

Vilde Kristine Marie Skjelve Yttri

Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet

En kvalitativ studie av hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av hjemmeskoleperioden som følge av Covid-19-pandemien

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Vegard M. Frantzen

Mai 2021

Vilde Kristine Marie Skjelve Yttri

Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet

En kvalitativ studie av hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av hjemmeskoleperioden som følge av Covid-19-pandemien

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Vegard M. Frantzen
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

12.mars 2020 ble livet som vi kjente det snudd på hodet i løpet av en pressekonferanse – Covid-19 hadde spredd seg til Norge, og dette førte til kraftige restriksjoner og nedstenginger. Over natten skulle alle landets elever og lærere tilpasse seg en helt ny, heldigital skoledag. En stor del av skoledagen handler om undervisning – men like viktig er det relasjonelle perspektivet, som forskning viser har en meget stor betydning for trivsel og læring i skolen, men også for elevenes liv utenfor skolens fire vegger og deres fremtid.

Hensikten med dette prosjektet er å finne ut om, og eventuelt hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av hjemmeskoleperioden som følge av nedstengingen. Elevene som deltar i prosjektet er elever på mellomtrinnet, og hadde derfor hjemmeskole i to måneder – fra mars til mai 2020. Målet har vært å høre elevenes historier og gi et innblikk i deres skolehverdag under hjemmeskoleperioden, men ikke å generalisere hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket.

Informantene delte historier om skoledager preget av mye selvstendig arbeid og et savn etter venner, men også lærere som ga de kreative, spennende oppgaver og som var tilgjengelige for dem gjennom skoledagen.

Abstract

On 12 March 2020, life as we knew it was turned upside down during a press conference - Covid-19 had spread to Norway, and this led to severe restrictions and shutdowns. Overnight, all the country's students and teachers had to adapt to a completely new, all-digital school day. A large part of the school day is about teaching - but just as important is the relational perspective, which research shows has a very great impact on well-being and learning in school, but also on students' lives outside school and their future.

The purpose of this project is to find out if, and possibly how, the teacher-student relationship was affected by the home school period as a result of the shutdown. The students participating in the project are students from 5th-7th grade, which means they had home school for two months - from March to May 2020. The goal has been to hear the students' stories and give an insight into their everyday school life during the home school period, but not to generalize how the teacher-student-relationship was affected.

The informants shared stories about school days characterized by a lot of independent work and a longing for friends, but also teachers who gave them creative, exciting tasks and were available to them throughout the school day.

Forord

Etter syv år som student ved NTNU og i Norges fineste by markerer dette slutten på tiden som student. Tiden her har lært meg så mye, og selv om det ikke alltid har vært lett – sitter jeg her med to bachelorgrader og (snart) en mastergrad, og angrer ikke et sekund på at det er denne veien jeg valgte å gå.

Det siste halvåret har vært en berg- og dalbane, og arbeidet med masteroppgaven har vært altoppslukende – krevende, men så gøy og lærerikt på samme tid! I den forbindelse er det flere som fortjener en stor takk:

Tusen takk til min dyktige veileder Vegard Frantzen for at du alltid har gitt gode tilbakemeldinger, stilt de riktige spørsmålene og har hatt troa på meg hele veien.

Tusen takk til informantene mine, for at dere ville dele deres historier. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet, og jeg er så takknemlig for at dere stilte opp.

Tusen takk til familie og venner for tålmodighet, motivasjon og gode ord.

Tusen takk til kollektivet for latter, avkobling og støtte, og ikke minst en stor takk til gjengen som har gjort de siste månedene på lesesalen overkommelige.

Trondheim, mai 2021

Vilde Kristine Marie Skjelve Yttri



Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2. PROBLEMSTILLING	1
1.2.1. TEORETISK UTGANGSPUNKT	1
1.3. OPPGAVENS OPPBYGNING	1
2. TEORI	3
2.1. EN LOVFESTET RETT TIL ET GODT SKOLEMILJØ	3
2.1.1. ET GODT LÆRINGSMILJØ	3
2.2. LÆRER-ELEV-RELASJONEN	3
2.2.1. HVA ER GODE LÆRER-ELEV-RELASJONER?	4
2.2.1.1. Sosial støtte	4
2.2.2. HVORFOR JOBBE MED LÆRER-ELEV-RELASJONER?	4
2.2.2.1. Samspillet mellom læring og miljø	5
2.2.2.2. Tilpasset opplæring og inkludering	6
2.2.2.3. Gode relasjoners betydning utenfor skolens fire vegger	7
2.2.3. HVORDAN SKAPE GODE LÆRER-ELEV-RELASJONER?	7
2.2.3.1. Trygghet	9
2.2.3.2. Anerkjennelse	12
2.3. DET DIGITALE KLASSEROMMET	13
2.3.1. EN DIGITALISERT VERDEN	13
2.4. ET DIGITALT LÆRINGSMILJØ	14
2.4.1.1. Teknologien inn i skolen	15
2.4.1.2. (Fremtidens) muligheter og utfordringer	18
2.4.1.3. En heldigital skoledag	19
3. FORSKNINGSMETODE	20
3.1. VALG AV METODE	20
3.1.1. INTERVJU SOM METODE	20
3.2. UTVALG	21
3.2.1. STRATEGISK UTVALG	21
3.2.2. FREMGANGSMÅTE	21
3.2.3. INFORMANTENE	22
3.2.3.1. Barn som informanter	22
3.3. DATAINNSAMLING	23
3.3.1. FORBEREDELSE	23
3.3.2. INNSAMLINGEN	24
3.4. DATAANALYSE	24
3.4.1. TRANSKRIPSJON	24
3.4.2. MENINGSFORTOLKNING	25
3.4.3. FREMGANGSMÅTE	26
3.4.1. ANALYSESTRATEGI	26
3.5. ETISKE REFLEKSJONER	27
3.5.1. VALG AV TEMA	27

3.5.2.	SAMTYKKE	27
3.5.3.	KONFIDENSIALITET	28
3.5.4.	KONSEKVENSER	28
3.5.4.1.	Hensyn til tredjepart	28
3.5.5.	RELASJONER I INTERVJUSITUASJONEN	29
3.5.6.	REFLEKSIVITET	30
3.5.7.	RELIABILITET OG VALIDITET	30
3.6.	FORSKERROLLEN – EGNE TANKER OG REFLEKSJONER RUNDT FORSKNINGSPROSESSEN	31
4.	FUNN OG RESULTATER	32
4.1.	INFORMANTENE	32
4.2.	OVERGANGEN TIL DIGITAL SKOLE	32
4.3.	DEN DIGITALE SKOLEDAGEN	33
4.3.1.	GODE LÆRERE OG GODE RELASJONER	34
4.3.2.	FORUTSIGBARHET	35
4.3.3.	ØKTE DIGITALE FERDIGHETER	36
4.3.4.	KREATIVE OPPGAVER	37
4.3.5.	SELVSTENDIGHET OG MEDBESTEMMELSE	38
4.3.6.	TILGJENGELIGHET	39
4.3.7.	SAVNET ETTER SOSIALT SAMHOLD OG SAMARBEID	40
4.3.8.	BETYDNING FOR LÆRING	41
4.3.9.	ANDRE FUNN	42
4.3.10.	OPPSUMMERING	42
5.	DISKUSJON	43
6.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	50
7.	REFERANSELISTE	52
8.	VEDLEGG	55

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

12. mars 2020 kom Regjeringen med de strengeste tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid, som inkluderte stenging av alle landets barnehager og skoler. Dette var en helt unik situasjon på mange måter, og med de strenge tiltakene for å bekjempe viruset fulgte også mange uker med hjemmeskole. Dette førte med seg en mulighet jeg ikke kunne la gå fra meg; å forske på hvordan denne situasjonen opplevdes av de involverte. En lærer jeg snakket med etter hjemmeskoleperioden, lenge før jeg bestemte meg for tema for prosjektet, fortalte at å strekke til faglig ikke var så utfordrende, men opplevde det som vanskelig å følge opp elevene utenom dette. En annen fortalte hvordan hjemmeskoleperioden ble en inngang til å bli bedre kjent med noen elever som det ellers kunne være vanskelig å komme innpå, da de til vanlig tok lite plass i klassefelleskapet. Disse uttalelsene var med på å forme tanken om å velge det relasjonelle perspektivet på oppgaven, og jeg valgte deretter å snakke med elever for å få deres historier fra det digitale klasserommet, med fokus på lærer-elev-relasjonen. Prosjektet fokuserer på perioden mars-mai 2020, da skolene var stengt, og en digital undervisning var både det eneste undervisningstilbudet og den eneste formen for kommunikasjon mellom skolen og elevene.

1.2. Problemstilling

Prosjektets problemstilling er: «Hvordan påvirket perioden med hjemmeskole lærer-elev-relasjonen?», hvor målet er å høre elevens historier fra det digitale klasserommet, og hvordan de opplevde lærer-elev-relasjonen gjennom perioden hvor skolene var stengt og de kun hadde hjemmeskole.

1.2.1. *Teoretisk utgangspunkt*

I prosjektet er det anvendt artikler og lærebøker jeg har benyttet meg av gjennom studieløpene i pedagogikk, voksnes læring og rådgiving og spesialpedagogikk, samt andre lærebøker og artikler som tar for seg feltene lærer-elev-relasjonen og det digitale klasserommet. Jeg har også vist til Regjeringen, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet når det kommer til pandemisituasjonen, samt brukt nettkilder som lovdata og Utdanningsdirektoratet for å finne gjeldende lovverk, ramme- og læreplaner.

1.3. Oppgavens oppbygning

Oppgaven gir først innblikk i relevant teori for feltene lærer-elev-relasjonen og det digitale klasserommet. Kapittel 2.2 om lærer-elev-relasjonen presenterer hva som kjennetegner gode lærer-elev-relasjoner, hvorfor det er viktig å jobbe med disse relasjonene og hvordan en kan skape gode lærer-elev-relasjoner. Grunnet oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på trygghet og anerkjennelse som hovedtemaer, og denne delen vil derfor fokuseres rundt disse temaene.

Kapittel 2.3 om det digitale klasserommet handler om den digitaliserte verdenen vi nå lever i, og hvordan teknologien har tatt plass i skolen, samt noen muligheter og utfordringer dette bringer med seg.

I kapittel 3 presenteres forskningsmetoden for prosjektet, samt hvordan dette ble gjennomført. Her begrunnes også de ulike valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, og kapitlet avsluttes med egne refleksjoner rundt forskerrollen.

I kapittel 4 presenteres funn fra intervjuer med informantene, hvor de beskriver hvordan deres skoledager var under hjemmeskoleperioden. Funnene linkes mot relevant teori på de relevante områdene innenfor lærer-elev-relasjonen og det digitale klasserommet.

Kapittel 5 består av diskusjon og drøfting rundt funnene i lys av teori, samt med innspill av egne tanker og refleksjoner. Oppgaven avsluttes med kapittel 6; avslutning og konklusjon.

2. Teori

2.1. En lovfestet rett til et godt skolemiljø

Kapittel 9A i Opplæringslova (1998) handler om elevens skolemiljø, hvor det blant annet står i §9A-2 at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre, i §9A-3 står det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og skal jobbe kontinuerlig for å fremme trivsel, helse og læring, og forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø. Videre pålegger §9A-4 alle som jobber i skolen en aktivitetsplikt, som tilsier at de skal følge med på at elevenes skolemiljø er trygt og godt, og gripe inn (om mulig) ved krenking. Skolen skal undersøke saken snarest om det er mistanke om at eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø. Dersom eleven selv uttrykker å ikke ha et trygt og godt skolemiljø, enten ved å si det selv eller gjennom en undersøkelse, skal skolen så langt det finnes egne tiltak, sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Elevene i norsk skole har med andre ord lovfestet rett til et godt og trygt skolemiljø, og de som jobber rundt dem har en plikt til å gripe inn om dette ikke er tilfelle.

2.1.1. *Et godt læringsmiljø*

Utdanningsdirektoratet definerer et læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. De lister opp fire kjennetegn på et godt læringsmiljø; en god ledelse som kontinuerlig arbeidet med å forbedre ulike sider ved læringsmiljøet og har gode rutiner for arbeidet med mobbing, positive relasjoner mellom elevene og kultur for læring blant elevene, gode relasjoner og godt samarbeid med foreldre og god klasseledelse preget av gode relasjoner mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I et positivt læringsmiljø opplever elevene tilhørighet, trygghet og mestring (Olsen & Lekang, 2019), og her spiller lærer-elev-relasjonen en stor og viktig rolle.

2.2. Lærer-elev-relasjonen

Når det snakkes om lærer-elev-relasjonen, er det naturlig å begynne med klasseledelse. Tradisjonelt sett har kunnskapsoverføring vært målet, og klasseledelsen var preget av struktur og disiplin. Med reformpedagogikken i 1960-årene skjedde det en endring, og det ble mer fokus på forebyggende og positive virkemidler – og lærerens rolle som klasseleder har vært et viktig tema i skolepolitikken siden (Ogden, 2015). I de senere årene kan en si at det relasjonelle gjennomsyrrer all pedagogisk og faglig aktivitet i skolen, og i tillegg til lærer-elev-relasjonen legges det stor vekt på relasjoner mellom elevene, kollegiale relasjoner og relasjonen mellom hjem og skole (Moen, 2016a). Eriksen og Lyng (2018) setter også lys på den viktige delen av klasseledelse som handler om å utvikle klassen som sosial gruppe, som en del av et godt og trygt skolemiljø. Når det gjelder lærerens rolle som klasseleder, mener Ogden (2015) at god klasseledelse handler om å finne balansen mellom å være samarbeidsorientert og dominerende; en må vise forståelse, men samtidig sette grenser, strukturere, men gi frihet, stimulere og sette krav. Han mener også at gode relasjoner er en forutsetning for at undervisningen og

kommunikasjonen skal fungere, da elevene lærer bedre av lærere som formidler vennlighet og forståelse.

2.2.1. Hva er gode lærer-elev-relasjoner?

Hva kjennetegner en god lærer-elev-relasjon? Gode lærer-elev-relasjoner kjennetegnes av en lærer som gir praktisk hjelp, individuell veiledning og instruksjon, samtidig som en viser omsorg og respekt for elevene (Federici & Skaalvik, 2017).

2.2.1.1. Sosial støtte

Sosial støtte kan generelt sees på som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. Begrenset til sosial støtte fra læreren, kan vi skille mellom en ytre og en indre dimensjon; der den ytre handler om hva lærerne gjør – hvordan de behandler og omtaler elevene, og den indre handler om elevens opplevelse av relasjonen. Den ytre dimensjonen kan inkludere i hvilken grad elevene blir møtt med forståelse, vennlighet og respekt av læreren, og i hvilken grad de blir faglig og sosialt inkludert – mens den indre handler om i hvilken grad elevene opplever å bli inkludert eller møtt. Dimensjonene er viktig å nevne, da elever og lærere kan ha forskjellig opplevelse av relasjonen (Federici & Skaalvik, 2017).

Det er spesielt to typer støtte en snakker om innenfor praktisk pedagogikk; emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert, respektert og oppmuntret av læreren, og om de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte derimot, handler mer om konkrete råd og veiledning i skolearbeidet. Begge typene er nødvendig for elevene, og en kombinasjon av disse er det Federici og Skaalvik (2017) betegner som optimal sosial støtte – gode lærer-elev-relasjoner utvikles når lærerne viser omsorg og respekt, samtidig som de gir praktisk hjelp, individuell veiledning og instruksjon.

2.2.2. Hvorfor jobbe med lærer-elev-relasjoner?

Hvorfor er det så viktig å jobbe med lærer-elev-relasjonen? Lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor i elevenes læringsmiljø, og har stor betydning for både faglig utvikling og trivsel. Emosjonell og instrumentell støtte fremmer motivasjon, læring og trivsel (Federici & Skaalvik, 2017). Relasjonen er altså svært sentral for trivsel og klassemiljø, samt at positive relasjoner og støtte fra lærere er viktige kjennetegn på sunne skoler (Eriksen & Lyng, 2018).

Elevenes konsentrasjon og interesse for skolearbeid blir bedre av en god lærer-elev-relasjon, samt at relasjonen også har betydning for sosial utvikling og fungering i skolen. Elevene viser også mindre behov for opprør og utprøving av regler. Gode relasjoner kan altså påvirke motivasjon, læring og trivsel. Det samme gjelder andre veien, da lærere føler seg mer tilfredse i jobben om de har gode relasjoner – og opplever mer stress i motsatte tilfeller (Moen, 2016a). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) er relasjonen det aller viktigste og mest betydningsfulle i skoledagen, da gode relasjoner fører til mer læring, høyere trivsel og mindre fravær, og en dårlig relasjon mellom lærer og elev kan øke sjansen for at elever dropper ut av skolen. Dårlige relasjoner kan predikere redusert samarbeid, mindre vilje til å gå på skolen, økte atferds- og konsentrasjonsproblemer, skolefravær og skolevegring, spesielt for sårbare elever (Brandtzæg et al., 2016).

Ulike elever har ulike relasjoner. Jenter får generelt bedre relasjoner med lærere enn gutter, det samme gjelder elever med enkelt og positivt temperament. Yngre elever har også lettere for å etablere gode relasjoner til lærerne enn elever i trinnene oppover. Med andre ord kan både gutter og barn med utfordrende temperament være i faresonen når det gjelder å etablere gode relasjoner, sammen med elever med lærevansker og elever med lav sosioøkonomisk status. Det samme gjelder barn med utrygg tilknytning i hjemmet. Når det gjelder barn med flerkulturell bakgrunn, ser det ut som en god relasjon til læreren har ekstra stor betydning til disse (Brandtzæg et al., 2016). Dette viser at relasjonsarbeidet er en ekstremt viktig del av skolehverdagen, og kanskje spesielt med tanke på disse problemstillingene. Likevel er det som Brandtzæg et al. (2016) påpeker, noe paradoksalt med disse forskningsfunnene; de som kanskje trenger en god relasjon til læreren aller mest, er de som får minst utbytte av nettopp kraften og mulighetene som ligger i en slik relasjon. Her trengs det ofte ekstra bevissthet og arbeid for at dette skal være mulig.

Sårbare elever er altså spesielt utsatt for de negative konsekvensene av en dårlig relasjon, som redusert samarbeid, mindre vilje til å gå på skolen, økte atferds- og konsentrasjonsproblemer, skolefravær og skolevegring (Brandtzæg et al., 2016). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har mye å si spesielt for de sårbare elevene, der den ved en trygg og god relasjon kan brukes som en beskyttelsesfaktor (Buli-Holmberg & Moen, 2016; Eriksen & Lyng, 2018).

2.2.2.1. Samspillet mellom læring og miljø

For å forstå bakteppet til lærer-elev-relasjonen og dens betydning for elevenes læring, kan det være nyttig å bruke innfallsvinkelen sosiokulturell teori, med Vygotsky som kjent teoretiker. Sosiokulturell teori blir ofte forklart i tre deler; forholdet mellom individ og miljø, forholdet mellom læring og utvikling og forholdet mellom språk og tanke. Videre skiller Vygotsky mellom *elementære psykologiske funksjoner* og *høyere mentale funksjoner*. Førstnevnte innebærer sansing og enkle former for hukommelse, som han mener har røtter i biologien. Høyere mentale funksjoner derimot, er et produkt av samspillet mellom individ og miljø, og rommer ferdigheter som skriving, regning, begrepsdannelse og logisk hukommelse (Moen, 2016b), og det er her lærer-elev-relasjonen kommer inn i bildet.

