene føler at læreren ikke ser dem og bryr seg om dem, noe som kan virke ødeleggende for lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012; Pianta et al., 2002).

Videre forteller noen lærere at praksisen for oppfølging og støtte har variert mellom elevgruppene. I praksis hendte det ofte at lærerne gikk fort gjennom samtaleene med de 'flinke' elevene, elever som opplevdes selvstendige og kompetanserike, for å kunne ha mer tid til de elevene som hadde større behov for tett oppfølging og støtte under hjemmeskolen. Dette er også noe enkelte av elevene går inn på, hvor de begrunner mangel på kontakt ved at lærerne ofte var opptatt med elever som slet mer. Det kan dermed tyde på at det har vært en skjevfordeling av oppmerksomhet, hvor mange elever ikke fikk dekket sine behov for kontakt og oppfølging fra læreren på grunn av manglende ressurser og tid.

Selv om flere av lærerne opplevde å være tilgjengelig og å ha gitt god oppfølging og støtte til elevene under hjemmeskolen, vurderer jeg elevenes uttrykte mangel på personlig og emosjonell støtte som overveiende for hvordan lærer-elev-relasjonen har vært i denne perioden. Den faglige støtten kan synes å ha vært god, noe som uttrykker overfor elevene at læreren bryr seg om deres faglige utvikling. Samtidig har det vært et fravær av emosjonell og personlig oppfølging, hvor dette trolig har ført til en større avstand mellom lærer og elev. Videre belyser noen lærere og elever at oppfølging og støtte ble praktisert forskjellig ut fra elevenes forutsetninger, noe som kan tenkes å ha vært en bidragsyter til å minske kontakten mellom lærer og elev for enkelte elever. Jeg vil vurdere at den faglige støtten har vært tilfredsstillende under hjemmeskoleperioden, men at det har vært betydelig mangel på personlig oppfølging og støtte, noe som kan virke å ha hatt stor betydning for forholdet mellom lærer og elev. Dette har ført til at lærernes praksis knyttet til oppfølging og støtte totalt sett har vært mangelfull, og dermed har vært en utfordrende faktor for relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskolen.

## Kontakt og lærerens tilgjengelighet

Forutsetningene for kontakt mellom lærer og elev var en faktor som brått ble endret når skolen ble flyttet fra fysisk til heldigitalt klasserom. Lærerne kunne ikke lenger se elevene og deres ulike signaler for urolighet, forståelse og behov for støtte. I empirien forteller både lærere og elever om en praksis hvor kontakten mellom lærer og elev ble mer planlagt, og læreren organiserte for å ha kontakt med elevene til gitte tidspunkter. Samtidig kommer det frem at dersom elevene hadde behov for ekstra støtte og veiledning, var det ofte opp til dem selv å strekke ut en hånd og be om dette, da lærerne



ikke lengre kunne motta og oppfatte slike signaler som i det fysiske klasserommet. Enkelte av elevene forteller om en praksis hvor de opplevde at lærerne var tilgjengelige for dem, og beskriver at de hadde lav terskel for å sende en melding og be om å få ekstra hjelp og støtte. Samtidig er det flere av elevene i datamaterialet som ikke forteller om en slik praksis, hvor fokuset imidlertid ligger på deres opplevelse av å ha manglende kontakt med lærerne. Det kan tenkes at disse elevene ikke opplevde like tilgjengelige og tilstedeværende lærere, noe som har ført til at det også ble krevende for dem å be om hjelp.

I det digitale klasserommet er det spesielt viktig at læreren viser tilstedeværelse og tilgjengelighet overfor elevene for å skape kommunikasjon (Major, 2015). Å ha jevnlig og mye kontakt med elevene, samt svare på henvendelser raskt, er sentralt for å vise tilgjengelighet. I en studie som forsket på studenter med digital undervisning, fant de at studenter som hadde forelesere de opplevde var tilgjengelige for dem, også følte at de brydde seg om dem og var engasjert i deres faglige utvikling (Blackmon & Major, 2012). Videre peker studien på at studentene som opplevde å ha utilgjengelige forelesere fikk en større distanse i forholdet med dem, og tok sjeldent kontakt selv om de egentlig hadde behov for hjelp og støtte. For elevene i denne studiens empiri, kan det virke som at lærerens tilgjengelighet har påvirket kvaliteten og mengden kontakt de har hatt med lærerne under hjemmeskoleperioden. Elever som opplevde å ha delvis eller helt utilgjengelige lærere, har nok også vegret seg mer for å ta kontakt og søke etter den støtten de hadde behov for. For eksempel kan elever som opplevde at læreren ikke hadde tid til dem fordi de måtte prioritere mer sårbare elever kvie seg for å ta kontakt, da de trolig sår tvil om læreren faktisk bryr seg om dem og deres utvikling.

I empirien er det forskjeller blant elevene knyttet til hvordan de opplevde kontakten de hadde til læreren under hjemmeskolen. Noen elever uttrykker at de har hatt god og hyppig kontakt med læreren, og forteller om en praksis hvor det var lett å få kontakt og lærerne var der for dem. Samtidig forteller flere av elevene at kontakten med lærerne deres var mangelfull og at de savnet tid til bedre oppfølging. I den første gruppen kan det virke som at lærerne har vært tydelig tilstedeværende og tilgjengelig, og i disse relasjonene har også elevene hatt lettere for å søke om hjelp og støtte. Disse elevene beskriver ikke en mangel på kontakt, og har trolig følt at læreren bryr seg om dem og er der for dem når de har behov for det. Dette er faktorer som vil bidra til å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev. Samtidig er det mange elever i datamaterialet som har opplevd mer utilgjengelige lærere, og som samtidig forteller om for lite eller dårlig kontakt med lærerne. Disse elevene har ikke fått dekket sine behov for oppfølging og støtte, og har muligens også fått en større avstand til lærerne gitt at kontakten var svært dårlig. Dersom det blir skapt en slik avstand mellom lærer og elev, og elevene er i tvil om læreren er der og bryr seg om deres faglige og personlige utvikling, kan dette påvirke relasjonen dem imellom i negativ forstand.