Når det gjelder forholdet mellom individ og miljø, kommer ifølge Vygotsky barnets utvikling først til syne på det sosiale planet – i samspill med andre, før det blir en del av barnets mentale fungering. I skolesammenheng forklarer han det som at barna møter samfunnets normer, forventninger, verdier og krav som senere blir en del av dem. Dette kalles en internaliseringsprosess. Internalisering er ikke som en «kopieringsprosess» som foregår automatisk, men krever aktiv samhandling med miljøet rundt (Moen, 2016b). Den neste delen, forholdet mellom læring og utvikles, forklares lettest med bruk av Vygotskys kjente begrep *den nærmeste utviklingssonen*. Den nærmeste utviklingssonen beskriver han som avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået, hvor barna løser problemer selvstendig, og det potensielle utviklingsnivået, hvor det kan løse problemer med hjelp fra en voksen eller en annen med mer kompetanse enn dem selv. Denne teorien blir også gjerne kalt stillasmetaforen, hvor stillaset symboliserer lærerens ulike metoder for å fremme barnas utvikling – og deres støtte for å få elevene til neste utviklingsnivå (Moen, 2016b). Læringen er lite effektiv hvis barnet må finne ut alt på

egen hånd, og det er viktig at læreren støtter opp under læringsforsøkene til eleven (Karlsen, 2020).

Delen om språk og tanke understreker viktigheten av kommunikasjon, og hvordan barns språkutvikling skjer i samhandling med andre. Språket er et medierende redskap i samhandling med andre, og brukes også for å få tilgang til andres tanker og refleksjoner (Moen, 2016b). I følge Vygotsky har altså læreren en stor betydning for elevenes utvikling, ikke bare faglig, men for å bli aktive og selvstendige samfunnsborgere. På en måte kan en si at læreren også har en medierende rolle, som formidler av kunnskapen elevene lærer seg gjennom samhandling.

2.2.2.2. Tilpasset opplæring og inkludering

Som nevnt innledningsvis, kan gode relasjoner påvirke motivasjon, læring og trivsel (Moen, 2016a). Når det kommer til elevenes muligheter for læring, er det viktig å nevne opplæringsloven §1-3, der det er lovfestet at «opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998). Elevene har med andre ord ikke bare rett til et godt og trygt skolemiljø, de har også krav på at opplæringen som skjer er tilpasset deres evner og forutsetninger. Innenfor dette kommer viktigheten av et inkluderende fellesskap for elevene. Inkludering handler om å etablere et læringsmiljø hvor elever opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring, og klassefellesskapet har stor betydning for alle elever når det kommer til å oppleve inkludering (Karlsen, 2020). Videre viser hun til Regjeringens mål, der alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og at utdanningssystemet skal bidra til at de opplever mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. Skolens ansvar er ikke bare den faglige utviklingen, men også den sosiale, og skal gi alle elever sjansen til å bli den beste versjonen av seg selv. Lærerens kompetanse er avgjørende for å fremme et inkluderende skolemiljø gjennom oppmuntring og stimulering (Karlsen, 2020).

Morken (2016) viser også til viktigheten av inkludering, som handler om en ideologisk målsetting om at alle skal være med – hvor et inkluderende samfunn og en inkluderende skole handler om det samme målet. I 1990-årene ble inkluderingsbegrepet mange steder tatt i bruk i stedet for begrepet integrering, hvor inkluderingen forstås mer som et «indrebegrep» - et subjektivt likeverdsbegrep som handler om enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker, i motsetning til integrering som kan forstås som et «ytrebegrep» der det legges vekt på en planmessig innsats for å få slutt på segregering og at alle skal tilhøre et fellesskap. Dette ble presisert med at elevene ikke skal tilpasse seg skolen – det er skolen som skal tilpasse seg dem. Alle elever skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer som er tilpasset deres behov og forutsetninger – en mangfoldskole med rom for alle (Morken, 2016). Det samme understrekes av Uthus (2017a); en inkluderende skole rommer et mangfold av alle typer elever, og en skal verdsette forskjeller og bringe mennesker inn i fellesskapene ved aktiv deltakelse for alle elever.

Alle mennesker har et iboende behov for tilhørighet. Dette handler om å føle nærhet til andre personer, og at en føler seg inkludert i miljøet en tilhører. Et læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, kjennetegnes av trygghet, omsorg og anerkjennelse. Gode lærer-elev-relasjoner gjør at elever føler seg «hjemme» og er trygge på skolen, som kan bidra til bedre motivasjon, mer hjelpesøkende atferd, bedre

utholdenhet, mer engasjement og innsats, samt mindre konflikter med andre (Federici & Skaalvik, 2017). I et godt læringsmiljø blir alle sett og tatt på alvor, hvor man jobber mot at alle skal føle seg som likeverdige deltakere, ikke utenforstående tilskuere (Karlsen, 2020). Buli-Holmberg og Moen (2016) oppsummerer det hele på denne måten; dersom fellesskapet går tapt, går tryggheten tapt.

2.2.2.3. Gode relasjoners betydning utenfor skolens fire vegger
Læringsmiljøet i skolen har i de senere årene blitt knyttet til et økende prestasjonspress, som er et resultat av verdier og forventninger barna møter både på og utenfor skolen, fra venner, familie og via (sosiale) medier. Her er lærer-elev-relasjonen en av faktorene som kan ha betydning for hvordan barn og unge møter, og hankses med utfordringene knyttet til denne prestasjonskulturen. Blant annet vises det en sterk tendens til at elever med emosjonelt støttende lærere opplever læringskulturen som mer læringsorientert og mindre prestasjonsorientert (Federici & Skaalvik, 2017). Prestasjonspresset kan ha konsekvenser både for skolearbeidet og elevenes mentale helse, og Skaalvik og Skaalvik (2017) viser til hvordan lærere som fokuser på et læringsorientert miljø kan være en motvekt til prestasjonspresset.

2.2.2.3.1. Psykisk helse

Elever som mestrer skolelivet har bedre forutsetninger for å mestre livet – og å mestre livet gir god psykisk helse. En helsefremmende skole gir elevene tilgang til å mestre utfordringer, vokse og utvikle seg som hele mennesker og legger til rette for selvrealisering (Uthus, 2017b). Dette samsvarer med skolens ansvar til å sikre et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer trivsel, læring og helse for elevene, nedfelt i opplæringsloven §9 (Opplæringslova, 1998).

Lærer-elev-relasjonen er positivt korrelert med utvikling av selvverd, men negativt korrelert med både depresjon og angst – hvilket betyr at jo bedre relasjon de opplever at de har til læreren, jo mindre rapporterer de om depressive symptomer og sosial angst (Federici & Skaalvik, 2017). En god relasjon kan virke som en beskyttelsesfaktor for psykiske helseplager (Eriksen & Lyng, 2018) og fremmer psykisk helsekapital (Brandtzæg et al., 2016).

Å mestre eget liv omtales også som å bli agent i sitt eget liv, og handler om å kunne ta styring over livet og å kunne leve så godt som mulig. Dette innebærer en tro på å kunne møte utfordringer på en hensiktsmessig og styrkende måte, og dersom denne troen blir borte, kan det føre til mindre innsats eller at en gir opp (Uthus, 2017b), noe som igjen kan gi redusert følelse av livsmestring. Gode lærer-elev-relasjoner kan med andre ord være med på å ruste elevene til å møte fremtiden på en bedre måte, som Uthus (2017b) kaller det; utdanning til å mestre egne liv.

2.2.3. *Hvordan skape gode lærer-elev-relasjoner?*

Det er med andre ord ingen tvil om at relasjonen mellom lærer og elev har en stor og viktig betydning for elevene, både i og utenfor skolen – og at den i noen tilfeller også kan være helt avgjørende for elevenes fremtid. Det er mange ulike metoder og muligheter for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette prosjektet er avgrenset til å legge vekt på trygghet og anerkjennelse, og denne delen vil derfor omhandle hvordan gode relasjoner kan skapes med fokus på trygghet og anerkjennelse.

Ifølge Federici og Skaalvik (2017) utvikles gode lærer-elev-relasjoner best i skoler og klasserom hvor lærerne viser respekt og omsorg og bryr seg om elevene, samtidig som de gir praktisk hjelp og individuell veiledning og instruksjon. Eriksen og Lyng (2018) løfter frem kravet til å skape et positivt miljø som fremmer læring og trivsel, og vektlegger proaktivt arbeid med skole- og klassemiljøet, i tillegg til å håndtere utfordringer som dukker opp som viktige faktorer for utvikling av gode relasjoner i et positivt miljø. De bruker fire kjerneprinsipper for å beskrive vellykket relasjonsbygging med elever; positivt elevsyn, å forsterke det positive fremfor det negative, å gi relasjonsarbeid prioritet, og støtte og oppfølging fra ledelsen.

I et positivt elevsyn legger Eriksen & Lyng (2018) vekt på å møte elevene med genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. Positiv forsterkning handler om å belønne ønsket atferd fremfor å kjeft ved uønsket atferd. Dette med forsterkning og belønning er et omdiskutert tema, men det legges vekt på at både positiv belønning og sanksjonering fungerer best når belønningen kommer som resultat av genuin kjennskap til elevenes behov og utfordringer – det lønner seg altså å kjenne elevene godt for å best mulig kunne regulere atferden deres. Å prioritere relasjonsarbeid handler mye om å se elevene hver dag; snakke med dem, sette av tid, lytte, stille spørsmål og vise at man bryr seg om dem. Dette er også et godt verktøy for å avdekke eventuelle problemer.

Relasjonsorienterte ferdigheter er mer avgjørende enn faglige og didaktiske ferdigheter for det psykososiale miljøet på skolen, både forebyggende og for å avdekke problemer. Likevel er det ikke like enkelt for alle; for noen faller det veldig naturlig, mens for andre oppleves det som mer arbeid, noe som kan begrunnes med personlighet og innstilling. Noen rutiner kan være enkle, men det kan samtidig være vanskelig å være både en varm og tydelig voksen. Variasjonene vises også i møte med elevene. Noen er lett å komme inn på og gir deg mye å spille på, mens andre kan være som harde nøtter hvor det er vanskelig å komme inn og man må vurdere hvor hardt man skal «pushe». Når det gjelder ledelsen, er det viktig at det både tilrettelegges og veiledes når det kommer til relasjonsarbeid (Eriksen & Lyng, 2018). Eriksen og Lyng (2018) nevner det å jobbe i team, ha felles regler og verdisyn og at ønsker om hjelp og veiledning oppfattes positivt, og ikke som utilstrekkelighet eller inkompetanse som viktige faktorer i tilrettelegging fra rektor og skoleledelsen. Dette er et viktig aspekt for å utøve aktivitetsplikten i opplæringsloven §9A-4 som skal sikre at elevene har et godt og trygt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998).

Å utvikle klassen som sosial gruppe og ha fokus på gode relasjoner i klassens læringsfellesskap, handler om å skape et trygt sted å være og lære. Dette strekker seg også utenfor klasserommet; styrking av relasjonell kompetanse er viktig for elevens fremtid. Gjennom anerkjennende kommunikasjon kan lærerne skape trygghet og gi elevene muligheter for selvhevdelse i læringsfellesskapet. Trygghet fører til både høyere trivsel og læring, og handler om å bli sett, forstått og oppleve støtte. Som lærer er kombinasjonen mellom å gi trygghet og frihet samtidig viktig; målet er å forene tryggheten sammen med den enkelte elevs frihet til selvhevdelse (Buli-Holmberg & Moen, 2016).

2.2.3.1. Trygghet

Et barns trygghet og læring er avhengig av tilgjengelige voksne, og skolens oppgave er mye mer enn bare læring – blant annet skal barna også opparbeide seg kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, for å bli rustet til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Brandtzæg et al., 2016). Dette står i formålsparagrafen til opplæringsloven, §1-1: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.» (Opplæringslova, 1998).

En viktig del av det å være lærer handler om å sørge for at elevene opplever minst mulig engstelse og kjedsomhet, og mest mulig trygghet og glede. Gjennom å være responderende, interessert og åpen vil elevene bli mer interessert i læring og mindre engstelige. Når man føler seg trygg føler man seg harmonisk og rolig på innsiden, og regner med at andre ser deg som viktig, verdifull og god nok. Utrygghet derimot, handler om en usikkerhet på om grunnleggende behov blir møtt. Følelsen av utrygghet koster mye krefter, i motsetning til trygghet, som kan virke ladende. Negative følelser hemmer læringen, og det er derfor viktig å kunne være sammen i de vanskelige følelsene også. Ytre regulering (av voksne) styrker indre selvregulering; hvordan du forstår og møter andre og verden rundt deg. Samtidig som man regulerer barna og dermed lærer dem selvregulering, er en del av det å se barna innenfra også å vise dem at det er naturlig for oss mennesker å støtte seg på hverandre. Vi er tross alt flokkdyr, og målet er dermed ikke at barna skal bli helt og fullt selvregulert, men å hjelpe dem til å fungere i flokken, både i skolen og videre ut i verden. Regulering kan foregå gjennom å tone seg inn på elevenes følelser, omdirigere dem, sette varme grenser, ta hensyn til elevenes behov og følelser og hjelpe de til å gå videre (Brandtzæg et al., 2016).

Trygghet dannes i relasjoner preget av trivsel, respekt og tillit. Å være en aktiv lytter kan være med på å bygge opp tillit og gode relasjoner. Aktiv lytting handler om å lytte med hele kroppen, vise interesse og bekrefte med småord. Dette viser seg å være spesielt viktig for sårbare elever, som kan ha et ekstra behov for mer ros på mindre ting, sette seg små mål og å bli vist mer regelmessig bekreftelse (Buli-Holmberg & Moen, 2016). Et av målene med relasjonsarbeid bør være at alle elevene «har en voksen» på skolen; en trygg voksenperson de kan stole på og som er til stede for dem (Eriksen & Lyng, 2018).

2.2.3.1.1. Trygge lærer-elev-relasjoner

Sensitive og gode voksne utvikler robuste og sosiale barn – en fordel både i skolen og videre i livet. Skolebarn trenger trygghet i relasjonen til læreren og føle at de blir forstått (Brandtzæg et al., 2016). Hvordan kan en da jobbe med å skape trygge lærer-elev-relasjoner? Her er tid et viktig stikkord, både mengde og korrekt utnyttelse av den. Å tilbringe tid sammen er et av de viktigste verktøyene for å skape gode, trygge relasjoner. Mindre tid sammen vil gjøre at det tar lengre tid å lage en god relasjon. Det er også viktig å bevisst utnytte potente øyeblikk og situasjoner til å anerkjenne eleven. Hyppige, positive interaksjoner med eleven er med på å styrke og vedlikeholde den gode relasjonen, og kombinasjonen mellom å være en lærer med en omsorgsfull innstilling og samtidig være godt forberedt til undervisningen, kan i større grad være med på å skape trygge elever (Brandtzæg et al., 2016).

2.2.3.1.2. Tilknytning

Små barn har en iboende biologisk tendens til å knytte seg til dem de er mye sammen med. Ikke alle relasjoner kan regnes med tilknytningsrelasjoner med tanke på dyphet, men mye av det som skaper trygg tilknytning vil være viktig for trygge lærer-elev-relasjoner (Brandtzæg et al., 2016). Tilknytning skaper en følelse av tilhørighet, men ikke nødvendigvis avhengighet. Barn med en trygg tilknytning har en sunn balanse mellom selvstendighet og avhengighet, de uttrykker behov og følelser direkte og kjennetegnes av god utforskning, læring og selvstendighet. Som voksenperson er man da en slags volumknapp for barnas indre følelsesliv, man er et sted for beskyttelse og trøst, og hjelper dem til å bli kjent med, regulere og håndtere eget følelsesregister. Dette kan virke positivt inn på barnas selvfølelse; de opplever å ha verdi og bli tatt på alvor, og at de kan diskutere vanskelige følelser (Brandtzæg et al., 2016).

2.2.3.1.3. Trygghetssirkelen

Ifølge Brandtzæg et al. (2016) skapes trygghet når man blir forstått innenfra. En innfallsvinkel for å forstå hvordan en kan skape trygghet i relasjoner med barn er trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen tar utgangspunkt i barns behov for tilknytning og utforskning, og viser hvordan en skal opptre som voksen ut ifra hvor barnet er «på sirkelen». For å utforske og lære trenger vi å være regulerte og føle oss noenlunde trygge, og for barn kan det være nødvendig med voksen tilstedeværelse for å hjelpe til med dette. Når barnet er på bunnen av sirkelen, har de behov for at den voksne er en trygg havn. Små barn er avhengige av voksenpersoner, og tilknytning skapes av at avhengigheten møtes med beskyttelse.

Når barna er på bunnen av sirkelen, kan en si at deres tilknytningsbehov er «slått på», og de har behov for å «fylle den emosjonelle koppen» eller «lades». Barn har ulike måter å uttrykke slike behov på, og både nedstemthet og uro er vanlige måter å uttrykke behov for en trygg havn. Behovene kan være beskyttelse, trøst, godhet og/eller følelsesorganisering, og det finnes flere ting en som voksenperson kan gjøre for å hjelpe barna med behovene og «lade dem», som å møte blikket deres eller gi de et vennlig blikk, smil og varme øyne, bruke barnets navn, gi ros, sitte sammen med barnet, berøring eller å hjelpe til med å sette ord på hva de føler.

Når barna er på toppen av sirkelen, er de i en utforskende modus, og behovet for voksen tilstedeværelse kan være en trygg base. Behovene her kan være å passe på barnet, hjelpe passe mye, ha det fint med barnet og glede seg over barnet. Her kan man være støttende i aktiviteten de gjør, og prøve å skape initiativ til videre aktivitet og læring. Her kan man også si at barna blir «ladet», men på en annen måte enn når de er nede på sirkelen – her handler ladingen mer om støtte og oppmuntring i utforskningen. Dette kan knyttes til subjektivering, som handler om å frigjøre barnets personlige handlekraft. Der sosialisering er rettet mer utover mot samfunnet og kulturen, er subjektivering en prosess som oppmuntrer det individuelle initiativet (Brandtzæg et al., 2016).

Vi mennesker, og spesielt barn, opplever trygghet gjennom å bli forstått og anerkjent, og det er dermed viktig å kunne se barna innenfra – å bruke evnen til mentalisering. For å skape gode, trygge relasjoner er det også viktig å kunne se seg selv utenfra, som Brandtzæg et al. (2016) kaller å være voksne hender; å være større, sterkere, klokere og god. I å være større legger de å ta grep, organisere, planlegge og forberede. Å være

sterkere handler om å vise at du er fysisk og følelsesmessig sterkere enn barna om det skulle være behov for det.

Gjennom å være klokere forklarer man det som skjer, ser barna emosjonelt og ikke minst balanserer det å være større og sterkere med godhet. Godheten handler om å holde fast ved omsorgen og være innstilt på å ivareta og forstå barna, selv når de irttesettes. Det kan være vanskelig å bevare godhet gjennom vanskelige situasjoner, men det øker også sjansen for bedre samarbeid, dialog og relasjon med barnet. Her kommer vi igjen tilbake til subjektivering – barnet utvikling som subjekt, og viktigheten av å følge opp initiativene deres som en del av utviklingen av selvagens. Selvagens er det motsatte av hjelpesløshet, og er et viktig verktøy for barna også videre i livet. Når en er en autonomistøttende lærer, vil det virke positivt inn på barnas opplevelse av å være knyttet til deg. Med dette bør en altså følge barnas behov og initiativer når det er mulig, samtidig som en skal ta tak når det er nødvendig. Grenser og grensesetting viser at du alltid er større, klokere og sterkere, men viser også at du har kontroll, og kan derfor virke positivt på tryggheten. Her kan en omdirigere og vise en annen vei, og uttrykke ja til følelser men nei til atferd (Brandtzæg et al., 2016).

Ja til følelser og nei til atferd-holdningen handler mye om affektinntoning; å vise at du forsøker å forstå og dele barnets indre opplevelser i stedet for å reagere på atferden. Dette handler om komme inn i barnets opplevelse, at en forstår og deler, men samtidig viser at en er større, sterkere og kan hjelpe de med å regulere egne følelser. Følelsesregulering er viktig for barnas trygghet, og gjennom å få hjelp til å regulere, men samtidig forstå egne følelser bygger barna opp selvregulering og selvfølelse. Fordi barna ofte ikke er bevisst på følelsene som ligger til grunn for egen atferd, er det viktig at en tolererer følelsene, i stedet for å forsøke å fjerne dem. Som voksenperson kan du vise at du prøver å forstå følelsene deres, samtidig som du markerer ditt eget ståsted som forskjellig fra deres når det gjelder atferden deres. Dette er viktig fordi læring og undervisning også er følelsesmessige aktiviteter, og det derfor er behov for at læreren også må prøve å forstå elevenes følelser i situasjoner hvor de for eksempel uttrykker at de strever med noe. Her kommer en igjen tilbake til mentalisering – evnen til å forstå egen og andres mentale tilstand og hvilken atferd som følger av disse tilstandene. Mentaliseringsevnen er en forutsetning for affektinntoning, og gjør det lettere å se både ditt eget og elevens perspektiv, samt fører til større grad av stabilitet og mestring i klasserommet gjennom å se elevene innenfra og deg selv utenfra (Brandtzæg et al., 2016).

Relasjonskompetanse handler om ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger for å etablere, utvikle, vedlikeholder og reparere relasjoner. Relasjoner er ikke statiske, men kan utvikles og utfordres gjennom måten vi kommuniserer på. Å kunne skape gode relasjoner fremmer positiv utvikling, regulering, samspill, utforskning, mestring og læring – og er et grunnlag for trygghet. Dette er spesielt viktig i tilfeller der elever opplever omsorgssvikt eller har andre utfordringer som lære vansker og/eller psykiske vansker. Lærernes relasjonskompetanse handler også om å være gode og tydelige rollemodeller for elevene gjennom god elevbehandling, slik at de også utvikler sin sosiale og emosjonelle kompetanse som bidrar til å utvikle egen relasjonskompetanse (Rønbeck, 2016).

2.2.3.2. Anerkjennelse

Fallmyr (2020) viser til ni egenskaper som former gode relasjoner; empati, konflikthåndtering, humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, tydelighet, pålitelighet, åpenhet og involvering, følelshåndtering, forutsigbarhet og anerkjennelse. Anerkjennende væremåter kan bidra til å utvikle positive relasjoner som styrker tilhørigheten i fellesskapet og forebygger problemer, utvikler et læringsmiljø som bidrar til trivsel for alle elever, og kjennetegnes av lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering, selvrefleksjon og avgrensning (Buli-Holmberg & Moen, 2016). Anerkjennelse er et fundamentalt og eksistensielt behov for alle mennesker, og handler om å verdsette og bekrefte den andre (Tveit, 2016). Som en anerkjennende lærer bekrefter du elevenes følelser, viser engasjement for deres interesser, erfaringer og drømmer, bekrefter følelsene deres og fortolker væremåte og atferd med positive briller – selv når den er uønsket. Anerkjennelse kan ligne på ros, men er likevel ulikt da det ikke fokuserer på prestasjon, men berører kjernen i elevenes identitet og derfor stikker dypere (Fallmyr, 2020). På en annen måte kan ros sees på som en type anerkjennelse, som en form for *ytre anerkjennelse*. Denne formen for anerkjennelse er handlingsorientert, og fokuserer dermed på noe man har gjort eller prestert, som innsats, sosiale ferdigheter eller faglige prestasjoner – og kan brukes som en tilnærming for å oppnå bestemte mål eller endre atferd. *Indre anerkjennelse* derimot, handler om hva eleven er. Den handler om å akseptere mennesket som det er, og vektlegger subjekt-subjekt-forholdet (Tveit, 2016).

Tveit (2016) viser videre til Schibbyes teori, som består av å se anerkjennelse som sammensatt av ingrediensene lytte, forstå, bekrefte, akseptere og tolerere. Når disse fem opptrer sammen kan det ha stort betydning for en god utvikling av relasjonen mellom lærer og elev.

Å lytte betyr å være mottakelig for hva elevene forteller, og at du i lytterrollen er konsentrert, aktiv og oppmerksom, og tar seg tid til å høre hva de sier før du responderer. En del av å lytte er å forstå, og Schibbye deler begrepet i *ytre forståelse* og *indre forståelse*. Ytre forståelse handler om å gi uttrykk for at elevenes utsagn gir mening og at en forstår; en uttrykker sympati og kognitiv gjenkjennelse. Indre forståelse, derimot, handler om lærenes evne til å ta del i elevenes følelser og opplevelser. Dette forutsetter empati og evnen til å finne lignende følelser i seg selv, selv om en ikke kan forstå eleven fullt ut (Tveit, 2016).

Bekreftelse innebærer å bekrefte elevenes tanker, følelser og opplevelser, og skjer både verbalt, som ved spørsmål og ved å gjenta og fremheve det elevene sier, og nonverbalt, som med smil, blick og andre gester. Litt på samme måte som lytting og forståelse, hører også aksept og toleranse sammen. Dette handler om å være opptatt av elevenes verden, egenart, interesser og opplevelser, å ha en ikke-dømmende innstilling og tolerere deres drømmer, erfaringer og følelser. Det er også viktig å akseptere og tolerere elevene når de viser uønsket atferd – dette handler ikke om å godta eller å forsvare atferden, men å rettlede eleven. Du kan være kritisk til atferden de viser, men ikke tillegge elevene negative egenskaper ut ifra dette, men heller rettlede (Tveit, 2016).

Som tidligere nevnt er anerkjennende holdninger og kommunikasjon deler av en positiv relasjon og kan føre til trygghet, og samtidig gi elevene frihet. En lærer med anerkjennende holdning anser verdier og væremåter i klassefellesskapet som likeverdige. Elevene får være seg selv (innenfor rammer), og særegenheter og unike egenskaper verdsettes. Anerkjennende kommunikasjon inneholder både verbal og nonverbal

kommunikasjon, og handler om å se og erkjenne elevene både gjennom samtale og signaler som nikk og smil og utvikles gjennom relasjoner som styrker fellesskapet, forebygger problemer og inkluderer de som viser vansker.

Anerkjennende væremåter handler blant annet om å ta del i andres perspektiver og forstå den andres subjektivitet gjennom å møte elevene med empati, likeverd og respekt. Dette legger til rette for opplevelse av trygghet gjennom positive relasjoner, både i klassen som sosial gruppe, og mellom lærer og elev. Lærer-elev-relasjonen er i utgangspunktet en asymmetrisk relasjon, og det er naturlig med tanke på lærerens autoritetsrolle. Samtidig kan det å motvirke det asymmetriske forholdet i et fellesskap preget av likeverd og gjensidighet gjennom lyttende tilnærming, oppmerksomhet og tilstedeværelse være med på å skape gode relasjoner. Positiv oppmerksomhet gjennom anerkjennende kommunikasjon er med på å styrke engasjementet til elevene, og påvirker dermed også læring og motivasjon. Et trygt miljø skapes gjennom trivsel, tillit, respekt, rom for humor og tull gjennom lek, rom til å dele følelser, verbal og nonverbal kommunikasjon, fokus på samspill og hvordan man er med hverandre, kommunikasjon om godt og vondt og å bli sett og hørt av en voksen hver dag (Buli-Holmberg & Moen, 2016).

2.3. Det digitale klasserommet

2.3.1. *En digitalisert verden*

Teknologiutviklingen er uten tvil det mest åpenbare fenomenet som både preger samtiden og endrer livene våre. Det er uendelige muligheter for kommunikasjon og deling, og «alt» blir digitalisert (Erstad, 2016). Veien fra industrisamfunnet til informasjonssamfunnet, fra massekommunikasjon til samhandling, har gjort at «vi utdanner mennesker til jobber som ennå ikke eksisterer og til å løse problemer som ennå ikke har oppstått». Det handler med andre ord om å ikke bare henge med i det rasende tempoet utviklingen går i, men å helst ligge et skritt foran. Det samme gjelder i skolegang og utdanning, der det må sørges for at elever, studenter og lærere rustes med kompetanse og kvalifikasjoner de trenger i fremtiden (Erstad, 2016). Teknologi og samfunn henger så nøye sammen at de egentlig ikke kan skilles, mener Beck (2016) – og dette får konsekvenser for hvordan samfunnet fornyer og reproducerer seg selv, der skole og utdanning spiller en stor rolle.

Barn begynner tidlig å bruke ulike medier, og Norge er høyt på listene over mediebruk. Det er likevel vanskelig å måle tidsbruk, både fordi mediebruken er så kompleks – at en bruker flere medier samtidig, og fordi mediebruk er såpass integrert i de sosiale praksisene både i familien, blant venner, i arbeid og i utdanning. En kan snakke om dette som en fortetting og samtidighet; medier brukes samtidig som andre aktiviteter, og i andre aktiviteter. Dette henger spesielt sammen med de «nye mediene» som er internett- og mobilbasert, som gjør at tilgjengeligheten er en helt annen enn med de tradisjonelle mediene, og funksjonaliteten gjør det enkelt å kombinere ulike mediebruk samtidig. Det har også skjedd en individualisering av mediebruken, da en mye lettere kan få personlig tilpasset innhold nå enn før gjennom smarttelefoner og nettbrett (Schofield, 2017); du velger selv hvilke apper du laster ned, hvilke spill du spiller og

hvilke serier og filmer du vil se på de ulike strømmetjenestene. Vi kan kalle dagens unge for digitale innfødte (Schofield, 2017); De er den første generasjonen som vokser opp med internett og digitale medier som en integrert del av hverdagen (Erstad, 2016), og aktiv bruk av medier er en del av deres sosiale praksis. Den oppvoksende mediegenerasjonen har et naturlig forhold til å være en del av deltaker- og delingskulturen; fra å være mottakere fra de tradisjonelle mediene basert på enveiskommunikasjon, har internettmediene tatt over en stor del av formidlingen, og dermed gjort oss til deltakere og samhandlere på en helt annen måte. Dagens mediebruk er med andre ord mer aktiv og kreativ enn før, og medieerfaringen blir en annen enn ved å kun være passive mottakere, som kanskje kjennetegner de eldre generasjonene, de digitale immigrantene, som alltid vil ha en «aksent» eller en fot i fortiden (Schofield, 2017).

Medialisering og digitaliseringen gjør altså store endringer med samfunnet; den er drivkraften for utvikling. Utviklingen er ikke bare preget av mediene, omfanget av mediebruk endrer også kommunikasjonsformene våre, og vi er sammen på andre måter enn tidligere gjennom virtuell nærhet. Relasjoner opprettes og pleies i komplekse nettverk, og du kan «møte» mennesker du har fellestrekk med, både politisk, kulturelt og sosialt selv om de er på andre siden av verden. Denne hyperkompleksiteten og den utbredte bruken av spesielt sosiale medier gjør at det kreves mye kompetanse for å henge med i utviklingen, samt at man møter en verden i konstant utvikling, hvor det er vanskelig å vite konsekvensene av denne «nye» mediebruken med i hovedsak deltakende og sosiale praksiser. Mediebruken har blitt en viktig del av identitetsbyggingen og selvforståelsen til de unge – selvpresentasjonen foregår i stor grad på internett, og de bygger mange digitale relasjoner (Schofield, 2017). Derfor har digitale ferdigheter, og herunder kritisk bruk av medier en viktig rolle i det å ruste elevene til å mestre fremtiden og bli trygge samfunnsborgere, som Schofield (2017) kaller å bli agent i egen medieverden. Erstad (2016) bruker begrepet digital danning; medborgerskap i teknologisamfunnet.

Internett er en «utømmelig» kilde til informasjon, og der hvor skolen tidligere var den store kunnskapsformidleren, har annen informasjonstilgang blitt en konkurrent for skolen, og skillet mellom skole og medier viskes ut i større grad enn før (Schofield, 2017). I tillegg ble den statlige ordningen for godkjenning av læremidler avskaffet ved århundreskiftet, slik at skolene selv bestemmer hvilke læremidler de tar i bruk i sin undervisning (Gilje, 2017). Den uendelige informasjonstilgangen på den ene siden, samt andre muligheter for kommunikasjon og samhandling på den andre, utfordrer også pedagogikken. Elevene har gått fra å være mottakere konsumenter til å bli skapere og deltakere på en helt annen måte enn før, og det som produseres kan deles langt utenfor klasserommets fire vegger (Erstad, 2016).

2.4. Et digitalt læringsmiljø

Medienes logikk får en større og større betydning innenfor de ulike delene av samfunnet – og har nærmest blitt en uunngåelig del av hvordan vi lærer, kommuniserer og forstår verden (Schofield & Frantzen, 2018), og har også en stor plass i den norske skolen.

2.4.1.1. Teknologien inn i skolen

Ikke har en økende digitalisert verden endret hvordan man jobber i norske klasserom, det har også endret hvilken kunnskap elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen. Selv om staten ikke lengre er innblandet i hva som blir presentert i læremidlene, er det fortsatt et overordnet regelverk som bestemmer innholdet i norsk skole. I over 250 år har de grunnleggende ferdighetene norske elever skal tilegne seg gjennom grunnskolen bestått av skriving, lesing, regning og å uttrykke seg muntlig. Først i LK06/Kunnskapsløftet ble digitale ferdigheter tatt inn som en femte grunnleggende ferdighet. De første fem årene uten tilhørende rammeverk, deretter med tilhørende rammeverk fra 2012, og nå med et nytt rammeverk etter arbeidet med fagfornyelsen (Gilje, 2019). Regjeringen la frem en strategi for grunnopplæringen i 2017, med vekt på fremtid, fornyelse og digitalisering (Regjeringen, 2017). Fagfornyelsen og de nye læreplanene ble innført fra høsten 2020, og gjeldende rammeverk for grunnleggende ferdigheter ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 8.november 2017. Herunder er det fem ferdighetsområder i digitale ferdigheter; bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er mange begreper som brukes både i dagligtalen, i politikken, i (medie)pedagogikken, av ulike teoretikere, i skolen og ellers når det gjelder bruk av teknologi i skolen. Heretter følger derfor en beskrivelse av ulike definisjoner av digitale ferdigheter, læremidler og digitale læringsressurser slik de gjerne brukes i dag.

2.4.1.1.1. *Digitale ferdigheter som literacy*

Mange hevder at med Kunnskapsløftet og deretter Fagfornyelsen kom en literacy-reform; fra ensidig forståelse av literacy som kognitive ferdigheter til en forståelse av literacy som sosial praksis, en bevegelse som har skjedd gjennom de siste 40 årene når det gjelder den internasjonale forståelsen av literacy. Dette er ikke nødvendigvis konkurrerende forståelser, men er opptatt av ulike sider ved literacy. Den første tilnærmingen forklares som evnen til å lese og skrive, og sees på som en målbar evne du enten besitter eller ikke. Literacy som sosial praksis derimot, forstås som en del av en sosial samhandling, som bunner i et sosiokulturelt perspektiv med bruk av artefakter i sosial samhandling (Gilje, 2019).

I en klasseromskontekst blir dette altså at digitale ferdigheter må sees i lys av ulike arbeidsformer i klasserommet – som bygger på premisset om at den spesifikke funksjonen til læremidler og verktøy som brukes alltid må sees i lys av den kulturelle og sosiale konteksten de brukes i. I et sosiokulturelt perspektiv ser man på hvordan kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, som også innebærer de verktøyene og ressursene som brukes når læringen skjer, altså hvordan mening blir skapt i et fellesskap (Gilje, 2019). Som Moen (2016b) viser til, er menneskers redskapsbruk noe unikt, og hvordan ulike redskaper formidler mening for oss mennesker gjennom sine medierende egenskaper er med på å bygge kunnskap og kompetanse, noe som også gjelder i bruken av digital teknologi.

Fordi digitale medier er så dynamiske og fleksible, gir de mulighet for at kunnskap konstrueres gjennom interaksjon mellom elever og lærere og digitale verktøy (Frantzen & Schofield, 2013). På den ene siden kan altså digitale ferdigheter på den ene siden være et sett med (kognitive) ferdigheter, men også noe situasjonsbestemt, anvendt og praktisert (Gilje, 2019). Sosiokulturell teori handler i det digitale klasserommet om

hvordan en tar i bruk materiell og teknologi i ulike kontekster, og hvilken funksjon det kan ha i de ulike formene av undervisningen (Gilje, 2017).

Det er ikke bare elevene som har behov for kompetanse innen det digitale feltet, det stilles også store krav til lærerne og deres kompetanse rundt å bruke det digitale faglig, med pedagogisk-didaktisk skjønn (Karlsen, 2020). God klasseledelse handler om oversikt, god disponering av tid, utnyttelse av rom og materiell og organisering av læringsarbeidet, og dette må en også ta med seg inn i arbeidet med digitale ressurser. Hvordan digitale løsninger brukes, avgjør om det kan fremme læringen; en digital kompetent lærer bruker digitale ressurser på en velfundert måte, som er fagrelevant og reflektert (Karlsen, 2020). En positiv holdning til teknologi og erfaring med teknologi er med på å styre i hvilken grad teknologi brukes i klasserommet, samt virker inn på innsatsen for å implementere digitale ressurser i undervisningen (Danielsen, 2019). Elevene skal forstå hvorfor de bruker de ulike digitale løsningene, slik at de kan skape mening i samhandling med ressursene (Karlsen, 2020), som samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet på bruk av digitale løsninger nevnt over.

Lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse har også eget rammeverk, som beskriver blant annet hva lærerstudenter skal lære i løpet av utdanningen slik at de blir digitalt kompetente lærere. Her påpekes det også at profesjonsfaglig kompetanse er dynamisk og sammensatt, og preges av endringer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det finnes altså rammeplaner for både elever og læreres digitale kompetanse, men en er også avhengig av tilrettelegging fra skolens side, i likhet med i arbeidet med relasjoner.

Utdanningsdirektoratet (2020b) viser til fem kjennetegn på skoler som lykkes med varig endring av digital praksis; tydelig organisering og ansvarsfordeling i utviklingsarbeidet, systematisk arbeid over tid, eierskap til utviklingsarbeidet forankret i læreplaner, fag og praksis, holdninger, kultur og forventninger til utprøving av digitale verktøy og læremidler og utprøving av digital praksis med elevene hvor erfaringer blir delt i profesjonsfellesskapet. Herunder snakker de også om viktigheten av å kartlegge lærernes kompetanse slik at digitale verktøy og læremidler kan brukes på en mest mulig hensiktsmessig måte. Skal en lykkes med bruk av digitale verktøy og læremidler, avhenger det av kompetanse på den ene siden, og tilgang på den andre siden (Olsen & Lekang, 2019).