## Utrygge barn i tryggere omgivelser

Flere lærere og noen elever uttrykker at enkelte elevgrupper hadde et spesielt godt utbytte av å ha undervisning hjemme. Dette er elever som av ulike grunner opplever å være utrygge på skolen til en viss grad. For disse elevene ble eventuelle engstelige faktorer helt eller delvis eliminert, noe som trolig både har ført til at de følte seg tryggere hjemme, samt hadde bedre forutsetninger for å delta i undervisningen som resten av elevene. Enkelte av lærerne forteller at de kunne hente ut mer faglig kompetanse og fikk bedre kontakt med disse elevene. I tillegg er det noen elever som forteller at de følte seg

mer ensomme etter at skolen startet igjen, noe som kan tyde på at de opplevde seg tryggere og mindre engstelig hjemme. Dette blir også tatt opp i forskning knyttet til hjemmeskoleperioden, hvor flere lærere forteller om ulike elevgrupper de mener har blomstret under hjemmeskolen (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020). Her blir disse elevene delt inn i to grupper: elever med skolevegning og/eller psykiske utfordringer, og elever som er stille og/eller sosialt utrygge. På samme måte som i denne studiens teori, blir disse elevene trukket frem som elever med godt utbytte av hjemmeskoleperioden fordi enkelte faktorer som ellers kan føre til utrygghet ble eliminert, og disse elevene deltok på like premisser som resten av klassen under hjemmeskolen. I tillegg forteller flere lærere i de empiriske studiene at det var lettere å holde et faglig fokus med disse elevene under hjemmeskolen, enn i det fysiske klasserommet (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020).

Når skolen ble flyttet hjem, og faktorer som kan oppleves utfordrende ble eliminert, har trolig disse elevgruppene også opplevd å føle seg tryggere og ha mer overskudd til å fokusere på undervisningen enn tidligere. Som flere av lærerne i empirien går inn på, er det et godt utgangspunkt for bedre kontakt og faglig oppfølging hos disse elevgruppene. Elever som opplever at læreren gir dem god faglig oppfølging og støtte, vil også føle at læreren bryr seg om dem og deres faglige utvikling, noe som igjen skaper grunnlag for å utvikle positive relasjoner mellom lærer og elev (Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg forteller lærere i empirien at disse elevene fikk vist frem nye sider av seg selv, og at mange av dem 'blomstret' i denne perioden. Dette er et godt utgangspunkt for å styrke kontakten mellom lærer og elev, hvor læreren ser flere sider av elevene, og kan anerkjenne deres egenart. Lærere som kjenner elevene sine på ulike områder, samt får elevene til å føle seg sett og anerkjent, skaper et godt grunnlag for å utvikle positive lærer-elev-relasjoner (Fjell & Olaussen, 2012; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013). For elever som av ulike grunner opplever utrygghet i det fysiske klasserommet, kan hjemmeskolen ha bidratt til at de opplevde seg tryggere, og kunne ha et mer faglig fokus i skoletiden. Dette er både et godt utgangspunkt for deres læringsutbytte og faglige utvikling, samt et tiltak som kan gjøre dem tryggere, og hvor de potensielt også kan vise andre sider av seg selv. Dersom lærerne til disse elevene har tatt muligheten til å gi god faglig oppfølging og støtte, samt blitt bedre kjent og fått tettere kontakt med dem, kan hjemmeskolen ha bidratt til å utvikle gode lærer-elev-relasjoner for disse elevene.

## Kommunikasjon

Flere av lærerne går inn på mønsteret for kommunikasjon og samspill i den digitale undervisningen som ble praktisert under hjemmeskolen. Her peker de spesielt på den lærerstyrte undervisningen, og hvilke refleksjoner de har knyttet til samspill og respons under denne praksisen. Samtlige av lærerne som tar opp kommunikasjon i den lærerstyrte undervisningen, forteller om en praksis hvor elevene som regel ikke tok i bruk verken kamera eller mikrofon, og lærerne opplevde det som å 'snakket til en vegg', med nærmest ingen respons eller muntlig samspill. Dette er det også enkelte av elevene som går inn på, og uttrykker at noe av det som var spesielt bra ved å komme tilbake på den fysiske skolen, var at det var lettere å stille spørsmål med en gang i timene. Noen av lærerne går nærmere inn på hvordan dette påvirket undervisningen, og forteller at den muntlige læreren forsvant, hvor bruk av humor og andre språklige virkemidler opplevdes som unaturlig på grunn av den manglende responsen. Samtidig er det noen av lærerne som forteller at elevene var mer aktive når de deltok i gruppearbeid, hvor de der gjerne tok i bruk både lyd og kamera for å diskutere.

I forskning knyttet til hvordan utvikle positive lærer-elev-relasjoner, fremheves viktigheten av et godt samspill mellom lærer og elev i undervisningen (Drugli, 2012; Fjell & Olaussen, 2012; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette innebærer at læreren kan nærme seg elevene ved bruk av tilpasset respons som humor og personlige kommentarer, og ha en lett tone med et glimt i øyet. På den andre siden, kan generelt lite eller negativ respons mellom lærer og elev i undervisningen virke ødeleggende på relasjonen dem imellom (Pianta et al., 2002). I det digitale klasserommet er forutsetningene for kommunikasjon noe annerledes, og det vektlegges derfor at det er viktig at læreren fokuserer på å skape et godt samspill med alle elevene også i den digitale undervisningen (Kundu & Bej, 2021). I dette inngår det at elevene er selv aktive deltakere i undervisningen, samt får være med på diskusjoner og forme undervisningen.