2.4.1.1.2. Digitale læringsressurser

Frantzen og Schofield (2013) bruker digitale læringsressurser som begrep da dette gjenspeiler et nytt og endret elev-, lærings- og kunnskapssyn; læring skjer i et samspill mellom elever, lærere og tilgjengelige ressurser, som gjenspeiler det sosiokulturelle perspektivet på læring og ressursenes medierende egenskaper. Digitale læringsressurser innebærer både hverdagslige ting som en datamaskin eller et bildebehandlingsprogram, som i utgangspunktet ikke er laget for pedagogisk virksomhet og pedagogisk programvare som er utviklet for formålet, som elektroniske lærebøker eller talesyntese; hva som gjør de til læringsressurser avhenger av den pedagogiske konteksten de blir brukt i (Frantzen & Schofield, 2013).

Frantzen og Schofield (2013) skiller mellom seks ulike typer digitale læringsressurser; presentasjonsressurser, informasjonsressurser, faglige ressurser, pedagogiske ressurser, produksjonsressurser og læringsplattformer. For eksempel er Microsoft PowerPoint en

presentasjonsressurs, nettaviser en informasjonsressurs, store norske leksikons hjemmesider en faglig ressurs, læremiddelportalen en pedagogisk ressurs, Microsoft Word en produksjonsressurs og Blackboard en læringsplattform. Disse ressursene er ulike i formål, egenskaper og bruksmåter – men skiller seg ut fra mer tradisjonelle artefakter ved at de oppløser begrensninger knyttet til tid og rom; de er dynamiske og fleksible. Dette gjør det mulig å kommunisere og samarbeide både i og utenfor klasserommet, og virtuelle rom kan skapes. Avhengigheten av den fysiske konteksten blir mindre, og det er store muligheter for variasjon i metoder, steder og former for arbeid – og informasjon og programvare kan kontinuerlig oppdateres, i motsetning til for eksempel en lærebok. På samme måte skiller også digitale læringsressurser seg fra lærebøker og klassisk tavleundervisning ved at det er interaktivt og hypertextlig. De digitale ressursene inviterer til samspill og kommunikasjon, og skiller seg fra den tradisjonelle enveiskommunikasjonen ved at man kan kommunisere to- og flerveis. Den store muligheten for variasjon og samspill vises også gjennom for eksempel en nettside, som er hypertextlig, hvor du kan velge hvor du vil starte, og kan navigere deg rundt på de ulike informasjonsdelene og klikke på ulike lenker, som viser et større samspill med ressursen enn med lærebøker, som gjerne skal leses i en bestemt rekkefølge og er bygget opp nettopp for dette (Frantzen & Schofield, 2013).

2.4.1.1.3. Læremidler

Der Frantzen og Schofield (2013) anvender digitale læringsressurser som begrep, forklarer Gilje (2017) bruken av teknologi i klasserommet med begrepet læremidler. Læremidlers oppgave er å omsette kunnskap i en fagdisiplin til et språk som elever kan forstå; kunnskap om verden må presenteres på en bestemt måte i utdanningen for at flest mulig kan lære. Tradisjonelt sett har læremidlene i den norske skolen vært tavle og lærebok, med andre ressurser som film, bilder, plansjer og klipp og lim fra aviser kun «på besøk». Det var enkelt å holde oversikt, og det hele gikk i et sakte tempo. Digitaliseringen fører derimot med seg flere uttrykksformer som deler av skolens læremiddelkultur, i tillegg til en større del som elevene kan skape selv (Gilje, 2017).

Gilje (2017) viser til tre ulike kategorier for læremidler; didaktiske, semantiske og funksjonelle læremidler. Førstnevnte er laget for undervisning i et spesifikt fag, og er derfor tilpasset og utviklet med tanke på faglige mål, spesifikt kunnskapsinnhold og har klare rammer. Disse sammenfaller med definisjonen som brukes i forskriften til opplæringsloven under elevens rett til læremidler på egen målform:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Når det skal vurderast om læremiddelet er omfatta av kravet til parallelitet gjeld dei same vurderingane for trykte og digitale læremiddel.

(Forskrift til opplæringslova, 2006)

Semantiske læremidler er ikke utviklet for undervisning på samme måte som de didaktiske, men kan likevel brukes i en didaktisk kontekst ut ifra lærerens tilpasning. De har et kunnskapsinnhold, men ikke en gjennomtenkt didaktikk, denne er det læreren selv som tilpasser. Funksjonelle læremidler brukes for å strukturere og organisere undervisning, inkludert undervisning med didaktiske og semantiske læremidler. Disse brukes til å håndtere arbeidsprosesser og innhold i undervisningen (Gilje, 2017).

Gilje (2017) forklarer også forskjellene mellom representasjoner, verktøy, læremidler og læringsressurser på denne måten: representasjoner er sematiske fremstillinger av innhold. De er meningsbærende i seg selv, og kan både være laget for undervisning og ikke. Verktøy kommer derimot uten innhold, men er funksjonelle og brukes til å skape innhold. Til forståelsen knytter han begrepene utrykks-literacy, kompetansen man trenger for relevant kommunikasjon gjennom digitale medier, og redskaps-literacy, de tekniske ferdighetene du trenger for å manøvrere i digitale medier. Læremidler er materialer og verktøy som er laget for undervisning, hvor baktanken er at det kan brukes til å nå et eller flere kompetansemål; en innebygget didaktikk. Læringsressurser er på den andre siden alt som elever og lærere selv finner relevant for undervisning; verktøy, representasjoner, materiale og innhold. Disse er ikke primært laget for å nå kompetansemål, men kan implementeres i undervisningen der det er relevant (Gilje, 2017).

2.4.1.2. (Fremtidens) muligheter og utfordringer

Den enorme informasjonstilgangen internett byr på gjør at skolen, som tidligere var den store kunnskapsformidleren, settes i en ny, konkurransepreget situasjon (Schofield, 2017). Dette er grobunn for nye premisser og muligheter for pedagogisk virksomhet, og skolens rolle i samfunnet må defineres ut ifra hvordan kunnskapssamfunnets utfordringer skal møtes. Betydningen av læring og utdanning er preget av den raske endringstakten; skal pedagogikken være i forkant for å definere premisser og bidra aktivt for å respondere på konsekvensene, eller følge etter og prøve å tilpasse teknologien til skolens innhold og arbeidsmåter? Her mener Erstad (2016) at en bør være i forkant, nettopp fordi den oppvoksende generasjonen er digitale innfødte. De vokser opp med internett og digitale medier som en del av hverdagen og står i sentrum av mediekulturen og alle utfordringer den fører med seg. Implementeringen skjer på skolens premisser, og det er mest å vinne på å bygge broer mellom skole og hverdagsliv – å forsøke å henge med på elevenes verden også utenfor skolen. Dette samsvarer med målet om at elevene skal være kompetente og kritiske mediebrukere som er målet med de digitale ferdighetene nedfelt i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lekang og Olsen (2019) påpeker at teknologien som enkeltstående fenomen ikke kan gjøre undervisningen god, men at den kan bidra til å sette nye fokus og være med på å bedre elevenes helse, miljø, trivsel og læringsutbytte. Den kontinuerlige satsingen på teknologi krever kontinuerlig systematisk klasseledelse, som igjen kan føre til et mer positivt læringsmiljø og ha en god innvirkning på det psykososiale miljøet.

Det er viktig å rette søkelyset mot bruken av digitale medier, men like viktig er det å fokusere på konsekvensene av bruken. Sosiale medier kan være positivt på mange måter, men man ser også mye ukritisk bruk, samt mobbing – gjerne anonymt (Olsen & Lekang, 2019). Her kommer formålsparagrafen (§1-1) i opplæringsloven, som legger vekt på at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998) inn. Dette er også spesifisert i rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter:

Utøve digital dømmekraft innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

2.4.1.3. En heldigital skoledag

Pandemisituasjonen førte til heldigitale skoledager etter den store nedstengingen 12.mars 2020. Utdanningsdirektoratet kom i slutten av april 2020 med krav og råd til opplæring hjemme under pandemisituasjonen. Her står det blant annet at lærerne skal lage et faglig opplegg til elevene, følge de opp, gi de hjelp og tilbakemelding. Det anbefales regelmessige videomøter i gruppe for å opprettholde fellesskapsfølelsen. Læreren kunne også lage små videoer til elevene, og legge til rette for digitalt gruppearbeid hvor elevene kunne chatte eller ringe hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utdanningsdirektoratet (2020a) vektlegger også betydningen av inkluderingen i det digitale klasserommet, og påpeker viktigheten av at læreren legger til rette for aktiviteter som fremmer samarbeid. Som lærer burde en også skape engasjement, i og med at elevene ble sittende mye med selvstendig arbeid. Her nevntes variasjon i opplegget som et verktøy som kunne fremme konsentrasjon og engasjement for skolearbeidet i en ellers ensidig hverdag. Det anbefaltes også å forklare elevene hvordan undervisningen var organisert, samt å ta med deres innspill i planleggingen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Under denne perioden ble digitale plattformer anbefalt å bruke for kommunikasjon og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Flere, deriblant informantene i prosjektet, brukte Teams i hjemmeskoleperioden. Teams er en digital møteplattform som også har blitt tilpasset til å gjennomføre digital undervisning, og kan brukes til videomøter, chat, innlevering og vurdering av oppgaver og lignende (Moslet, u.å.), og ble for mange en viktig digital læringsressurs i hjemmeskoleperioden.

3. Forskningsmetode

3.1. Valg av metode

På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode i dette prosjektet. Dette er på grunn av dets muligheter til å gi informasjon om personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse (Thagaard, 2013). Dette påpeker også Ringdal (2018); informantene sitter inne med kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker innsikt i.

Tradisjonelt sett er kvalitative metoder forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og man bruker seg selv som et verktøy for å få informasjon. I tillegg til verdifull informasjon, kan bruk av kvalitativt intervju føre til en del utfordringer knyttet til metode og etikk (Thagaard, 2013), som vil bli diskutert senere i dette kapitlet.

Et kjennetegn for kvalitativ metode, herunder intervju, er at du går mer i dybden på informantens opplevelser; kvalitet fremfor kvantitet, noe som er hensiktsmessig med dette prosjektet. Her er jeg ute etter elevenes historier, ikke å generalisere hvordan elever hadde det i perioden med hjemmeskole. Dette prosjektet handler om elevenes subjektive opplevelse; en fenomenologisk tilnærming, der målet er å oppnå forståelse av meningen i informantens erfaringer og opplevelser. Det er den subjektive opplevelsen som står i fokus, og en ønsker en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013).

3.1.1. *Intervju som metode*

Dybdeintervjuet, også kalt samtaleintervjuet, skiller seg fra et strukturert intervju, som brukes blant annet i spørreundersøkelser, ved at det er mer åpent (Ringdal, 2018). Tradisjonelt deles intervju som metode inn i tre ulike typer intervju; strukturert intervju, halvstrukturert/semi-strukturert intervju og ustrukturert intervju. I dette prosjektet har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervju, da jeg hadde spørsmål jeg ville stille elevene, men samtidig ha muligheten til å stille spørsmål utenfor intervjuguiden for å oppklare eller komme dypere inn på eventuelle uttalelser. Oppbygging og utforming av intervjuguiden blir nærmere forklart senere i kapitlet.

Mindre struktur i intervjuene kan svekke mulighetene for sammenligning av informantens svar (Ringdal, 2018), men i dette prosjektet ble det ansett som viktigere å høre elevenes historier enn å ha mulighet til å (systematisk) sammenligne svarene deres. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, er ikke et intervju et nøytralt medium; en blir i større eller mindre grad påvirket av konteksten. Målet med intervjuet er å produsere kunnskap i samspillet mellom forsker og informant. Som forsker har du en form for makt over intervjuet, som du må være obs på både før, under og etter intervjuene. Derfor er det viktig å ha den felles forståelsen av at det som kommer ut av intervjuet skapes i fellesskap, og at informantene ikke føler på en avmakt ovenfor forskeren (Vähäsantanen & Saarinen, 2013).

3.2. Utvalg

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke elever som informanter, for å høre deres historier fra den digitale undervisningen og det digitale klasserommet; om hvordan det var å ha hjemmeskole under pandemien, og om, og hvordan de følte at det påvirket relasjonen deres med læreren.

I kvalitativ metode, derunder intervjuer, brukes blant annet (forsknings)deltakere, intervjupersoner og informanter som begreper. I dette prosjektet har jeg valgt å bruke informanter som begrep når jeg snakker om personene som intervjues. Informantene blir også benevnt som «elevene» i kapittel 4, 5 og 6.

3.2.1. *Strategisk utvalg*

Elevene som intervjues er elever på mellomtrinnet (5.7-trinn). Disse ble valgt fordi de fortsatt er i barneskolealder, en alder hvor en som oftest er tett på læreren sin, samtidig som de er gamle nok til å kunne huske et år tilbake i tid og reflektere over egne opplevelser.

Et annet kriterium for å være med i undersøkelsen var at de hadde vært elever ved samme skole foregående skoleår, og deltatt i den digitale undervisningen i mars/april 2020. Det var også ønskelig at elevene hadde hatt samme lærer under hjemmeskoleperioden som de hadde da intervjuene fant sted.

3.2.2. *Fremgangsmåte*

Grunnet pandemisituasjonen, var det flere forhold som måtte justeres underveis, og både den originale og endrede strategien var preget av at pandemien fortsatt var en del av hverdagen. Den originale strategien for å få tak i informanter var å ta kontakt med ulike barneskoler. Her ble jeg rådet til å velge skoler andre steder enn Trondheim, da det drives mye forskning her. Derfor ble forespørslene sendt til ulike skoler på Østlandet via e-post for å unngå å oppsøke skolene fysisk før eventuelle intervjuer. Dette ble forklart i e-posten, hvor det var vedlagt et informasjonsskjema til foreldre/foresatte med samtykkeerklæring (vedlegg 2), informasjonsskriv til lærere (vedlegg 4) og et til elevene hvor det var enklere forklart hvem jeg var, hvordan intervjuene ville foregå og hva prosjektet handlet om (vedlegg 3). I tillegg la jeg ved en presentasjonsvideo av meg selv, hvor jeg fortalte kort om meg selv og prosjektet mitt som kunne vises til elevene hvis skolene ønsket det.

Grunnet ytterligere nedstenginger og strengere tiltak da datainnsamlingen skulle starte, samt lang ventetid hos NSD og manglende respons fra skolene, måtte jeg skifte strategi, og tok derfor i bruk nettverket mitt for å komme i kontakt med informanter. Dermed fikk jeg informanter fra ulike skoler, klassetrinn og steder i landet. Foreldre/foresatte til elevene fikk den samme informasjonen som jeg sendte til skolene tilsendt på e-post, men med de nødvendige endringene presisert – som at intervjuene ikke ville foregå på skolen. De samme endringene ble gjort i informasjonsskrivet til elevene. Jeg ba også om å få tilsendt epost-adressene til elevenes lærere, slik at jeg kunne sende informasjonsskrivet som var rettet mot lærerne som tredjepersoner til dem, også dette med nødvendige endringer. Strategiendringen forsinket datainnsamlingen med omtrent en måned, og gjorde at jeg heller fokuserte på andre deler av prosjektet i mellomtiden.

3.2.3. Informantene

Informantene er seks elever på mellomtrinnet (5.-7.trinn). De kommer fra ulike steder i landet og går i ulike klasser, så ingen av elevene har samme lærer – noe som er ulikt fra hva jeg tenkte på forhånd, da det med den originale strategien var mer sannsynlig å intervju elever som går i samme klasse. Alle informantene har gått på samme skole hele skolegangen, men det varierer hvor lenge de har hatt den aktuelle læreren de hadde under hjemmeskoleperioden, som også er samme lærer de har nå – noe jeg ønsket som kriterium for deltakelse i prosjektet. En informant sier selv i intervjuet at hen har byttet lærer i mellomtiden, men dette ble senere avdekket som en feil.

Endring i strategi, og dermed informanter, ga et annet innblikk enn jeg først hadde planlagt, da jeg endte opp med elever fra ulike steder, skoler og med ulike lærere. Jeg fikk dermed et videre bilde av hvordan hjemmeskoleperioden ble organisert enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt, og dette kan ha gitt meg tilgang til flere opplevelser og erfaringer enn hvis jeg kun hadde hatt informanter fra samme klasse og/eller skole. Dette øker muligheten for naturalistisk generalisering, som handler om nytteverdien av prosjektet og muligheten for gjenkjennelse fra leseren (Postholm, 2005), selv om dette ikke er målet med prosjektet. På en annen side mister en muligheten til å sammenligne elevenes opplevelser av samme organisering, opplegg og lærer.

3.2.3.1. Barn som informanter

Å forske på barn er et omdiskutert tema, og historisk sett har barn blitt sett på som forskningsobjekter. De har blitt observert og snakket om, men ikke snakket med – deres subjektive meninger, opplevelser og følelser har ikke vært en del av forskningstradisjonen (Woodhead & Faulkner, 2008). Derimot gir intervjuer med barn en mulighet for dem til å gi uttrykk for egne opplevelser og verdensoppfatninger. Samtidig må en som forsker være forsiktig i slike intervjuer, da barn lett lar seg lede og kan gi misvisende eller upålitelig informasjon – noe som blant annet er kritisk i rettsaker hvor barn er involvert. Spesielt vonde situasjoner kan være vanskelig å snakke med barn om, da de kan ha motvilje til å snakke med en fremmed om slike opplevelser. Voksne og barn lever også i ulike sosiale verdener, noe som kan være lett å overse når barn intervjues. Spørsmålene må tilpasses barnets alder, og det kan lønne seg å intervju barna i naturlige omgivelser – ofte også kombinert med annen aktivitet, for eksempel tegning eller leking. Vanskeligheter en møter på i intervjuer med voksne kan tilspisses ytterligere i intervjuer med barn, og det er derfor viktig å være ekstra obs i intervjusituasjoner med barn involvert (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.3.1.1. De vanskelige samtale

Lærer-elev-relasjonen er ikke nødvendigvis det en tenker på som et sensitivt tema, sammenlignet med for eksempel vold og overgrep, men i samtale med barn bør en alltid være bevisst på at det kan være temaer de synes er ubehagelige å snakke om, slik som Kvale og Brinkmann (2015) nevner. Derfor kan det være lurt å ha kjennskap til hvordan en snakker med barn om sensitive temaer. Baar-Dahl (2019) diskuterer i sin artikkel metodebruk i profesjonelle samtaler med barn, hvor hun blant annet nevner den viktige balansegangen mellom teorier og metoder på den ene siden, og sin egen magesfølelse og dømmekraft på den andre. Her kommer hun inn på den dialogiske barnesamtalen, som er en metode utarbeidet for bruk i samtaler om vanskelige temaer med barn. Langballe (2011) belyser med denne metoden hvordan det i disse situasjonene er viktig å definere rollene slik at det er barna som vet mest – og at det er den voksne som søker

informasjonen, i motsetning til det klassiske maktbalansen hvor den voksne vet mest og har makt over barnet som vet mindre.