Videre går flere lærere og elever også inn på hvordan fravær av nonverbal kommunikasjon og signaler har påvirket kommunikasjonen i den lærerstyrte undervisningen under hjemmeskolen. Begge informantgruppene trekker frem blikk-kontakt, mimikk og kroppsspråk generelt som nonverbale signaler de savnet i den lærerstyrte undervisningen. Lærerne gjør rede for at dette hindret dem fra å oppfatte noe særlig respons fra elevene, og førte til at de ofte var usikker på hvordan elevene reagerte og forstod undervisningen. Spesielt trekker flere lærere frem dette med å ha oversikt over elevene, og opplevde det som utfordrende å ikke vite om de forstod hva som ble sagt, om de trente mer oppfølging og veiledning, eller om de i det hele tatt fulgte med. I tillegg går også noen elever nærmere inn på dette, og forteller at den opplevde mangelen på nonverbal kommunikasjon gjorde at de merket mindre til læreren generelt, og at dette kunne føre til at de ble usikre på om læreren i det hele tatt var der for dem og brydde seg. Disse funnene samsvarer også med empirisk forskning knyttet til hjemmeskoleperioden, hvor flere lærere uttrykker at mangelen på nonverbal kommunikasjon og signaler var utfordrende i den digitale undervisningen, og gjorde det spesielt utfordrende å gi og få respons fra elevene, samt å ha oversikt over deres forståelse og om de var 'påkoblet' (Bolstad, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje et al., 2020).

I et fysisk klasserom, foreslår forskning at læreren bør plasseres slik at han eller hun har oversikt over alle elevene og kan se etter respons og tegn på behov for støtte fra elevene. Dette er et tiltak for å være tilgjengelig og oppmerksom på elevenes signaler og behov, noe som kan virke relasjonsfremmende dersom læreren gir god tilpasset respons (Drugli, 2012). I tillegg vektlegges fokus på nonverbal kommunikasjon som å være nærme elevene, ha blikk-kontakt og gi passelig kroppskontakt som relasjonsfremmende virkemidler i det fysiske klasserommet (Drugli, 2012). I det digitale klasserommet er det imidlertid vært vanskelig for lærerne å ha oversikt over alle elevene, få og gi god respons, og ta i bruk nonverbal kommunikasjon for å styrke relasjonen mellom dem. Dette kommenterer også Major (2015), og argumenterer for at man som lærer bør ta i bruk gode pedagogiske tilnærminger for å kompensere for tapet av blant annet nonverbal kommunikasjon og signaler. Hun legger frem at læreren i det digitale klasserommet bør ta i bruk elevorienterte undervisningspraksiser hvor elevene blir 'tvunget' til å ta en aktiv rolle, som for eksempel gruppearbeid. Dette vil både føre med seg at elevene får en mer deltakende rolle i undervisningen, i tillegg til at muligheten for kontakt og respons mellom lærer og elev i undervisningen øker. Videre ser Mastel-Smith et al. (2015) på hvordan utvikle positive relasjoner ved bruk av kommunikasjon i det digitale klasserommet, og argumenterer for at læreren må legge til rette for å være «omsorgsfullt tilstedeværende» overfor elevene. Dette innebærer å kommunisere

positivitet og bekreftelse i kontakt med elevene for at de skal oppleve av læreren bryr seg om dem.

Både lærerne og elevene rapporterer hovedsakelig om utfordringer knyttet til kommunikasjon i det digitale klasserommet, med hovedfokus på de lærerstyrte undervisningene. Tidligere har jeg gjort rede for at det under hjemmeskolen stort sett ble tatt i bruk lærerstyrt undervisning, gruppearbeid og individuelle aktiviteter som undervisningsaktiviteter. I de lærerstyrte undervisningene forteller både lærere og elever at de opplevde det som utfordrende å ha et godt samspill og kommunikasjon, og spesielt lærerne erfarte at mangelen på respons fra elevene påvirket undervisningen og kvaliteten i kommunikasjonen og kontakten. Den lærerstyrte undervisningen, hvor elevene stort sett ikke tok i bruk verken kamera eller mikrofon, har ikke lagt til rette for verken et godt samspill eller mulighet for læreren å gi tilpasset respons til elevene. Dette har ført med seg at bruk av for eksempel humor, personlige kommentarer og sidespor har opplevdes som mer unaturlig, noe som igjen distanserer læreren fra elevene og gjør undervisningen mer generell enn tilpasset. I tillegg ble stort sett all form for nonverbal kommunikasjon og kroppsspråk utilgjengelig, noe som førte til at lærerne sjeldens hadde oversikt over elevene og deres behov, og elevene ble usikre på hvor de hadde læreren.