3.2.3.1.2. *Barns særlige krav på beskyttelse*

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016), heretter benevnt som NESH, har barn og unge som deltar i forskning særlige krav på beskyttelse. Som individer i utvikling, har barn ulike behov og ulike evner i forskjellige faser, og som forsker må en derfor ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne tilpasse forskningen med tanke på innhold og metode. Informasjonen de får om prosjektet, informert samtykke og konsekvenser må være tilpasset alder. Når det gjelder samtykke skal i hovedsak foresatte samtykke for barn under 15 år, men det er også viktig å behandle barna som selvstendige individer – og legge vekt på deres ønsker og meninger. NESH (2016) viser her til barneloven, som sier at mindreårige som har fylt syv år, eller yngre som er i stand til å danne seg synspunkter, skal informeres og få mulighet til å si sin mening. Videre sier den at når barnet har fylt tolv år, skal deres mening vektlegges i stor grad. Dermed må de selv akseptere deltakelse (i den grad i de evner å gjøre det) i tillegg til formelt samtykke fra foreldrene (NESH 2016). Sistnevnte situasjon gjelder for dette prosjektet, da informantene er elever på mellomtrinnet, og dermed er i en alder hvor de skal ha muligheten til å si sin mening og motta informasjon. Det er også særlig viktig med konfidensialitetskravet når barn deltar i forskning. Samtidig er det viktig å være klar over at en har et etisk og juridisk ansvar til å melde fra hvis en mistenker eller oppdager tilfeller som omsorgssvikt, vold eller lignende gjennom opplysningsplikten; at en skal melde fra til barnevernet. Denne plikten gjelder alle, og overstyrer taushetsplikten. Det samme gjelder for avvergingsplikten, som er en rettslig plikt til å forsøke å avverge en straffbar handling eller å anmelde den til politiet (NESH, 2016).

3.3. Datainnsamling

3.3.1. *Forberedelser*

Intervjuguiden ble utformet med relativt åpne spørsmål, da målet var at intervjuene skulle være mer samtale- enn utspørringspreget. Den har en del klare spørsmål, men det er lagt opp til et semi-strukturert intervju, hvor det er mulighet for å snakke mer rundt enkelte spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål hvis det er behov for å oppklare noe underveis og fortolkende eller spesifiserende spørsmål for å gå dypere inn på, eller få en mer presis beskrivelse underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under planleggingen av intervjuguiden var det viktig å ha transkriberings- og analyseringsfasen i bakhodet, da valg av metoder her er med på hvordan en formulerer spørsmålene med tanke på hva en leter etter (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at informantene i prosjektet er barn, var det viktig å prøve å formulere spørsmål som var enkelt for dem å forstå og svare på, samtidig som det var ønskelig at jeg kunne bruke svarene deres og sette dem inn i en pedagogisk kontekst.

Intervjuguiden er strukturert tematisk. Den starter med innledningsspørsmål, deretter noen spørsmål om den digitale skoledagen og til slutt spørsmål rundt lærer-elev-relasjonen før avsluttende spørsmål (vedlegg 5). Jeg ville stille de samme spørsmålene til

alle informantene, men med mulighet til å omformulere spørsmålene, og eventuelt følge opp med andre spørsmål der det falt seg naturlig.

3.3.2. Innsamlingen

Intervjuene ble gjennomført som en-til-en-samtaler med de ulike informantene, og ble tatt opp ved hjelp av både diktafon-appen tilhørende NTNUs nettskjema og diktafon. Tre av intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte, som i den originale planen, men i stedet for på skolen ble det gjort på andre steder etter avtale med informantene. Dette ble gjort med tanke på å skulle møte dem et sted der de følte seg trygge og avslappet, som Kvale og Brinkmann (2015) viser til; at det kan lønne seg å møte dem i deres naturlige omgivelser. De resterende tre intervjuene ble gjort på Teams, en digital møteplattform. Dette var jeg i planleggingsfasen foregående høst skeptisk til, nettopp fordi en gjerne vil møte de i naturlige omgivelser, og fordi det byr på en større mulighet for litt småprat, og dermed bli litt kjent med elevene først. Til tross for min skepsis ble de digitale intervjuene en positiv opplevelse.

Selv om planen, og håpet, var å møte elevene fysisk på skolen, begrunnet blant annet med fordelene i det å møte barna i deres naturlige omgivelser og muligheten til å bli litt kjent først, ble noen av intervjuene gjort over digitale plattformer. Dette ble for meg en spennende vending. Fordelen er definitivt at barna allerede har hatt undervisning og samtaler på denne måten før, og at de dermed kan kjenne seg litt igjen i opplegget. Forhåpentligvis gjorde dette også at de ikke synes det var ubehagelig, eller følte usikkerhet ovenfor å snakke med meg på videosamtale. Plattformen som ble brukt var Teams, noe elevene også ga uttrykk for at de hadde brukt i skolesammenheng. Jeg fikk inntrykk av at informantene, hvor flere av de ble rekruttert via foresatte eller andre voksenpersoner i mitt nettverk, stilte seg velvillige til digitale intervjuer – og at de dermed uttrykte at de hadde tro på egen digitale kompetanse. Min tidligere nevnte skepsis ble raskt borte, og jeg ble positivt overrasket over både informantenes velvilje til å dele og hvor naturlig de snakket, samt hvor enkelt de mestret bruken av en digital plattform.

3.4. Dataanalyse

3.4.1. Transkripsjon

Jeg transkriberte intervjuene selv, som vil si at det er en og samme person som har planlagt, gjennomført og transkribert intervjuene. Dette kan gjøre at egne minner fra intervjuene også spiller inn i analyseprosessen, og at analyseprosessen med dette kan starte ved transkriberingen. Når det kommer til transkripsjon, skriver Kvale og Brinkmann (2015) at det er umulig å si hva en korrekt transkripsjon er, og at e heller bør stille seg selv spørsmål om hvilken type transkripsjon som er mest nyttig for den forskningen en gjennomfører. Samtidig er det viktig at målet bør være å foreta en mest mulig lojal transkripsjon av intervjuet med hensyn til informantene og informasjonen de formidler (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet er det (relativt) unge barn som er informanter, og det var derfor viktig å bevare deres (mulige) barnlige språk og uttrykksmåter.

Transkripsjonene er gjort relativt lydrette ut ifra opptakene, og det er satt inn tegn som spørsmålstegn og komma der det passer. Litt lengre pauser er markert med «.», og småord som «ehm» er tatt med. Dette er begrunnet i at transkripsjonene skal behandles som levende samtaler, og ikke bare tekst i analyseringsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015). Av samme grunn er det lagt inn beskrivelser av hvordan noe ble sagt, for eksempel «Ja (bekreftende)», der det er relevant.

For å sikre anonymitet, er alle transkripsjoner gjort om til en form for «muntlig bokmål», en «pen» østlandsdialekt, både mine egne uttalelser samt informantenes. Ord er ikke direkte byttet ut, for å bevare lojaliteten, men ordene er skrevet om til mer standardisert bokmål for å ikke avsløre informantenes dialekt. For eksempel er «snakka» gjort om til «snakket». Det samme er gjort med mine egne uttalelser, da jeg både vet, og kunne høre i opptakene, at jeg tilpasser min egen dialekt veldig til hvem jeg snakker med. Selv snakker jeg østlandsdialekt, og det ble derfor naturlig å gjøre det på denne måten. Alle navn er erstattet med enten [lærers navn] eller [navn]. Der det i intervjuene er brukt kjønnspronomen, er det byttet ut med h*n. Dette gjelder i alle tilfeller for hun/han/henne og lignende. Det er også fjernet små deler av samtaler for å bevare elevenes anonymitet. Dette gjelder deler av en historie en elev forteller om en skoleoppgave, en avbrytelse hvor en annen person bryter inn i samtalen og en samtale med informant om uvesentlige/personlige tema. Delene som ble fjernet hadde etter mine vurderinger ingenting å si for forskningens del, og det ble derfor gjort på denne måten.

Noen sitater fra transkripsjonene blir presentert i kapittel 4, og refereres til på denne måten: (Informant 1, s. 1). I sitatene har jeg valgt å ta med noen av mine egne spørsmål ettersom noe av det elevene sa kom ut ifra en dialog. Spørsmålene er markert med kursiv i teksten. Fullstendige transkripsjoner er ikke vedlagt.

3.4.2. Meningsfortolkning

I dette prosjektet er målet å finne ut om elevenes tanker, følelser og opplevelser, og det er derfor naturlig å analysere på bakgrunn av mening. Intervjuet er semi-strukturert, og som Kvale og Brinkmann (2015) skriver kan du starte prosessen med meningsfortetning og meningsfortolkning allerede i under selve intervjuet, ved å stille oppklarende spørsmål underveis. Da har informanten mulighet til å bekrefte eller avkrefte om intervjuer har oppfattet riktig, og eventuelt kunne korrigere seg selv.

Med et semi-strukturert intervju følger også muligheter for vide svar, og for å hente frem det essensielle i svarene, og deretter fortolke svarene videre, gjerne mot gjeldende teori, brukes derfor meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet tolkes svarene mot teori innenfor lærer-elev-relasjonen med begreper som anerkjennelse og trygghet, og meningene til elevene ses i lys av teorier som gjelder dette uten at begrepene nødvendigvis blir brukt i deres uttalelser.

I dette prosjektet har det vært helt nødvendig å tolke mening utenfor det informantene sier direkte, og tenke på hva som ligger bak uttalelsene deres. Diskusjonsdelen vil derfor være preget av dette. I og med at perioden som snakkes om i intervjuene allerede er et år tilbake i tid, har jeg valgt å tolke på bakgrunn av at det de husker og forteller, også er det som var viktig for dem.

3.4.3. *Fremgangsmåte*

Etter intervjuene var transkribert, ble det brukt koder/kategorier for å finne temaer og mønstre i hva elevene snakket om. På grunn av at det er barn som er informanter, og språket de bruker dermed bærer preg av dette, ble de aller fleste av kodene brukt i analysen til ved at jeg knyttet begreper til deres uttalelser, da det ikke faller naturlig for dem å bruke pedagogiske begreper når de snakker – noe som sannsynligvis ville vært annerledes hvis jeg hadde intervjuet lærere eller andre med pedagogisk utdanning. Dette var tilfellet for de fleste, men ikke alle kodene; for eksempel koden «hjelp» ble til av et direkte utsagt fra en av informantene.

Deretter jobbet jeg med å finne mønstre i materialet som kunne knyttes til teori innenfor lærer-elev-relasjonen, med tilhørende teori rundt det digitale klasserommet, og hvordan dette kunne knyttes sammen. Her har jeg brukt lærebøker og artikler knyttet til feltene, samt nettressurser fra lovdata, Regjeringen, Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet.

3.4.1. *Analysestrategi*

På bakgrunn av den fenomenologiske tilnærmingen i prosjektet, var det hensiktsmessig å bruke koder for å analysere materialet i transkripsjonene. Koding har en lang tradisjon innenfor kvalitativ metode, og brukes for å knytte begreper til utsnitt av data og reflektere over meningsinnholdet. Kodingen er altså mer enn å kun knytte kodeord til dataene; det handler også om å legge vekt på å bruke begreper som fremhever dataens meningsinnhold, samt å reflektere rundt sammenhenger mellom kodene. Å finne fellestrekk ved erfaringene informantene har opplevd er sentralt i fenomenologi (Thagaard, 2013), og derfor valgte jeg å bruke koder for å finne fellestrekk i intervjuene som videre kunne knyttes opp mot lærer-elev-relasjonen i analyseprosessen.

Neste trinn i prosessen er å samle kodene i kategorier som betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale begreper i prosjektet, som gjør det lettere å identifisere temaer og mønstre i materialet. Her gjelder det også å reflektere rundt hvilke begreper man bruker til kategoriene og hvordan man kommer frem til dem. Ved å benytte en empirinær tilnærming, klassifiseres materialet på bakgrunn av forståelsen en får av meningsinnholdet i kategoriene, men det er samtidig naturlig at perspektivene man har med seg fra forberedelsene til prosjektet har innvirkning på kategoriseringen. Selv om dette kan virke som en veldig mekanisk prosess, er det viktig å ha en fleksibel holdning til prosessen slik at man kan foreta endringer underveis, blant annet ved å endre på kategoriene i samsvar med endring i forståelsen man oppnår underveis (Thagaard, 2013).

Malterud (2003) viser til fire steg i fortolkende fenomenologisk analyse; helhetsinntrykk, koder, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning. Første steg innebefatter datainnsamling, transkripsjon og å skaffe seg et overblikk over interessante funn. Videre gis tekstene koder som er utledet fra teori eller materialet, som deretter sorteres i kategorier eller temaer for å sammenfatte materialet tematisk. Heretter, i steget for kondensering, deles datamaterialet inn i kategoriserte inndelinger som til slutt analyseres. Sammenfatningen består av å analysere materialet, og å se etter mønstre, sammenhenger og prosesser som kan beskrives videre, samt rapportering.

I dette prosjektet ble denne prosessen litt sammenfattet, av flere årsaker. For det første er det et masterprosjekt, og mengden data er dermed ikke så stort. Størrelsen på materialet kan også ha med at det er barn som er informanter å gjøre; det er tydelig at

de i mange tilfeller kun svarer på det de blir spurt om, at det er mange ja/nei/vet ikke-svar og at det noen ganger er vanskelig for informantene å huske tilbake til perioden spørsmålene omhandler. Samtidig har barna en litt annen språktilnærming, og det vil være naturlig å tenke at dersom informantene for eksempel hadde vært lærerne, hadde jeg fått svar med et mer pedagogisk språk og andre begreper, og en annen type refleksjon rundt spørsmålene.

3.5. Etiske refleksjoner

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 1), og forskningen er gjennomført i tråd med NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

3.5.1. Valg av tema

I dette prosjektet er valget av tema basert på egen (faglig) interesse og erfaringer fra utdanningen, samt at det som tidligere nevnt er en helt unik situasjon og dermed en mulighet til å forske på noe helt nytt. Et år etter er pandemien fortsatt en pågående situasjon, med strenge tiltak flere steder i landet, hvor det for noen også innebærer en digital skolehverdag i større eller mindre grad.

Når en velger tema for en intervjuundersøkelse, bør en i tillegg til den vitenskapelige verdien, tenke på hensynet til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne oppgaven belyser en unik situasjon i Norge, både i skolesammenheng og ellers, da tiltakene som ble lagt frem av Regjeringen 12.mars 2020 er de strengeste vi har hatt i landet i fredstid. Hverdagslivet som vi kjente det, både i skolen og utenfor, ble snudd opp-ned. Dette var store og brå forandringer for alle involverte, en situasjon som kan oppleves ekstra sårbar. Informantene er for det første barn, men de stod også i en helt ny og ukjent situasjon i hjemmeskoleperioden. I tillegg kan det relasjonelle perspektivet oppleves mer «nært» og personlig enn det faglige. Dette er viktige elementer å ta med i vurderingen rundt valg av tema.

3.5.2. Samtykke

Det er viktig at informantene har fritt, informert og uttrykkelig samtykke, som også bør være dokumenterbart. Fritt samtykke betyr at samtykket er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (NESH, 2016). Informert samtykke handler om å gi informantene tilstrekkelig informasjon om prosjektets mål og prosedyrer, samt at deres deltakelse er helt frivillig, og at de har mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med uttrykkelig samtykke menes at informantene gir klart og tydelig uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer for dem å delta i prosjektet, og at de når som helst kan trekke seg. Dette er forskerens ansvar å sikre, og selv om det er signert en avtale må forskeren hele tiden være årvåken (NESH, 2016).

Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål rundt samtykke når det gjelder barn; hvem skal gi samtykke til forskning på barna, er det de selv, lærerne, foreldre/foresatte, rektor? I dette prosjektet gir barna selv samtykke ved intervjustart, og foreldre/foresatte gir samtykke i form av underskrift på samtykkeerklæring. Dette følger NESH (2016) sine

retningslinjer for samtykke ved forskning som involverer barn. Både elever og foreldre/foresatte har også muligheten til å se intervjuguiden på forhånd. Alt om prosjektets formål, datahåndtering og annen viktig informasjon er beskrevet i informasjonsskrivet (vedlegg 2), som er skrevet i tråd med NSD sine retningslinjer og godkjent av NSD før informantene ble kontaktet. Informantene fikk også et informasjonsskriv (vedlegg 3), hvor det samme stod beskrevet, men i en mer forenklet versjon.

3.5.3. Konfidensialitet

Under konfidensialitet ligger enigheten med deltakerne/informantene om hva som gjøres med dataene som blir til ut av deres deltakelse. Når det gjelder intervjuer av barn, nevner blant annet Kvale og Brinkmann (2015) at man må vurdere hvem som skal ha tilgang til materialet, skal foreldre/foresatte og/eller elevenes lærer(e) få tilgang? I følge NESH (2016) er også konfidensialitet spesielt viktig når det gjelder forskning hvor barn er involvert. Samtidig er det viktig å være klar over at en kan være etisk eller juridisk forpliktet til å videreformidle taushetsbelagte opplysninger, om en får kjennskap til, eller mistanke om omsorgssvikt, mishandling eller lignende.

I dette prosjektet er det kun forsker og veileder som har tilgang til materialet som kan identifisere elevene, som i dette tilfellet er lydopptak. Det er også viktig at informantene får god og klar informasjon om hvordan data oppbevares, hvem som har tilgang til den og når den slettes. Dette står beskrevet i begge informasjonsskrivene, samt at informantene ble informert om både samtykke og datahåndtering før start av intervjuene. De fikk også anledning til å stille spørsmål om prosjektet både før og etter intervjuet.

3.5.4. Konsekvenser

Ifølge det etiske prinsippet om velgjørenhet, bør risikoen for å skade en deltaker være minst mulig. Det er også viktig å være klar over at eventuelle konsekvenser også kan få følger for gruppen informantene representerer, ikke bare individet i seg selv. Både negative og positive konsekvenser bør tas hensyn til. En konsekvens under selve intervjusituasjonen er opplevelsen av stress for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt i intervjusituasjoner med barn er det viktig at de føler seg komfortable med situasjonen og forskeren, slik at de ikke får en dårlig følelse under og etter intervjuet.

3.5.4.1. Hensyn til tredjepart

Intervju er en av metodene som gjerne fører med seg informasjon om flere personer enn de som er fokus for studien, og som forsker har du ansvar for å sikre personvernet til både de som er direkte og indirekte berørt av forskningsprosjektet. En må også tenke på om det kan føre med seg noen negative konsekvenser for tredjepart (NESH, 2016). I dette prosjektet er elevenes lærere å regne som tredjeparter, da det er mulig at deres navn eller andre ting som kan identifisere dem eller situasjoner de har vært en del av kan bli nevnt av elevene under intervjuene. Derfor fikk lærerne også et eget informasjonsskriv (vedlegg 4). Informasjonsskrivet er skrevet i tråd med NSD sine retningslinjer for informasjonsskriv til tredjepart med bakgrunn i allmenn interesse, og også godkjent av NSD.

3.5.5. *Relasjoner i intervjusituasjonen*

Målet med intervjuet som del av forskningsprosessen er å produsere kunnskap i samspeilet med informanten. Gjennom forskningsprosessen er det viktig å være obs på maktfordelingen. I selve intervjuprosessen viser Vähäsantanen og Saarinen (2013) til hvordan makten fordeles med bakgrunn i personlige egenskaper og settingen rundt selve intervjuet. De nevner også hvordan både ulikheter og likheter mellom intervjuer og informant kan påvirke fordeling av makten i situasjonen, og hvordan den oppleves for partene. Herunder mener de ikke at det er dette i seg selv som påvirker maktdynamikken, men hvordan disse likhetene og ulikhetene vises og eventuelt kommer frem underveis.