Samtidig er det noen lærere som forteller at elevene var langt mer aktive og deltakende i gruppearbeid, og at de også kommuniserte bedre sammen i disse situasjonene. Denne formen for undervisningspraksis har potensiale for å fremme relasjonen mellom lærer og elev gjennom god kommunikasjon, da man kan legge til rette for et godt samspill, og læreren kan gi tilpassede responser til elevene. Jeg vil argumentere for at den en-veis formen for kommunikasjon som ofte ble praktisert i den lærerstyrte undervisningen til en viss grad hemmet relasjonen mellom lærer og elev, da det ikke var tilrettelagt for god respons eller et godt samspill dem imellom. I tillegg førte dette og mangelen på nonverbal kommunikasjon til at lærerne hadde lite oversikt over elevene og deres behov. Dette gjorde det vanskeligere å gi tilpasset oppfølging og støtte, noe som også kan utfordre lærer-elev-relasjonen. I det store bildet, forteller både lærere og elever at elevene ofte arbeidet individuelt i løpet av skoledagen, med lite kontakt og kommunikasjon med lærerne under disse aktivitetene. Dette betyr også at muligheten for et godt samspill, respons og oppfølging ble mer utilgjengelig. Videre ble gruppearbeid og lærerstyrt undervisning tatt i bruk iblant, men ikke like ofte som individuelle oppgaver og innleveringer. Dette betyr at det generelt under hjemmeskolen ble praktisert få aktiviteter som fremmet god kommunikasjon mellom lærer og elev, noe som videre kan vurderes å ha virket utfordrende på lærer-elev-relasjonen.

## Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet hvilken betydning undervisningspraksis, kontakt og kommunikasjon har hatt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskolen. Det kan tyde på at den strukturen på skoledagen som ble praktisert fungerte for enkelte, og gjerne de mest selvdrevne elevene. Samtidig ble det utfordrende for mange da lærerne hadde lite kontroll og oversikt over elevene, noe som skapte en distanse og frarøvet lærerne muligheten til å være der for elevene ved behov. Individuelle oppgaver og innleveringer er den undervisningspraksisen som trolig ble mest tatt i bruk under hjemmeskolen. Dersom læreren evnet å gi gode, autentiske oppgaver som krevde at elevene var aktive i læringen, og i tillegg ga gode tilbakemeldinger, kan dette ha vært en metode som fremmet gode lærer-elev-relasjoner. Samtidig vil det å basere skoledagen på mye arbeid individuelt, med generelt lite kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev, bidra til å

skape en avstand mellom dem. Spesielt siden flere av elevene forteller om en praksis hvor det ble deres ansvar å be om god nok støtte og oppfølging, kan det vurderes at bruk av individuelle oppgaver og innleveringer også har virket utfordrende på relasjonen mellom lærer og elev. Videre finner jeg at den lærerstyrte undervisningen på flere områder ikke har strukket til med tanke på å bygge gode lærer-elev-relasjoner under hjemmeskolen. Dette kommer av at det stort sett ble lagt opp til en-veis kommunikasjon fra læreren, hvor elevene var lite deltakende og det generelt var mangelfullt samspill mellom lærer og elev. Utover dette, ser jeg at bruk av grupper som undervisningspraksis under hjemmeskolen kan vurderes å ha vært en god aktivitet for å fremme gode lærer-elev-relasjoner i den grad denne metode ble tatt i bruk.

Det kan synes at den oppfølgingen og støtten som ble gitt elevene på et faglig nivå var tilfredsstillende, men at det var stor mangel på personlig og emosjonell oppfølging og støtte, noe mange elever la stor vekt på. Deres fokus på manglende personlig støtte og mulighet til å bli fulgt opp på et dypere nivå, gjør at jeg vurderer den faglige støtten som satt i skyggen av den manglende personlige oppfølgingen. Den totale oppfølgingen og støtten har på flere områder vært mangelfull, og det kan vurderes at praksisen for oppfølging og støtte under hjemmeskolen har utfordret forholdet mellom lærer og elev. Under hjemmeskolen var det forskjeller blant elevene knyttet til hvorvidt de opplevde tilgjengelige eller mer utilgjengelige lærere. Det kan tydes at enkelte elever opplevde lærerne som tilgjengelige og tilstedeværende, og de samme elevene uttrykker heller ikke særlig mangel på kontakt med lærerne sine. Samtidig er det flere elever som forteller om et behov for kontakt som ikke ble dekket, noe som kan begrunnes ved at de også hadde mer utilgjengelige lærere, noe som vil utfordre relasjonen dem imellom.

I empirien er det enkelte elevgrupper som trekkes frem, og benevnes som 'elevene som blomstret'. Elever som av sosiale og/eller psykiske årsaker trolig har følt seg tryggere hjemme, har hatt mulighet til å vise flere sider av seg selv og ha mer overskudd til å fokusere på det faglige ved skolen. Dette er et utgangspunkt som har gitt potensiale til å utvikle gode lærer-elev-relasjoner for disse elevene under hjemmeskolen. Muligheten for å utvikle gode relasjoner gjennom kommunikasjon under hjemmeskolen har vært varierende ut fra hvilken undervisningspraksis som ble tatt i bruk. Gruppearbeid kan føre til god kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev dersom læreren utnytter situasjonen godt. Samtidig vil lærerstyrt undervisning og arbeid individuelt ikke tilby denne kvaliteten, og vil heller bidra til større distanse og et dårligere utgangspunkt for å utvikle gode lærer-elev-relasjoner. I det store bildet har kommunikasjonen under hjemmeskolen hatt store utfordringer, og på flere områder vært mangelfull.

# Kapittel 6

## Avslutning

Denne studiens mål har vært å undersøke hvilke forhold som har hatt betydning for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020. Hensikten med oppgaven har vært å bidra til økt innsikt og bevissthet rundt relasjonen mellom lærer og elev i digital undervisning til videre forskning og praksisfeltet. Gjennom empiriske funn og relevant teori, har jeg vurdert at undervisningspraksis, samt kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev er sentrale forhold som har vært betydningsfulle for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskolen. Det ble utviklet to forskningsspørsmål som struktur for drøftingen av empiriske funn: *Hvilken betydning har undervisningspraksis hatt for lærer-elev-relasjonen?* og *Hvilken betydning har kontakt og kommunikasjon hatt for lærer-elev-relasjonen?*

Jeg vil trekke frem bruk av mindre grupper og individuelle oppgaver som metoder med potensiale til å fremme gode lærer-elev-relasjoner dersom læreren er engasjert i elevenes faglige utvikling, samt legger til rette for at elevene selv tar en aktiv rolle i sin læring. Samtidig vil for mye bruk av individuelle oppgaver i kombinasjon med utilgjengelige lærere øke avstanden mellom lærer og elev, og dermed virke utfordrende på relasjonen dem imellom. Videre har måten skoledagen ble organisert på, i tillegg til bruk av lærerstyrt undervisning, bidratt til å skape en større distanse og mindre kontakt mellom lærerne og mange av elevene. Under disse praksisene har ikke lærerne hatt mulighet for god nok oversikt over elevene, og dermed hatt vanskelig for å dekke deres behov for oppfølging og støtte. Dette er faktorer som vil virke utfordrende på lærer-elev-relasjonen.

Utover dette, kommer det frem at elever som opplevde tilgjengelige og tilstedeværende lærere, også var mer fornøyd med hvilken oppfølging, støtte og kontakt de hadde med lærerne sine. Dette tyder på at lærernes tilgjengelighet og synlighet under hjemmeskolen har hatt stor betydning for om kontakten mellom lærer og elev skal være tilfredsstillende. Videre har digital undervisning gitt elevgrupper med sosiale og/eller psykiske utfordringer mulighet til å føle seg tryggere og lettere har fokus på faglig utvikling. Dette er et godt fundament for å styrke kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev, samt utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Til sist vil jeg peke på at valg av undervisningsmetode er avgjørende for kommunikasjonen mellom lærer og elev. Lærerstyrt undervisning og individuelle oppgaver har gjort det krevende å få respons og skape et godt samspill med elevene, noe som kan virke ødeleggende på relasjonen dem imellom. Samtidig vil bruk av mindre grupper ha potensiale til å aktivisere elevene og legge til rette for god kontakt og kommunikasjon, og dermed også kunne bidra til utvikling av gode lærer-elev-relasjoner.

Et sentralt funn er at valg av undervisningspraksis har vært betydningsfullt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden. Lærere som i det digitale klasserommet legger til rette for undervisning som aktiviserer elevene og skaper mulighet for god kontakt og kommunikasjon mellom lærer og elev, vil bidra til å fremme gode lærer-elev-relasjoner. Et annet fremtredende funn er hvor viktig lærernes tilgjengelighet og tilstedeværelse har vært for relasjonen mellom lærer og elev. Elever som føler at læreren har omsorg for dem og engasjerer seg i deres faglige og sosiale utvikling, har også lettere for å ta kontakt og be om støtte ved behov. Dette har vært helt grunnleggende

under hjemmeskolen, hvor det ofte ble lagt på elevene selv å ta ansvar for å få tilstrekkelig oppfølging og støtte.

Hovedfunnet i oppgaven er betydningen kontakt mellom lærer og elev har hatt for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskolen. Det har vært helt sentralt å velge undervisningsmetode med bakgrunn i hvilken form for kontakt den skaper. Samtidig har det vært avgjørende at lærerne har vært synlige og tilgjengelige for å styrke kontakten med elevene. Å legge til rette for god kontakt mellom lærer og elev kan synes å ha vært det mest betydningsfulle forholdet for lærer-elev-relasjonen under hjemmeskoleperioden våren 2020.

Tidligere forskning på lærer-elev-relasjonen knytter funnene sine opp mot hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev har i skolen, og tar for seg hvordan utvikle gode relasjoner i klasserommet. I tillegg er det gjort forskning på digital undervisning som vektlegger hvordan forbedre undervisningspraksisen for å øke elevenes læringsutbytte. I denne studien har jeg koblet disse forskningsfeltene sammen, og peker på sentrale forhold som har hatt betydning for relasjonen mellom lærer og elev under hjemmeskoleperioden. Dette kan bidra til å forbedre bruk av digital undervisning og digitale verktøy i skolen, i tillegg til å tilby et nytt perspektiv og forståelse for lærer-elev-relasjonen på et generelt nivå. Studien gir innsikt i hvordan organisere digital undervisning som fremmer gode lærer-elev-relasjoner, og foreslår at lærere må legge til rette for god kontakt med elevene gjennom valg av undervisningsmetode og ved å være tilgjengelige og synlige.

Med funnene fra denne studien, vil jeg forsøke å svare på de spørsmålene jeg stilte meg innledningsvis. Det vil ha betydning for lærer-elev-relasjonen å overføre den vanlige praksisen for undervisning til det digitale klasserommet, og lærere bør være bevisst hvordan ulike undervisningsmetoder legger opp for kontakt mellom lærer og elev. I tillegg seg jeg at behovet for kontakt under hjemmeskolen endret seg og fikk ny form, hvor elevene hadde behov for at lærerne var tilgjengelige og tilstedeværende på en helt annen måte enn tidligere.