Kvale og Brinkmann (2015) viser også til det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen, og peker på hvordan man som intervjuer sitter inne med vitenskapelig kompetanse, og samtidig definerer intervjusituasjonen gjennom å bestemme tema, stille spørsmål, velge spørsmål for oppfølging og avslutte samtalen. Intervjuet er også en enveisdialog – utspørring i kun én retning, hvor det ikke er den gode samtalen som er målet i seg selv, men det skjer en instrumentalisering av samtalen for at forskeren skal kunne benytte det til sin forskning. Herunder kan intervjuet være en manipulerende dialog, hvis intervjueren som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det «går direkte frem på en indirekte måte» - at en ønsker og få informasjon som ikke informanten er klar over at du som intervjuer ønsker.

Som intervjuer i en intervjusituasjon hvor et barn er informant, og intervjuet foregår på en skole, som var den originale planen, vil det gjerne være en grunnleggende maktforståelse, da en ofte forbinder voksenpersonen i skolen med en autoritær rolle. I og med at det dukket opp noen utfordringer og begrensninger for prosjektet underveis, og intervjuene ikke ble gjennomført på skolen likevel, ble kanskje noe av «voksen autoritetsperson»-makten borte, selv om jeg var en ukjent person for flere av informantene. Derfor er det viktig at en som intervjuer, selv om en sitter med den formelle makten og kan styre intervjuet, forsøker å gi eleven forståelsen av at en ikke er ute etter noe riktig svar – men at målet med dette prosjektet er å høre deres tanker, følelser og opplevelser. Som tidligere nevnt kan personlige egenskaper som alder, utdanning og lignende føre til en følelse av avmakt for informanten (Vähäsantanen & Saarinen, 2013) og det var ønskelig at elevene som ble intervjuet i dette prosjektet turte å fortelle sine historier uten å tro at jeg, som for dem kan sees på som en voksenperson, med alt det innebærer, var ute etter noe riktig svar. Halvparten av intervjuene ble også gjennomført digitalt, og det var også en tanke om det hadde noe å si for elevenes opplevelse av makten over intervjuet. Jeg opplevde veldig vennlige og pratevillige informanter både fysisk og digitalt, og dette kan også ha noe med at de som sier ja til intervjuene også tenker at de kan være komfortable i en intervjusituasjon.

Maktforholdet mellom intervjuer og informant fortsetter også etter intervjuet er gjennomført. I transkripsjonsprosessen og analyseprosessen er det forsker som velger metode og tolker materialet. Som Vähäsantanen og Saarinen (2013) viser til, kan det være avvik mellom informantenes meninger og intervjuers tolkninger av dem, og de kan dermed føle på en avmakt og at de blir fremstilt feil. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for monopol på å fortolke, og viser til hvordan man som «den store fortolker» har det store privilegium å fortolke og rapportere hva informanten virkelig mente. Det er

derfor viktig å være obs på denne makten og være refleksiv gjennom hele prosessen, for at makten skal oppleves minst mulig negativt for informantene.

3.5.6. Refleksivitet

Som forsker er det viktig å være refleksiv gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt. Berger (2015) viser til den kontinuerlige indre dialogen man har med seg selv, hvor en alltid skal være klar over sin egen posisjon som intervjuer, og hvilken bagasje en har med seg inn som kan påvirke forskningsprosessen. Refleksiviteten er viktig allerede fra planleggingsfasen, da erfaring og kunnskap fra tidligere er med på å påvirke hvordan man vil gjennomføre forskningsprosessen og hvilke valg man tar underveis.

Som masterstudent går en i mange tilfeller inn i forskerrollen for første gang, og har ingen tidligere erfaring med å gjennomføre et slikt prosjekt. Dermed har en ingen opplevelser med hva som fungerer eller ikke, annet enn de en har tilegnet seg gjennom utdanningen ved hjelp av pensum og øvelser, som også er gjeldende i dette prosjektet. Som student har en alltid med seg erfaringer og kunnskap, som vil kunne prege forskningsprosessen. Dette gjelder ikke bare valg av tema, formulering av spørsmål og i selve intervjuprosessen, men en må også være klar over sin egen posisjon etter datainnsamlingen er gjennomført. I transkripsjons- og analyseprosessene kan en blant annet komme til å bruke sin egen kunnskap og erfaring for å «tenke seg til» hva informanten mente i tilfeller hvor man er usikker – og det kan være nødvendig å stille seg selv spørsmålet «hvorfor tenker jeg dette?» i stedet for å være rask med å anta noe på bakgrunn av egne erfaringer og egen kunnskap. I dette prosjektet kan en se pedagogisk utdanning som en fordel, men også en ting en bør være obs på – nettopp fordi man forsker på et felt man allerede innehar en del kunnskap om og kan være rask med å dra slutninger fra.

3.5.7. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad prosjektet er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I kvalitative studier handler dette mye om forskerens transparens – åpenhet rundt forskningsprosessen, ved å gi en detaljert beskrivelse av strategi og metoder som er brukt i prosjektet (Thagaard, 2013). I dette prosjektet, hvor jeg er eneste forsker, har det derfor vært viktig å begrunne egne valg gjennom dette metodekapittelet.

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene forskeren har kommet frem til, og om disse kan representere virkeligheten man har studert. Her er igjen transparens viktig, da en bør ha et kritisk blikk på analyseprosessen og kunne tydeliggjøre hvorfor analysen gir grunnlag for fortolkningene man presenterer (Thagaard, 2013). Dette vil vises i kapittel 4, hvor jeg belyser informantenes utsagn mot egnet teori, sammen med egne tanker og refleksjoner.

3.6. Forskerrollen – egne tanker og refleksjoner rundt forskningsprosessen

Hele forskningsprosessen var noe veldig nytt for meg, og det er helt klart et stort steg å skulle gå fra å lære om forskningsmetoder til å skulle gjennomføre et forskningsprosjekt.

Å skulle intervju barn var på den ene siden veldig spennende, jeg var ute etter deres historier, og de har stått, og står fortsatt i en unik situasjon med mange restriksjoner både på og utenfor skolen som er med på å prege hverdagen og oppveksten deres. Samtidig bød det på noen utfordringer. Samtaler med barn, både i en intervjusituasjon og ellers, er preget litt av at man ikke vet helt hva man får, og det var derfor krevende å skulle utforme intervjuguiden, og samtidig skulle stille de riktige spørsmålene i intervjusituasjonen for å få tilstrekkelig med informasjon. I intervjusituasjonen skulle jeg prøve å få svar på spørsmålene mine, men samtidig la de prate fritt, og ikke gi dem inntrykket av at de sa noe feil underveis.

Sistnevnte kan være utfordrende, da det er naturlig å tro at en har inntrykk av at spørsmål skal følges opp med et riktig svar – noe som ikke er tilfellet, eller ønskelig, i en intervjusituasjon som denne. Jeg opplevde at noen spørsmål ble besvart veldig konkret, og det ble flere ja/nei/vet ikke-svar i materialet. Her var det fint å ha muligheten til å stille videre spørsmål, men også utfordrende å finne ut hva jeg skulle spørre om og hvordan stille de riktige spørsmålene videre.

Jeg merket også at jeg brukte en del «ja», «nei», og (bekreftende) «mm» selv, for å bekrefte elevenes uttalelser, samt gikk utenfor intervjuguiden flere ganger for å følge opp på det de fortalte. Dette har sammenheng med tanken om at det de forteller er det de husker, som beskrevet i delen om meningsfortolkning. Derfor kunne det bli litt prat som ikke var så relevant for problemstillingen, men som ble et nyttig verktøy for å drive samtalen videre og beholde en god flyt. Meningsfortolkningen startet også allerede under intervjuene, med videre spørsmål, men viste seg spesielt i kodingsprosessen, da barnas språk er lite preget av pedagogiske begreper, i motsetning til for eksempel hvordan en lærer muligens ville ordlagt seg. Derfor måtte jeg allerede her tenke videre på hva det de sa kunne bety, utenom at de sa de direkte.

4. Funn og resultater

Som beskrevet i metodekapittelet, kan det være utfordrende å få like dype og konkrete svar fra barn som en kanskje ville fått ved å intervju voksne. De har også et litt annet, mer barnlig språk og bruker andre ord enn voksne.

Intervjuene er gjort cirka et år etter perioden med hjemmeskole, og det kan være mye som har skjedd i livene deres i mellomtiden, til tross for pandemien og de restriksjonene de er underlagt. Derfor er metoden for analyse, og videre meningsfortolkning gjort med tanke på at det de svarer på spørsmålene, husker og kommer på under intervjuene er (noe av) det som var viktig for dem og/eller gjorde inntrykk på elevene. Det samme gjelder andre vei, der de ikke husker eller er usikre, kan en tenke seg at det ikke var noe de tenkte spesielt over under hjemmeskoleperioden heller, selv om en selvfølgelig må ta med i betraktningen at det kan være mye de ikke forteller.

En del av spørsmålene ble besvart veldig «rett frem», mens det med andre spørsmål kun var mulig å anta hvordan svarene kan knyttes til lærer-elev-relasjonen, noe den kommende delen vil bære preg av. I denne delen vil det først presenteres generelle funn om hvordan informantenes hjemmeskoleperiode og den digitale skoledagen var lagt opp og ble opplevd av dem, før enkelte funn vil kommenteres nærmere i tilknytning til kategoriene fra analysen og relevant teori. I diskusjonsdelen vil de ulike funnene linkes opp mot problemstillingen rundt lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet i lys av teori og egne refleksjoner og tanker ut ifra analysen av datamaterialet.

4.1. Informantene

Alle de seks informantene, fire jenter og to gutter, er elever på mellomtrinnet, men ikke på samme trinn. De er spredt på ulike skoler og geografiske områder, og ingen av informantene har dermed samme lærer. Elevene har ikke hatt samme kontaktlærer gjennom hele skoleløpet, men de har alle vært elever på samme skoler som de går på nå fra de startet i førsteklasse. I og med at elevene kom fra ulike skoler, ulike trinn og hadde forskjellige lærere, ble skoledagen organisert annerledes hos hver informant – noe som ga et spennende innblikk i hvordan de hadde valgt å løse skoledagen fra sted til sted.

4.2. Overgangen til digital skole

Torsdag 12.mars 2020 la Regjeringen frem de strengeste og mest inngripende tiltakene i Norge i fredstid. Allerede samme ettermiddag skulle alle landets skoler, barnehager og utdanningsinstitusjoner stenges fullstendig. For de aller fleste, bortsett fra barn av foreldre med jobb innenfor kritiske samfunnsfunksjoner eller barn med særlige omsorgsbehov, betydde dette at hele skoledagen skulle gjennomføres hjemmefra. Fritidstilbud ble også stengt (Helsedirektoratet, 2020) - med andre ord ble hverdagen til elevene i den norske skolen snudd på hodet over natta. I begynnelsen ble tiltakene satt til å vare til 26.mars (Helsedirektoratet, 2020), men det var fortsatt stor usikkerhet rundt pandemisituasjonen, og ikke før 11. mai kunne alle elever returnere til skolene igjen (Regjeringen, 2020). Informantene, som er elever på mellomtrinnet, hadde dermed nesten to måneder uten sin normale skolehverdag, og har fortsatt i dag, et år senere

restriksjoner, kohorter og tiltak å forholde seg til. Som Danielsen (2019) påpeker, pleier digitale verktøy først og fremst å være en endring i læremidler som bøker og blyant og dermed være en del av den normale klasseromsundervisningen, men i dette tilfellet skulle skolen bli heldigital, digitale ressurser ta over for hele klasserommet og all kommunikasjon foregå over digitale plattformer.

En god relasjon kan være med på å mestre overganger (Federici & Skaalvik, 2017). Det er mange små og store overganger i skolen, alt i fra overgangen mellom skoletimen og friminuttet, mellom ulike aktiviteter og fag, og de større som overgangen mellom klassetrinn. Flere av informantene fortalte om overgangen til hjemmeskole som spennende, men også usikkert. Ingen av informantene hadde noen særlig dårlig opplevelse med overgangen, og de som fortalte at det var litt rart i begynnelsen fortalte også at det raskt gikk fint etter hvert som de ble vant med den nye skoledagen. En av informantene forteller om den uventede overgangen, og at det føltes bedre av å snakke om det:

Det var en lærer som het [lærers navn] som fortalte det, h*n har jeg ikke nå lengre da.. og da fortalte h*n at det ikke har vært en sånn stor stengelse på eeh.. lang tid og at det var den største stengingen siden andre verdenskrig og da bli vi litt sånn.. vi visste ikke at det kom til å skje .. men vi tok det ganske bra, bare vi snakket litt om det og sånn (Informant 1, s. 1).

Brandtzæg et al. (2016) viser også til hvordan trygghet skapes gjennom å se barna innenfra og å være voksne hender; større, sterkere, klokere og god. Ved å være klokere forklarer man barna hva som skjer og ser barna emosjonelt, og det tyder på at elevene i denne klassen fikk en økt trygghet i situasjonen ved at lærerne satt seg inn i situasjonen deres, forsto at det kunne oppleves skummelt og rart, og forklarte de hva som skjedde og kom til å skje fremover. Å være sterkere forklares som å vise barna at du er fysisk og følelsesmessig sterkere enn dem hvis det er behov for det (Brandtzæg et al., 2016), noe som kunne være nyttig i denne situasjonen, som var uventet for alle involverte. Lærerens godhet handler om å ivareta barna og omsorgen for dem, og i å være større legger Brandtzæg et al. (2016) å ta grep, organisere og forberede – noe det tyder på at denne klassen opplevde i overgangen til digital skole.

Det er naturlig å tro at verken lærere eller elever var forberedt på en så stor og brå overgang som fra vanlig skoledag til fullstendig nedstenging og heldigital skole, men samtidig grunn til å tro at en god relasjon mellom lærer og elevene kunne ha innvirkning på hva elevene følte rundt å få beskjeden og den kommende overgangen, og at informantene dermed hadde gode relasjoner til lærerne sine før hjemmeskoleperioden.

4.3. Den digitale skoledagen

I alle tilfellene hadde informantenes klasser en morgensamling hvor læreren tok opprop, og elevene ble orientert om dagens plan. En av informantene forteller at denne oppstarten var kjønnsdelt. Dette følger Utdanningsdirektoratet (2020a) sine råd om hvordan å bidra til digitale fellesskap, og kan være et ledd i å fremme det inkluderende fellesskapet som man har mål om at klassen skal være.

Resten av skoledagen bestod for de fleste av informantene av selvstendig arbeid, men to av informantene forteller også om noe undervisning de hadde med læreren innimellom.

En av informantene hadde også møte med klassen midt på dagen. Generelt beskrev informantene de største forskjellene til å være å ikke måtte dra fysisk til skolen, ikke ha lekser, flere morsomme oppgaver, større valgfrihet, å sitte alene i stedet for i klasserommet, mindre samarbeid og å ikke møte venner på samme måte.

Da de ble spurt om noe kunne bli gjort annerledes, var alle informantene ganske fornøyde med opplegget – men de savnet det sosiale og å kunne samarbeide mer. Informanten i klassen som var delt etter kjønn på morgensamlingen uttrykte et ønske om å samle klassen hvis de skulle ha hjemmeskole igjen. Alt i alt virket informantene fornøyde med hjemmeskoleperioden, og selv om de savnet diverse ting fra skolen virket det som de så på dette med hjemmeskole som noe nytt og spennende.

4.3.1. Gode lærere og gode relasjoner

Alle informantene ble spurt hva de legger i å ha en god relasjon, eller et godt forhold, til læreren sin. De ble også spurt om hva læreren gjorde som de synes var bra på hjemmeskolen, og om det er noe spesielt som gjør de trygge eller føler seg bra på skolen, samt om det er noe som gjør at de føler seg utrygge eller ikke føler seg så bra.

En av informantene fortalte at hen liker læreren godt fordi hen følger regler, men ikke er for streng, og samtidig finner på mye morsomt. Denne informanten hadde ikke hatt samme lærer så lenge før hjemmeskolen, men sa at det fungerte ganske bra at hen var grei på starten når de ikke kjente hverandre så godt, og hen synes læreren er veldig grei og morsom. Dette samsvarer med Ogden (2015) sitt syn på god klasseledelse; du må sette grenser og strukturere, men også vise forståelse og opptre vennlig for at relasjonene, kommunikasjonen og klassefelleskapet skal fungere. At hen sier at læreren er morsom, kan tyde på at eleven setter pris på lærerens humor. Fallmyr (2020) peker på humoristisk sans og evne til å skape positive følelser som en egenskap som kan forme gode relasjoner, og Buseth (2016) viser til hvordan varm humor, som kjennetegnes av å være blant annet spøkefull, munter og smilende, kan være med på å utvikle og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner.

En av elevene nevnte at det å være ærlig er en del av en god relasjon. Denne eleven hadde heller ikke hatt samme lærer så lenge før pandemien startet, men sa at læreren hadde vært en del i klasserommet deres før hen tok over klassen, slik at de ble vant med den nye læreren. Dette samsvarer med hva Brandtzæg et al. (2016) sier om at tid er et av de viktigste verktøyene for å skape gode relasjoner. En annen elev ser det mer fra sitt perspektiv, og tenker på å være snill med læreren som del av å ha en god relasjon.

En annen informant fortalte at læreren er veldig ærlig og forteller dem hva de gjør bra, men også hva de må gjøre bedre videre – et godt eksempel på Vygotskys stillasmetafor i praksis:

*Er det noe du synes at læreren gjør bra når for eksempel h*n snakker med dere eller snakker med deg og som gjør at du føler deg bra på skolen da?*

Ja h*n sier ærlig og peker veldig ut det vi gjør bra og sier hva vi må gjøre bedre videre

*Så h*n gir dere ros men hjelper dere på veien videre?*

Ja

(Informant 3, s. 4).

Samme informant fortalte at læreren pleier å ta opp i fellesskapet dersom det har skjedd noe, uansett om noen har fortalt det til læreren eller ikke. Dette tyder på en lærer som jobber for et godt klassemiljø, og som er oppmerksom på hvordan elevene har det og hva som skjer i løpet av dagen – og samsvarer med konflikthåndtering som Fallmyr (2020) nevner som en av egenskapene for å forme gode relasjoner, samt å ta konflikter ved roten som Eriksen og Lyng (2018) vektlegger for et godt klassemiljø. Når det gjaldt trygghet på skolen, trakk en av informantene frem at læreren var flink til å håndtere enkeltelevers følelser før de gikk utover de andre, noe som av Eriksen og Lyng (2018) pekes på som en faktor for å skape trygghet for elevene og i klasserommet. Informanten forteller om utagering i klasserommet, hvor hen og andre elever kan bli skremt, men at læreren er flink til å roe ned situasjonen slik at det føles tryggere.

På spørsmål om de føler at de kan snakke med læreren om det skulle være noe, enten faglig eller noe annet, svarte informantene bekreftende at det kan de, selv når det er noe vanskelig. De uttrykte tillit til lærerne sine, og at de har mulighet til å snakke med læreren alene i løpet av skoledagen om de har behov for det. De bekrefter både at de kunne tatt opp ting på hjemmeskolen på samme måte som de kunne før pandemisituasjonen, og at de følte den samme tryggheten et år etter. Et interessant funn er at en av elevene fortalte at hen følte at relasjonen til læreren ble bedre etter perioden med hjemmeskole, og begrunner det i at det er enklere å snakke sammen nå. Dette kan vise til en bedre individuell kontakt mellom læreren og eleven i etterkant av hjemmeskoleperioden:

Nå da, etter hjemmeskole, føler du at dere har samme forholdet?

Ja, hvis ikke litt bedre og

Hvordan føler du at det er bedre nå da?

Før, så.. eller nei jeg føler at .. det er mye enklere å snakke med h*n for vanligvis så var h*n også med andre elever hele tiden men på en måte nå så er det samme å snakke med h*n på en måte

Så du synes det har blitt litt bedre etter hjemmeskole?

Ja

Ja, for da fikk dere snakket kanskje litt mer eller?

Ja fikk jo ikke akkurat snakket så mye i.. nei når vi hadde hjemmeskole da, men tja jeg vet ikke hva som skjedde det ble bare bedre

Ja så det har blitt bedre?

Ja

Så du føler deg kanskje enda litt tryggere på læreren nå?

Mm (bekreftende)

(Informant 4, s. 5).

Ingen av elevene hadde noen eksempler på noe som kunne få de til å føle seg mindre bra eller utrygge på skolen, og de beskrev relasjonen de hadde til læreren før hjemmeskoleperioden som god – selv om noen av de hadde ganske nye lærere som de hadde hatt begrensede muligheter til å bli kjent med før pandemien. Dette er tegn på lærere som har jobbet med trygghet og gode relasjoner, som dermed kan ha virket inn på både overgangen til digital skole og hvordan de opplevde hjemmeskoleperioden.

4.3.2. Forutsigbarhet

Fallmyr (2020) viser til forutsigbarhet som en av de ni egenskapene som er med på å forme gode relasjoner, ved å si at en forutsigbar lærer har kontroll over følelser, er

tålmodig, kan være spontan, men ikke viser for mye impulsivitet. Flere av informantene påpekte at de satt pris på forutsigbarheten under hjemmeskoleperioden, blant annet ved at de hadde klare timeplaner, morgenmøter hvor de gikk gjennom dagens plan, og noen hadde også egne tidspunkter for lunsj og friminutt. Dette beholdt noe av strukturen fra skoledagen – og at lærerne ikke var for spontane kan ha vært med på å gjøre overgangen enklere for elevene. Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefalte å forklare elevene hvordan skoledagen var organisert, og en av informantene fortalte at de gjorde det på denne måten:

Vi startet med at læreren ringte oss .. det var jentene og guttene hver for seg.. også ringte h*n oss til tidspunkt også snakket vi om hva vi skulle gjøre også viste [lærers navn] frem på en måte oppgavene vi hadde den dagen da
(Informant 6, s. 2).

En av informantene fortalte også at noen i klassen synes det var vanskelig å få med seg når ting skjedde når ting ble digitalt. Dette kan skyldes at elevene ved digital skole mistet mye av forutsigbarheten de er vant til fra den vanlige skoledagen, og dermed har mer ansvar selv for å følge med på tiden og når noe skal skje.

4.3.3. Økte digitale ferdigheter

De fleste elevene brukte Teams i kommunikasjonen, som flere av de ikke hadde brukt tidligere, men uttrykte at de synes det var greit å bruke når de ble vant til det. En av informantene sa at det var uvant, men ble gøy da de ble vant med programmene. En av elevene fortalte at de hadde brukt et digitalt program til å lage musikk, og en annen elev sa at «jeg har blitt smartere med internett» som svar på spørsmål om hva hen hadde lært under hjemmeskoleperioden:

Var det noe du følte at du lærte, noe nytt? Med å ha digital skole?

Jeg ble mye smartere med internett (ler)

Ja (ler), mer digital kompetanse som vi kaller det?

Ja

Har du noen eksempler på noe nytt du har lært?

Ehm.. vi lærte jo å bruke teams..

Mm (bekreftende)

(fortsettelse) ..vi lærte å få mer oversikt over skoledagene og sånt

(Informant 6, s. 3)

Det virket som elevene synes det gikk ganske lett å tilvenne seg det digitale klasserommet, og at de mestret bruk av Teams ganske godt. Noen av informantene fortalte også at de hadde ukeplanen tilgjengelig på digital plattform, denne kunne en elev fortelle at var litt vanskelig å finne i begynnelsen, mens en annen elev sa at det ga bedre oversikt over skoledagene når de kunne finne denne selv – det samme som informanten i eksemplet over. De møtte på noen utfordringer, som å skulle lage egen musikk, men ellers syntes alle informantene at det meste gikk bra, og de ga uttrykk for at de fikk økt digital kompetanse under hjemmeskoleperioden.

Generelt virket det ikke som informantenes første tanker gikk til digitale ferdigheter da de blir spurt om de hadde lært noe nytt, men de bekreftet det fort hvis de fikk spørsmålet om de hadde lært å for eksempel bruke Teams:

Ikke egentlig? (bekreftende) Lærte du noe nytt da? Synes du? Som du kanskje ikke hadde lært hvis du var på skolen?

Hmm nei

Men du lærte kanskje sånn ja å bruke teams og litt sånne digitale ting?

Mm (bekreftende)

(Informant 5, s. 2-3).

En av elevene fortalte også at de lærte å «mute seg» (skru av mikrofonen) slik at det ikke ble så mye støy, og at de måtte trykke på samme knapp hvis de skulle si noe eller stille spørsmål. Samme informant fortalte også om hvordan de lærte å se hvem som var til stede i «klasserommet» ved å se på de små bildene på skjermen, og at de hadde lært hvordan de kunne lage gruppesamtaler for å snakke flere sammen. En annen elev fortalte at de hadde lært å sende oppgaver i Teams, og at dette er noe de fortsatte å bruke da de var tilbake på skolen.

Skoledagene til informantene var preget av både digitale møter med hele klassen og telefonsamtaler med læreren, men også noe skriftlig, som på chat. En av informantene fortalte at de hadde en klassechat hvor de kunne kommunisere gjennom dagen. I motsetning til en vanlig fysisk skoledag hadde de altså både det Danielsen (2019) kaller synkrone og asynkrone samtaler. Sistnevnte, som ved chat, kan være en fordel for elever som gjerne bruker litt tid på å uttrykke seg (Danielsen, 2019). Det at det både var samtaler og oppgaver digitalt, viser at elevene hadde behov for det Gilje (2017) viser til som uttrykkslitteracy og redskapslitteracy; at de både må kunne uttrykke seg digitalt og jobbe med ulike verktøy.

4.3.4. Kreative oppgaver

Utdanningsdirektoratet (2020a) påpeker hvordan oppgaver alene ikke kan erstatte undervisning og dialog, og oppfordrer til varierte arbeidsmåter på hjemmeskolen. En ting alle informantene fortalte at de satt pris på under hjemmeskoleperioden var at de fikk andre oppgaver enn de var vant til. De hadde oppgaver med større variasjon og kreativitet, og flere av de innebar fysisk aktivitet.

Dette innebar alt fra å stave sitt eget navn med styrkeøvelser, spille musikk på glass, plukke søppel, musikkproduksjon på pc, male påskeegg, lage dyr, lage fargesirkel med blader og å lage mat. En av lærerne laget matlagingsvideoer til klassen sin, noe informanten dro frem som noe hen gjerne ville at læreren brukte mer:

Jeg synes det var gøy fordi vi hadde det jo i starten av sjette ikke sant .. ehm .. eller vi.. jeg husker ikke helt når vi hadde det men vi hadde i hvert fall matoppgaver

Ja (bekreftende)

Sånn at vi kunne lage mat

Mat og helse-oppgaver?

Ja, for [lærers navn] h*n er veldig god til å lage mat så h*n lagde på en måte en video og la den ut på ukeplanen så vi kunne lage det samme da

*Så h*n lagde matlagingsvideoer til dere?*

Ja

Nesten en sånn videoblogg?

Ja (ler)

Også kunne dere lage det samme?

Ja

Var det mange forskjellige eller?

Ja for eksempel så kunne vi lage.. h*n lagde en video ikke hver dag men sånn to ganger i uken tror jeg .. for eksempel omelett, hjemmelaget pizza og sånt

Det høres jo gøy ut

Mm (bekreftende)

Så hvis dere skulle hatt hjemmeskole igjen så hadde du håpet at h*n lagde videoer for å forklare ting også?

Mm (bekreftende)

(Informant 6, s. 6-7).

Å lage små videoer og videohilsener er en av tingene Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefalte lærerne å gjøre, og det vises her at eleven syntes dette var både lærerikt og gøy. En av de nevnte lærerne lot også elevene være med på å bestemme om de skulle ha «ha med-tirsdag» eller «hattefredag», og laget dermed en morsom og kreativ ramme rundt de digitale møtene.

Gilje (2017) viser til viktigheten av å didaktisere det som kan vekke interesse hos elevene, og at uttrykksfulle og interaktive representasjoner er viktige for å engasjere dem. Bruk av digital teknologi skaper engasjement særlig der det bryter med læremiddelkulturen de er vant til (Gilje, 2017), og alle informantene fortalte om de kreative oppgavene både digitalt og fysisk som noe av det de syntes var gøyest og best med hjemmeskoleperioden.

4.3.5. *Selvstendighet og medbestemmelse*

Opplæringsloven §1-1 gir elevene rett til både medansvar og medvirkning (Opplæringslova, 1998). I hjemmeskoleperioden fikk informantene et mye større ansvar for skoledagen enn de var vant til, og måtte øve på å strukturere seg selv i mye større grad enn i den vanlige skoledagen. Flere av informantene fortalte at de kunne velge i hvilken rekkefølge de skulle gjøre oppgavene, og at de selv kunne bestemme når de skulle ta pauser og spise lunsj. Noen hadde også ingen fast avslutning på skoledagen. Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefalte dette som en mulighet for elevenes mulighet til medvirkning i egen opplæring, vurdere eget arbeid og reflektere over egen læring.

Dette ga elevene mulighet til å være med på å bestemme over egen skolehverdag, og dermed egen læring, og ga de en mye større frihet. Autonomistøttende lærere legger i følge Federici og Skaalvik (2017) til rette for å stimulere elevenes behov for selvbestemmelse. Ut ifra det elevene fortalte om sine skoledager, var det stor grad av autonomi. I denne situasjonen var det begrenset hvor mye kontroll lærerne kunne ha over elevene – men de fikk likevel mye frihet. En av informantene fortalte også om at hen satt pris på at de hadde møter på slutten av skoledagen hvor de oppsummerte dagen og hva de hadde gjort, og dermed kunne komme med innspill til timeplanen og oppgavene, slik at lærerne kunne gjøre eventuelle endringer ut ifra klassens ønsker. Å legge til rette for, og høre på innspill fra elevene, er også med i Utdanningsdirektoratet (2020a) sine anbefalinger for å organisere digital undervisning.

En av informantene gir uttrykk for at hen syntes mye selvstendig arbeid var veldig greit, og gledet seg allerede til å starte på videregående og høyere utdanning og styre dagene selv, som tyder på høy grad av autonomi og selvbestemmelse hos eleven. Samme elev fortalte også at hen pleide å bli tidlig ferdig med oppgavene, og dermed fikk muligheten til å få flere eller vanskelige oppgaver av læreren hvis det var ønskelig – men uttrykker

samtidig et ønske om mer tilpasset opplegg. Elevens inntrykk var at oppgavene de fikk var tilpasset slik at de fleste kunne klare seg alene, også de med diverse utfordringer, uten så mye innblanding fra læreren:

Er det noe spesielt du tenker at læreren gjorde som du synes var bra?

Hmm.. det var kanskje det at timeplaner som da alle kunne gjøre selv om det var enkelt for andre så kunne de som slet i klassen fortsatt få gjort det.. uten så mye hjelp fra lærer og sånn

Ja, sånn at det var tilpasset at alle kunne jobbe alene?

Ja

Men kunne du få – hvis du synes det var enkelt – kunne du få litt flere eller vanskeligere oppgaver da?

Ja

(Informant 2, s. 3)

Selvstyrte elevstyrte aktiviteter krever likevel både engasjement og motivasjon (Gilje, 2017), og Utdanningsdirektoratet (2020a) understreker viktigheten av støtte fra læreren og skolen når elevene sitter hjemme og jobber selvstendig. Det kan derfor være en vanskelig balansegang mellom oppfølging og selvstendighet. En av informantene uttrykte at skillet mellom skole og fritid ble litt vasket ut i hjemmeskoleperioden, og at det kunne være vanskelig å sitte med skolearbeidet når det var mange andre muligheter rundt.

Selv om de jobbet mye for seg selv, fortalte elevene at lærerne deres i stor grad var tilgjengelige for dem gjennom skoledagen.

4.3.6. Tilgjengelighet

Alle informantene opplevde i stor grad at læreren var tilgjengelig for dem under perioden med hjemmeskole. De fleste lærerne var tilgjengelig på telefon eller melding gjennom hele skoledagen, og elevene opplevde i stor grad at det bare var å ta kontakt når de hadde behov for det:

Kunne du kontakte læreren utenom den oppsatte facetimetiden også, hvis det var noe du lurte på?

Ja det var sånn .. man kunne ringe læreren privat også

(Informant 1, s. 2)

Samme informant snakket om tilgjengeligheten som det hen syntes læreren gjorde bra under hjemmeskoleperioden:

Ja så kjekt.. var det noe du synes læreren gjorde som var bra når dere hadde hjemmeskole?

H*n var alltid liksom ledig for å ta telefonen hvis noen ringte

*Så h*n var tilgjengelig for dere da?*

Ja

(Informant 1, s. 2-3)

En av informantene sier at læreren også ga beskjed hvis hen var i en annen samtale eller lignende når eleven forsøkte å ta kontakt, og ringte opp igjen eller svarte på henvendelsen så fort det var mulighet for det. De fleste hadde ingen faste tidspunkter hvor de skulle snakke med læreren utenfor de oppsatte fellesmøtene, men svarte bekreftende på at de følte at de kunne kontakte læreren om de hadde behov for det, og

at de fikk den tiden de trengte til å prate med læreren:

Ja (bekreftende) – når dere var, sånn som du snakket om i sta, når læreren ringte rundt og snakket med dere, hvor ofte var det?

Det varierte da, noen ganger var det hver dag noen ganger var det faktisk flere ganger hver dag noen så var det bare en gang i uken eller to

Ja så det var litt varierende?

Ja

Ja, synes du det var nok ganger?

Ja

Ja, du følte du fikk sagt det du ville si?

Ja

Så du synes at læren fikk fulgt deg opp bra både med fag og at dere fikk snakket litt om hvordan ting var?

Ja

(Informant 3, s. 6).

En av elevene fortalte også at hen ikke snakket så mye med læreren en-til-en under hjemmeskoleperioden, og at hen opplevde at læreren brukte mye tid på de som hadde ulike faglige vansker. Likevel sier hen at det var mulig å snakke med læreren ved behov, og at læreren hadde tid om det trengtes.

Tilgjengelige voksne er viktig både for barns læring, men også for å fremme trygghet. Trygghet og tilgjengelige voksne er utviklingsfremmende og kan bidra positivt til psykisk helsekapital, mens en dårlig relasjon øker sjansen for å droppe ut av skolen (Brandtzæg et al., 2016). Når det kommer til relasjonsarbeid er det ifølge Eriksen og Lyng (2018) ideelt at en lærer er nær, empatisk og tilgjengelig på den ene siden og samtidig tydelig, grensesettende og rettferdig på den andre siden. Å være tilgjengelig, oppsøke og ta kontakt, snakke med elevene og bli kjent med dem gjennom både formelle og uformelle samtaler, og å jobbe for og med god kommunikasjon er viktig for relasjonsarbeidet, og bør ifølge Eriksen og Lyng (2018) prioriteres for å bygge og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner.

4.3.7. Savnet etter sosialt samhold og samarbeid

Alle informantene trakk frem at det sosiale er noe av det de savner mest med den vanlige skoledagen. Dette kan tyde på trivsel i klassen og at læreren og elevene sammen har jobbet for et godt miljø. En av informantene fortalte også at hen savnet lærerne sine, som kan tyde på en god relasjon dem imellom.

Flere av informantene sa også at de savnet å jobbe sammen med andre, som vitner om en god samarbeidskultur i klassen. Det ble nevnt i flere av intervjuene at de hadde gruppearbeid digitalt, men alle fremhever at de savnet å se vennene sine. En av informantene fortalte at de har læringspartnere i klassen, og trekker frem at hen gjerne skulle ha truffet læringspartneren eller en annen venn for å samarbeide:

Ja – er det noe mer du synes kunne bli gjort annerledes?

Det er vel kanskje det at du ser kun vennene dine liksom via skjerm, det kunne liksom gått an å satt opp så du kunne møtt læringspartneren din eller en venn du ville jobbe med da.. liksom et sted og holde litt avstand liksom

Ja – så det hadde vært litt tilrettelagt for litt fysiske møter?

Ja, for du satt jo hjemme og var ganske isolert liksom, fra venner og de på din egen alder (Informant 2, s. 3).

Hen forklarte læringspartner-opplegget slik; hvis enten du eller læringspartneren ikke forstår oppgaven, skal dere først spørre hverandre og prøve å finne ut av det sammen, men hvis ingen av dere forstår, kan dere rekke opp hånden og spørre læreren. Eriksen og Lyng (2018) trekker frem læringspartner-opplegg som et viktig verktøy både faglig og for å bygge relasjoner mellom elevene. I dette tilfellet kan det virke som læringspartner-opplegget virker godt, da det nevnes som en av tingene eleven savner ved å være på skolen.

4.3.8. Betydning for læring

Selv om prosjektet ikke har et direkte fokus på faglig læring, viser flere (Brandtzæg et al., 2016; Eriksen & Lyng, 2018; Federici & Skaalvik, 2017; Moen, 2016a) til at en god lærer-elev-relasjon har en positiv effekt for elevenes læring. Det er også naturlig å nevne da dette er noe informantene var opptatt av, også i relasjon til læreren.

Flere av elevene påpekte endringene i arbeidsmiljøet deres. En av informantene syntes det var bedre å jobbe hjemmefra fordi det er mye støy i klasserommet til vanlig, og at hen ble mer effektiv hjemme, mens en annen mente det stikk motsatte, at det var mye mer effektivt å være på skolen, og at det var vanskeligere å holde konsentrasjonen hjemme. En elev påpekte også at det kunne være litt vanskelig å få med seg hva læreren sa noen ganger, fordi det var dårlig internettforbindelse.

Under læring er det også naturlig å nevne det elevene benevner som hjelp, som litteraturen vil kalle blant annet instrumentell støtte; konkrete råd og veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). En av informantene fortalte at hen synes det var litt enklere med hjemmeskole, fordi det var enklere å få hjelp, mens en av de andre hadde en forelder hjemme som gjerne bistod hvis hen trengte hjelp til oppgavene. En annen informant ga uttrykk for at det var litt vanskeligere å be om hjelp over internett enn å bare rekke opp hånden i klasserommet, og mente derfor at hen mistet læring ved å ha hjemmeskole. Hjelpesøkende atferd er sammen med motivasjon, engasjement og innsats faktorer som kan påvirkes positivt av en god lærer-elev-relasjon (Federici & Skaalvik, 2017), og hvordan elevene stiller seg til å spørre om hjelp, spesielt i denne situasjonen hvor det kanskje var en litt høyere terskel for enkelte, kan si noe om hvordan de opplever relasjonen og dens kvalitet.