Som en forlengelse av denne studien finnes det flere aktuelle forskningsområder. Det må gjøres mer forskning rundt hvordan utvikle den digitale undervisningspraksisen for å fremme gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette kan dreie seg om hvordan tilrettelegge for digital undervisning som kan utvikle positive lærer-elev-relasjoner. I tillegg vil det være interessant å sette søkelys på hvordan lærere i digital undervisning kan arbeide for å vise tilgjengelighet og tilstedeværelse overfor elevene. Et annet sentralt forskningsområde kan være å se nærmere på effekten av å implementere noe digital undervisning i skolen for elevgrupper som opplever seg tryggere hjemme, for eksempel barn med skolevegring. Kan et slikt tiltak føre til at disse elevene får et bedre faglig utbytte av å ha noe undervisning digitalt? Jeg ønsker å trekke frem noen aktuelle spørsmål som vil være interessant å forske videre på:

*Hvordan kan bruk av digitale verktøy i undervisningen bidra til å fremme gode lærer-elev-relasjoner?*

*Hvordan kan lærere ved gjennom digitale verktøy arbeide for å være tilgjengelig og tilstedeværende overfor elevene?*

*Hvordan kan bruk av digital undervisning for elever med sosiale og/eller psykiske utfordringer bidra til trygghet og økt læringsutbytte?*

*Hvordan kan lærere fremme gode lærer-elev-relasjoner i en heldigital undervisningskontekst?*

# Referanser

- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T., & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/4221>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Blackmon, S. J., & Major, C. (2012). Student Experiences in Online Courses: A Qualitative Research Synthesis. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2).
- Bolstad, B. (2020, april). *Klasseledelse og læringsprosesser: Digitale løsninger erstatter ikke fysiske møter - FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/nye-veier-og-varige-spor/klasseledelse-og-læringsprosesser/index.html>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Bubb, S., & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), Article 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C., & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen— Håndtering og konsekvenser*. [https://www.udir.no/contentassets/b9b452aefeda43698daa04e9c0228035/rapport\\_t\\_korona-gsk\\_samforsk\\_nifu.pdf](https://www.udir.no/contentassets/b9b452aefeda43698daa04e9c0228035/rapport_t_korona-gsk_samforsk_nifu.pdf)



- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991218294304702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Federici, R. A., & Vika, K. S. (2020). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. I 121. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2656248>
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). *Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1458>
- Fjørtoft, S. O. (2020). Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. I 72. SINTEF Digital. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2676094>
- Gilje, Ø. (2020, mars). *Klasseledelse når veggene forsvinner—FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/stengte-skoler-digital-hjemmeundervisning/FIKS-reflekterer/klasseledelse-nar-veggene-forsvinner.html>
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020, september 11). *Hjemmeskolen under koronapandemien – hva forskningen kan fortelle*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hjemmeskolen-under-koronapandemien--hva-forskningen-kan-fortelle/>
- Grenness, C. E. (2007, mars 20). *Hva er effektiv kommunikasjon?*  
<https://www.uio.no/studier/emner/sv/psykologi/PSY2400/v07/undervisningsmateriale/kommunikasjon.ppt>

- Hannigan, J., & Gonzalez, J. C. (2019). Doctoral faculty teaching online: A qualitative understanding of methods to improve online teaching. *The Journal of Educators Online, 16*(1). <https://doi.org/10.9743/jeo.2019.16.1.3>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kleiven, A. M. S. (2020). *Læreres syn på undervisning og læring i spenningen mellom 1:1-klasserommet og avstandsklasserommet—En kvalitativ analyse av læreres pedagogiske holdninger i ulike digitale kontekster*.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/80420>
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and Information Technologies*.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, mars 24). *Meld. St. 21 (2016–2017)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Handlingsplan for digitalisering i grunnsopplæringen*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnsopplaringen-2020-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b, september 8). *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Major, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Johns Hopkins University Press.
- Mastel-Smith, B., Post, J., & Lake, P. (2015). Online Teaching: "Are You There, and Do You Care?". *The Journal of Nursing Education*, 54(3).  
<https://doi.org/10.3928/01484834-20150218-18>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93). <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2010). *Improving students' relationships with teachers*. <https://www.apa.org>.  
<https://www.apa.org/education/k12/relationships>
- Roe, A., Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Dalland, C. P. (2020). *Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*. <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevene-hadde-m.html>
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing, Inc.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991118714094702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991321531654702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., & Lan, W. Y. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1).

<https://doi.org/10.3102/00346543076001093>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlag.

Utdanningsdirektoratet. (2016, juni 24). *Lærer-elev-relasjonen*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Masteroppgave om elevers tilknytning til skolen under koronapandemien

#### **Referansenummer**

515659

#### **Registrert**

29.01.2021 av Ida Hjellegjerde Straumsheim - idahstr@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)**

Ingunn Dahler Hybertsen, ingunn.hybertsen@ntnu.no, tlf: 92060272

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ida Hjellegjerde Straumsheim, idahstr@stud.ntnu.no, tlf: 99117258

#### **Prosjektperiode**

14.12.2020 - 01.07.2021

#### **Status**

10.07.2021 - Avsluttet

#### **Vurdering (2)**

---

#### **10.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2021.

Vi har nå registrert 01.07.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Lykke til videre med prosjektet!

## **27.04.2021 - Vurdert**

### BAKGRUNN

Meldeskjemaet er meldt som en studentoppgave ved NTNU, som er behandlingsansvarlig for studentens masteroppgave. Alle data er derimot samlet inn som en del av et prosjekt hos NTNU Samfunnsforskning (NSDs referanse 428293). Studenten har signert en avtale om at hun er en del av prosjektgruppen ved NTNU Samfunnsforskning og får slik tilgang til dataene.

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 den 27.04.2021 med vedlegg, 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:

[nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-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 01.06.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Intervjuguide elever

### *Intervjuguide elever*

*Som nevnt vil naturlig nok elevene selv kunne bidra med en viktig stemme når det gjelder læring og trivsel, det vil si hvordan de har opplevd «skolehverdagen» under stengningen (den såkalte "korona-skolen"). De vil kunne si noe om kontakten med skolen, som kontakt med medelever og lærere spesielt, og deres opplevelse av foresattes rolle i hjemmearbeidet. Datainnhenting fra denne gruppen vil avklares i samråd med oppdragsgiver, men vi ønsker at data fra elevgruppen i så fall innhentes fra samme trinn som lærergruppen representerer. Endelig avklaring gjelder spesielt utvalg av årstrinn og egnet metodikk for ulike aldersgrupper utfra forskningsetiske forhold.*

Til alle:

- Takk for at dere stiller! Kort introduksjon om prosjektet
- Informert samtykke – dine rettigheter
- Vi er interessert i hvordan forholdene på deres skole har vært i flere faser: før nedstenging – nedstenging 12. Mars – gradvis gjenåpning - oppstarten nå i høst. Ha gjerne dette i bakhodet når vi stiller spørsmålene - kanskje du har ulik opplevelse av spørsmålene sett i lys av de ulike periodene?
- Vi vil intervjuere dere som elever som **elevråd**, og det er fint at dere uttaler dere om hvordan dere generelt tror det har vært for folk på skolen.

### **Læringssituasjonen**

- Hvordan tror dere elever har opplevde overgangen fra det å ha vanlig skole til å måtte sitte hjemme? Hadde dere utstyr, eller fikk dere det av skolen? Har det fungert bra?
- Hvordan har dere opplevd undervisningen? Kan dere fortelle litt om hvordan undervisningen har vært i for eksempel norsk? Hvordan så en typisk skoledag ut i april?
  - Er det fag dere ikke har fått undervisning i som følge av nedstengningen? Vet dere hvorfor det ble slik? Tror du det kunne vært gjennomført? På hvilken måte?
  - Synes dere at dere har fått lært det dere skulle?
  - Hvordan oppfatter dere at folk har synes det har vært å ha undervisning hjemme?
  - Synes dere at dere har fått nok støtte fra lærerne dine? Fra skolen? Hva kunne vært annerledes?

### **Skole-hjem samarbeid**

- Vet du om foreldrene dine hadde kontakt med lærerne dine eller andre på skolen? På hvilken måte skjedde dette (digitalt, per telefon, møter etc)



## Sosial trivsel

- Hvordan har dere opplevd kontakt med klassekamerater? Har det vært noen forskjell på den kontakten før og etter at skolen ble stengt? Tror dere lærerne har hatt oversikt over hvordan dere samarbeider over nett?
  - Når man er i klasserommet, så er det ofte slik at det er noen som svarer ofte på spørsmål, og andre er mer stille. Opplever du at det å arbeide over nett og hjemmefra har endret noe på de faste mønstrene i klassen? Har dere opplevd at denne situasjonen har gjort at du har fått vist frem andre eller nye sider ved deg selv til lærerne og/eller medelever?
- Hvordan har hjemmeundervisningen påvirket deg sosialt? Har du hatt god kontakt med venner i denne tiden? Har det å sitte hjemme ført til at du har kunnet kjenne på følelser av ensomhet? Vet dere om elever som har fått ny/bedre kontakt med andre i perioden? Tror dere at fellesskapet med klassekamerater har blitt påvirket på noe vis?
- Har skolen gjort noe for å følge opp hvordan dere trives? Har helsesykepleier eller noen andre for eksempel tatt kontakt og spurt hvordan du har det, eller har det vært noen dere kan ta kontakt med?

## Oppfølging fra skolen

- Har dere måttet si fra til lærerne dine at du faktisk er på nett i skoletiden? Hvordan har de ført fravær under hjemmeskolen? Har dette gått greit (i praksis)?
- Hvordan synes dere høsten har vært så langt? Har det gått greit å være tilbake på skolen? Har dere også fortsatt tilbud om undervisning på nett dersom noen må være hjemme med for eksempel symptomer for forkjølelse?

## Tilleggsspørsmål for ungdomstrinnet:

- Kan dere si noe om hvordan situasjonen har vært påvirket av at dere skal ha karakterer?

## Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

### *Intervjuguide lærere*

*Lærere vil både kunne uttale seg som hvordan selve gjennomføringen av undervisningen har vært, hvordan de har fulgt opp enkeltelever og hvorvidt digitale rammevilkår og andre strukturelle forholdene har vært på plass for å gjennomføre undervisningen på en tilstrekkelig måte. Disse intervjuene vil derfor berøre aspektene faglige og pedagogiske forhold, organisering og ledelse av skoler og læreres samarbeid, og kommunikasjon med foresatte, elevenes læring og trivsel, samt tema sårbare elever. Her kan lærernes digitale kompetanse, samarbeid i lærerkollegiet, og deres synspunkter på skoleledelsens oppfølging være relevant å belyse. Det kan være aktuelt å ha et fokusgruppeintervju der lærergruppen har et visst mangfold i forhold til klassetrinn og ulike undervisningsfag, samt alder, erfaring og kjønn for å belyse de ulike aspektene. Utkastet er ment som et utgangspunkt for semi-strukturert fokusgruppeintervju. Det er naturlig at informantenes erfaringer er med på å styre innholdet i intervjuene.*

*Til alle:*

- Takk for at dere stiller! Kort introduksjon om prosjektet*
- Informert samtykke – dine rettigheter*
- Vi er interessert i hvordan forholdene på deres skole har vært i flere faser: før nedstenging – nedstenging 12. Mars – gradvis gjenåpning - oppstarten nå i høst. Ha gjerne dette i bakhodet når vi stiller spørsmålene - kanskje du har ulik opplevelse av spørsmålene sett i lys av de ulike periodene?*

Innledningsvis: si kort om hvilket trinn de jobber på og fag de har (evt om de er kontaktlærere)

### **Pedagogiske og faglige forhold (inkl. digitalt og pedagogisk samarbeid)**

- Kan du si litt om hvordan du opplever at skolen var forberedt på den situasjonen som oppstod 12. Mars? Hadde dere godt nok digitalt utstyr? Fikk du selv god nok informasjon til å håndtere overgangen rent praktisk?
- Har det gått greit å tilrettelegge undervisning i alle fag, eller er det noe som har vært mer utfordrende enn annet?
- Hvordan har denne perioden ført til endringer i måten å undervise på? Hva har ikke endret seg? Har du måttet bruke andre metoder? Har du måttet lære nye metoder? Hvordan har du evt. lært disse? Føler du at elevene har fått et fullverdig opplæringstilbud i perioden?
- Hvordan har tilbudet vært for de elevene som har vært på skolen i den perioden skolen var stengt for de fleste?
- Hvordan har dere gått frem for å vurdere elevenes praksis i skolearbeidet i perioden?
  - Opplever dere at det er en felles forståelse av hva som er god vurderingspraksis?

- Hva slags erfaring har dere hatt med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen, før 12. Mars?
- Hva slags type undervisningsopplegg har vært dominerende i perioden med hjemmeskole?
  - Hva har ikke vært mulig å gjennomføre?
  - Hva tenker dere at kreves av elevene for å kunne få et godt læringsutbytte av dette undervisningsopplegget?
- Har dere fått teknisk eller pedagogisk støtte etter 12. Mars?
  - I så fall hva slags støtte, når fikk dere den – og fra hvem?
  - Hvordan har dere opplevd at deres digitale kompetanse har vært i møte med nye utfordringer?
- Har dere som lærere hatt felles retningslinjer for undervisningen digitalt, eller har dette vært opp til den enkelte lærer?

### **Organisering og ledelse av skolen**

- Har dere opprettet nye rutiner og strukturer for kontakt med ledelsen angående sårbare elever, eller har dere bygget på allerede eksisterende strukturer?
- **Under nedstengingen:** Hvilke grep har skoleledelsen tatt for å sikre tverrfaglig samarbeid og ivaretagelsen av dere ansatte i denne perioden? Føler du at du har fått nok støtte?
- **Under nedstengningen:** I hvilken grad har ledelsen ved skolen støttet omorganisering av arbeidet? Opplever du at ledelsen har tatt noen spesielle grep for å sikre kvaliteten på opplæringen? Isåfall hvordan har dette skjedd? Mener du mer burde ha vært gjort, og i så fall på hvilken måte?
- **Organisering av gjenåpningen:** hvordan har dere som lærere opplevd gjenåpningen før sommeren?
  - Organiseringen av gjenåpningen
  - Restriksjoner for åpningstider?
  - Restriksjoner for undervisningen?
  - Restriksjoner for læremateriell?
- **Etter sommeren:** Hvordan oppleves arbeidsbelastningen nå? Hvilke konsekvenser har det for arbeidsmiljøet? Hvilken rolle har tillitsvalgte hatt i håndteringen av arbeidsmiljøet og større arbeidsbelastning?
- **Har norm for lærertetthet gitt skolen eller kommunen noen føringer som har påvirket handlingsrommet, negativt eller positivt, i deres håndtering av korona-situasjonen? I så fall hvordan?**

### **Lærernes samarbeid**

- Hvordan har samarbeidet i lærerkollegiet vært i de ulike fasene vi har nevnt?
  - Hvordan har du opplevd det profesjonsfaglige felleskapet?
  - Har dere lykkes i å dele erfaringer dere imellom? I så fall, hvordan?
- Hvilke nye krav stilles til din rolle som lærer i en slik situasjon vi har opplevd?
  - Hvordan føler du at dere har mestret nye krav?

## **Kommunikasjon med foresatte**

- Hva slags kontakt har dere hatt med elevene, og hvor ofte? Er det i hovedsak dere som kontaktlærere som har hatt kontakt, eller har det vært rektor/skoleledelsen?
- Hvordan har dere håndtert situasjoner hvor en eventuelt ikke har fått kontakt med elevene?
  - Har dette vært ulikt etter 12. Mars – etter gradvis gjenåpning - nå i høst?
- Hvordan har dialogen vært med FAU, klassekontakter, SU, elevråd?

## **Elevenes læring og trivsel (inkludert elever med spesialundervisning)**

- Hvordan har dere inntrykk av at den nye skolehverdagen har påvirket elevenes trivsel?
- Hvordan har dere inntrykk av at den nye skolehverdagen har påvirket elevenes læring?
  - Hvordan har dere opplevd elevatferden i det digitale, sammenlignet med tidligere elevatferd i klasserommet? (har typiske roller i klasserommet fulgt med elevene inn i det digitale, eller har roller endret seg?)
  - Hvordan har dere håndtert dette? (Har dere f.eks endret rutiner for oppmøte underveis for å sikre at elevene er tilstede?)
- Hvilke tiltak har dere som lærere kunnet gjøre for elevene som har slitt ekstra med læring/trivsel/motivasjon?
- Hvordan opplever dere at elever med rett til spesialundervisning har kunnet bli ivaretatt i perioden?
- Hvordan har det tverrfaglige samarbeidet med støttesystemet, som for eksempel med PPT, skolehelsetjenesten, barnevern og Bufetat fungert i denne perioden?
  - Hvordan har dette påvirket hverdagen til elevene med spesialundervisning/ekstra støtte?

## **Avslutning**

- Hvis dere skal forsøke å oppsummere, hva er de viktigste læringspunktene dere tar med dere i det videre arbeidet?
- Avsluttende kommentarer? Noe du har tenkt på som ikke er spurt om?