Informantene hadde flere reflekterte tanker om hvordan hjemmeskolen påvirket læringssituasjonen deres, uten at de ble spurt direkte om det. En av informantene fortalte på spørsmål om hen synes noe var bra under hjemmeskolen at læreren noen ganger hadde et møte midt på dagen for å forklare oppgaver, og innimellom var til stede gjennom hele mattetimen slik at de også hadde muntlig opplegg – og likte definitivt best når læreren var på Teams gjennom timen. En annen informant svarte på samme spørsmål at læreren snakket veldig tydelig, slik at det var lett å få med seg hva som ble sagt.

4.3.9. *Andre funn*

En av informantene fortalte at hen kan si ifra til læreren hvis det er noe, også om det er noe vanskelig, men at hen har en forelder som «er veldig glad i det meste som har med skole å gjøre». Dette kan tyde på at informanten bruker nevnte forelder som et mellomledd mellom seg selv og læreren. Tidligere har informanten nevnt at samme forelder gjerne hjalp til med skoleoppgavene fra hjemmekontoret, så det er mulig at informanten bruker forelderen som støtte både instrumentelt og emosjonelt.

Når det gjelder å ta opp ting med læreren, sa en av informantene at hen følte at hen kunne snakke med læreren, men også pleide å gå til skolens helsesykepleier. Hen fortalte at når det gjelder vanskelige ting, foretrekker hen heller å gå til helsesykepleieren. Det kan tenkes at denne eleven bruker de ulike relasjonene til ulike behov – at læreren er primærrelasjonen for instrumentell støtte, mens helsesykepleieren er primærrelasjon for emosjonell støtte på skolen.

En informant fortalte også at morgensamlingene deres var kjønnsdelt gjennom hele hjemmeskoleperioden, slik at de ikke hadde noen felles samtaler med hele klassen. De var kun sammen med elever av motsatt kjønn om det var gruppearbeid, og da kun 2-3 elever sammen. Eleven ga uttrykk for et ønske om at klassen hadde vært mer samlet på videomøtene alle sammen, og hadde heller ikke noen formening om hvorfor læreren hadde valgt å dele klassen på denne måten.

Brandtzæg et al. (2016) viser til at det finnes en tendens til forskjeller mellom kjønn når det kommer til lærer-elev-relasjoner, og at blant annet barn med utrygg tilknytning i hjemmet, utfordrende temperament, lærevansker og/eller lav sosioøkonomisk status kan være i faresonen når det kommer til å etablere gode relasjoner til læreren. I dette prosjektet virket det ikke som guttene og jentene ga uttrykk for noen forskjell i relasjonen til læreren, og de andre faktorene som blir nevnt ble ikke undersøkt eller nevnt i intervjuene.

4.3.10. *Oppsummering*

Generelt ser det ut til at informantene kom fra klasser med godt klassemiljø, og lærere de hadde gode, etablerte relasjoner til. En av informantene forteller om et støyete klasserom, men likevel en lærer som er flink til å reagere på utagering. Det virket som elevene så på hjemmeskoleperioden som noe nytt og spennende, og at det ble en positiv variasjon fra den vanlige skolehverdagen – selv om de helst skulle vært til stede på skolen. De fikk nye typer oppgaver, hadde i stor grad tilgjengelige lærere og ut ifra hva de selv forteller og det jeg selv opplevde i de digitale intervjuene virket det som de ble trygge på å kommunisere digitalt.

5. Diskusjon

I juni 2020 kom rapporten «Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020», en utvalgsundersøkelse gjennomført i april-mai 2020. For grunnskolen er bruttoutvalget på 892 skoleledere og 1773 lærere, med svarprosent på 70,7 for førstnevnte og 49,0 for sistnevnte (Federici & Vika, 2020) – noe som er viktig å ha i bakhodet når man leser funnene.

I rapporten presenteres ulike funn om pedagogiske og faglige forhold under hjemmeskoleperioden, og denne rapporten vil bli brukt for å kunne si noe om lærerne og apparatet rundt elevene sine opplevelser gjennom denne delen. Rapporten har fire hovedfunn:

- 9 av 10 lærere har oppgitt at de har fått bedre digital kompetanse
- Flertallet av de spurte lærerne sier at den digitale infrastrukturen har i liten eller ingen grad vært til hinder for å kunne gi ønskelig digital undervisning
- 85 prosent av kommuner og fylkeskommuner mener de i noen eller stor grad klarer å følge opp opplæringslovens krav til et trygt og godt skolemiljø i en digital skolehverdag
- Et stort flertall av skolene har omdisponert ressurser for å bistå lærerne i arbeidet med å følge opp sårbare elever (Federici & Vika, 2020)

Hvordan kan disse funnene knyttes til informantenes opplevelser av den digitale skolehverdagen, og hvordan de opplevde lærer-elev-relasjonen i hjemmeskoleperioden?

Elevene ga et spennende og lærerikt innblikk i deres digitale skolehverdag, og det de fortalte både direkte og indirekte, ga grunnlag for mange tanker og refleksjoner rundt hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av perioden med hjemmeskole og et heldigitalt klasserom. En av tingene elevene ble spurt om, var relasjonen til læreren før hjemmeskoleperioden. Her ga de uttrykk for gode relasjoner, som også gjenspeiles i hvordan de forteller om lærerne sine, hva lærerne gjør som er bra – og at de ikke forteller om noe spesielt som gjør at de føler seg utrygge eller mindre bra på skolen. Med andre ord er det grunn for å tro at alle elevene, ut ifra hva de fortalte i intervjuene, hadde et godt utgangspunkt i relasjonen med læreren før hjemmeskoleperioden. En god relasjon, kan som Federici og Skaalvik (2017) påpeker, være en positiv faktor når det gjelder å mestre overganger. Dette bekreftes også av elevene, som i stor grad fortalte om at overgangen gikk fint, selv om det var både brått og uventet. Da overgangen skjedde, var det først planlagt for to uker, men ble nærmere to måneder. Dette er lang tid uten fysiske møter og en ordinær skoledag, og hvordan ble det da å skulle vedlikeholde relasjoner som i stor grad er skapt og vedlikeholdt gjennom fysisk tilstedeværelse flere dager i uken, gjennom Teams og telefon?

Å organisere digital undervisning og en digital skoledag krever mye fra læreren som klasseleder; man skal ha oversikt og organisere, og samtidig utnytte både tid og materiell på en best mulig måte (Karlsen, 2020). Da skolen gikk fra vanlige skoledager til heldigital skole over natten, ble det selvfølgelig også en brå overgang for lærerne. I rapporten til Federici og Vika (2020) oppgir flertallet av skolelederne i barneskoler og på skoler med 1.-10.trinn at de i liten eller ingen grad hadde erfaring med undervisning for elever som ikke er på skolen før pandemien inntraff – det samme gjelder lærerne.

Skolelederne oppga også i stor grad at nødvendig infrastruktur, som datamaskiner, nettverk, programmer og læringsressurser helt eller delvis var på plass for å kunne gi elevene digital undervisning mens skolene var stengt, det samme gjelder programmer for videobasert kommunikasjon.

I tillegg til at den digitale infrastrukturen skal være på plass, handler det også om både innstilling og kompetanse fra lærernes side. Som rapporten viser til, var det et fåtall som hadde erfaring med å organisere undervisning utenfor skolen, spesielt i grunnskolen. Rammeverket for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse er også relativt nytt, som gjør at en kan anta at det er mange lærere i den norske skolen som ikke innehar en så stor digital kompetanse som de muligens trengte under hjemmeskolen. I en så brå overgang handler det også om endringsvilje, som Karlsen (2020) peker på som en viktig faktor for å lykkes i bruk av digitale ressurser. Beck (2016) bruker begrepene teknologioptimisme og teknologipessimisme når hun snakker om ulike innstillinger til implementering av IKT i skolen, og det er grunn til å tro at det finnes mange lærere med ulike oppfatninger av hva teknologien kan brukes til og hvordan den skal brukes. Ifølge rapporten til Federici og Vika (2020) opplevde 9 av 10 lærere at de fikk økt digital kompetanse som følge av hjemmeskoleperioden, noe som kanskje kan ha positive følger hvis de må organisere hjemmeskole igjen, og for videre bruk av digital teknologi i undervisningssammenheng.

Dette kan oppsummeres med at kompetanse og en positiv innstilling med endringsvilje er nøkkelverktøy for å lykkes med digital undervisning i seg selv. Når det kommer til relasjoner, viser Eriksen og Lyng (2018) til betydningen av å prioritere relasjonsarbeid for å fremme gode relasjoner både mellom elevene og mellom lærer og elev, og Rønbeck (2016) understreker hvordan lærerens relasjonskompetanse er en avgjørende faktor for å skape trygghet i relasjoner og for elevene i skolen. Med andre ord kan kompetanse og innstilling sees på som felles faktorer for både arbeid med digital undervisning og relasjoner, og for lærerne som skulle organisere undervisningen både med fokus på fag og relasjonell oppfølging er både kompetanse og positiv innstilling innenfor begge felt egenskaper som kan bidra positivt til å vedlikeholde lærer-elev-relasjonene gjennom en periode med heldigitale skoledager.

Utdanningsdirektoratet (2020a) viser til at skolen fortsatt har ansvar for elevenes psykososiale miljø selv når opplæringen skjer i hjemmet, og at kapittel 9-A i opplæringsloven om et trygt og godt skolemiljø også gjelder hjemmeskolen, selv om skolen ikke har samme mulighet til å påvirke miljøet. Herunder ligger også skolens plikt til å følge opp, og eventuelt melde fra om de oppdager forhold ved eleven eller hjemmet som gjør at eleven ikke har det trygt og godt. Derfor oppfordres det til å påvirke miljøet på og gjennom de digitale plattformene. Tilhørighet, trygghet, anerkjennelse og omsorg kjennetegner et godt miljø (Federici & Skaalvik, 2017), og viktigheten av å bevare det inkluderende fellesskapet er noe Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefaler skolene å jobbe med, samt å bevisstgjøre elevene og de foresatte på betydningen av å inkludere alle i elevgruppa.

Ut ifra hva elevene fortalte om skoledagene sine, virket det som lærernes tilstedeværelse kom mest til syne gjennom å være voksne hender i form av en trygg base i hjemmeskoleperioden; at de støttet barna på toppen av sirkelen, i utforskningen og læringen. Selv om elevene uttrykte at de kunne snakke med lærerne når de følte behov for det, og at de også kunne ta opp det som var vanskelig, var det likevel mest støtte

rundt det faglige de nevnte. Generelt tyder elevens utsagn på at de fra sin side ikke skiller noe særlig mellom emosjonell og instrumentell støtte; de fortalte om snille lærere som gir god hjelp, som de har tillit til og at de kan ta kontakt med dem på skolen om de føler for det. Det elevene la i gode relasjoner varierte mellom at de var hjelpsomme, morsomme, snille og ærlige – en god blanding, som kan bekrefte balansegangen i sosial støtte som Federici og Skaalvik (2017) viser til; hjelpsom på den ene siden, og omsorgsfull på den andre. Blant annet ved å ha en god organisering, skape forutsigbarhet ved å forberede elevene på hva som skulle skje og planlegge ut ifra deres ønsker virker som faktorer som kunne skape trygghet for elevene i den digitale skolehverdagen, samtidig som alle informantene ga uttrykk for at de hadde tillit til læreren og kunne ta kontakt om de hadde behov for det, både når det gjaldt faglige og andre behov. Som Brandtzæg et al. (2016) hevder, kan kombinasjonen av å være godt forberedt til undervisning og omsorgsfull være med på å skape trygge elever innenfor trygge rammer, som også tør å utforske selvstendig.

Når det kommer til behovene når barna er nederst på sirkelen og har behov for en trygg havn, kan man stille spørsmålet om hvem som tok seg av disse behovene for elevene under hjemmeskoleperioden. Forhåpentligvis hadde de en trygg havn i hjemmene, men det er ingen hemmelighet at mange barn i Norge ikke har det trygt og godt hjemme, og derfor kan de ha vært ekstra sårbare i denne perioden hvor de ikke kunne være fysisk til stede på skolen.

Med den digitale skoledagen fulgte også en annen form for klasserom og undervisning, hvor lærerne kun så elevene på skjerm. Dette kan også ha ført til at det ikke var så lett å oppdage hvor elevene var på sirkelen og hvilke behov de hadde. Utdanningsdirektoratet (2020a) sier at det kan være vanskeligere å oppdage negative forhold mellom elevene når læreren ikke er fysisk til stede med dem, og det er derfor grunn til å tro at dette også gjelder hvordan det står til med enkeltelever. Ved fysisk tilstedeværelse i klasserommet kan det være enklere å oppdage eventuelle behov, og også å «lade» barna ved hjelp av nonverbale signaler som et smil eller berøring. Disse mulighetene er ikke til stede på samme måte når man kun møtes over skjerm eller telefon, og det er grunn til å tro at en del av mulighetene til følelsesregulering fra læreren forsvant.

Det er også interessant hvordan to av informantene trekker inn andre relasjoner i praten om lærer-elev-relasjonen. En av elevene fortalte at hen gjerne gikk til helsesykepleieren på skolen om hen hadde behov for å snakke med noen, spesielt om det var noe vanskelig. Dette kan tyde på at hen bruker helsesykepleieren som primærrelasjon for emosjonell støtte, noe det kan være flere grunner til. I dette tilfellet har eleven lærer av motsatt kjønn og går siste året på mellomtrinnet – og begynner derfor å nærme seg ungdomstiden, som gjør at det kanskje er mer komfortabelt å snakke med helsesykepleieren. Samtidig kan en tanke være at å oppsøke helsesykepleier innebærer å bli invitert inn i et trygt rom, hvor man er alene, mens å oppsøke læreren i klasserommet, ute i friminuttet eller etter skoletid kan være mer krevende ettersom det kan være flere mennesker til stede. Eriksen og Lyng (2018) viser til at det kan finnes utfordringer knyttet til slik «utplassering» av relasjonsarbeid til blant annet helsesykepleiere, og at spesialfunksjoner som helsesykepleiere og sosiallærere kan være ressurser og heller komme i tillegg til, ikke i stedet for gode relasjoner til lærere. I dette tilfellet beskrev eleven et godt forhold til læreren ellers, og det kan som tidligere nevnt virke som læreren er primærrelasjon for instrumentell, faglig støtte, mens helsesykepleieren er primærrelasjon for emosjonell støtte. Her er det naturlig å stille

spørsmål rundt hvordan denne fordelingen var under hjemmeskoleperioden – hvem fungerte som emosjonell støtte for eleven?

En av de andre informantene fortalte at hen både fikk hjelp av en forelder til skolearbeidet, og at samme forelder er «veldig glad i det meste som har med skole å gjøre» på spørsmål om å kunne ta opp vanskelige ting med læreren. Å få hjelp av en forelder på hjemmekontor kan handle om at det var mest praktisk der og da, men det vekker også en tanke om det er noen andre grunner til at foreldre blir valgt først; er eleven egentlig så trygg på læreren? Kan også det at noen hadde mulighet til å få hjelp fra enten foreldre eller andre i hjemmet ha gått på bekostning av lærer-elev-relasjonen under pandemien? Det kan også virke som nevnte forelder kan være et bindeledd mellom læreren og eleven, og at eleven heller går til foreldre for emosjonell støtte, som kan videreformidle en eventuell vanskelig sak til skolen, mens læreren brukes mest til instrumentell støtte i skolehverdagen.

Avdekking av problemer knyttes til det «å ha en voksen», noe en bør jobbe for at alle elever har i skolen (Eriksen & Lyng, 2018). Dette betyr at alle elevene skal ha (minst) en voksen de føler seg trygg på og føler tillit til på skolen. Eksemplene ovenfor viser at den ene eleven muligens bruker helsesykepleieren i stor grad som sin trygge voksen, mens eleven som nevner en forelder kan føle noe på utrygghet, spesielt rundt emosjonell støtte, uten å gi direkte uttrykk for det.

Et annet interessant funn gjelder smitteeffekten av trygghet og gode relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016b) viser til hvordan det er bedre relasjoner mellom elevene og mindre mobbing og krenkelser der lærere og elever har gode relasjoner. En av informantene nevnte at hen oftest ringte læreren hvis hen var på besøk hos en venn under hjemmeskoleperioden, som kan tyde på at vennens trygghet kan virke smittende for eleven. Det samme gjelder i en situasjon hvor en annen elev fortalte at en venn av hen gikk til læreren da det hadde skjedd en uhyggelig episode på skolen, og bekrefter etter å ha fortalt om episoden at hen også hadde turt å gi beskjed. Med dette kan en tro at relasjonene mellom elevene også kan ha en positiv innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev.

Elevene jobbet mye selvstendig, og som både Gilje (2017) og Utdanningsdirektoratet (2020a) påpeker, kreves det motivasjon og engasjement for å jobbe selvstendig. Gode lærer-elev-relasjoner kan føre til økt motivasjon, innsats, engasjement og utholdenhet, samt mer hjelpesøkende atferd (Federici & Skaalvik, 2017). Buli-Holmberg og Moen (2016) viser til hvordan anerkjennende kommunikasjon kan styrke elevenes engasjement – og dermed læring og motivasjon. Dette underbygger hvor viktig både instrumentell og emosjonell støtte er for elevene gjennom skoledagen, og kanskje spesielt når de jobber så mye selvstendig og er mye alene. Brandtzæg et al. (2016) viser til hvordan barn med trygg tilknytning har en sunn balanse mellom selvstendighet og avhengighet, og uttrykker behov direkte samtidig som de utforsker og lærer på egen hånd. Forhåpentligvis ville etablerte gode og trygge relasjoner gjøre at disse faktorene også ble med inn i den heldigitale skoledagen. Informantene forteller at de jobbet mye selvstendig, og det åpner opp for spørsmål om lærerne valgte denne arbeidsmåten – følte de at de kjente elevene såpass godt at de kunne være såpass selvstendige, samtidig som de ville ta kontakt om de hadde behov for det? Det var en lang periode, og rapporten til Federici og Vika (2020) viser blant annet hvordan lærerne opplevde en økt

arbeidsmengde, samtidig som de har hatt relativt få problemer med gjennomføringen av digital undervisning.

Elevene sa selv at de ikke hadde noen faste tidspunkter for når de skulle snakke med læreren alene, men at de samtidig følte at de kunne ta kontakt med læreren hvis det var behov for det. Dette høres i utgangspunktet bra ut – men kan det hende at enkelte elever ikke tar kontakt selv, eller at terskelen kan være høyere for å ta kontakt når man må ringe eller sende melding, ikke bare kan rekke opp hånden eller huke tak i læreren? En av informantene nevnte dette i sammenhengen med å få hjelp – at det var vanskeligere å spørre om hjelp over internett enn å bare rekke opp hånden i klasserommet, og det kan tenkes at det er flere som tenker på denne måten. Det kan også være at lærerne hadde en form for system over når de skulle snakke med de ulike elevene, uten at elevene selv var klar over det – men bare så det som tilfeldige samtaler her og der. Utdanningsdirektoratet (2020a) anbefaler å ringe enkeltelever som kan ha det spesielt vanskelig, og det kan tenkes at lærerne vurderte ut ifra enkelte situasjoner og elever i hvilken grad og hvor ofte de hadde individuell kontakt med sine elever. En av informantene fortalte at hen ikke snakket så mye med læreren alene på skolen til vanlig, da de har flere elever med ulike utfordringer i klassen som læreren er ekstra tilgjengelig for, og forhåpentligvis fikk både informanten og elevene som strevde oppfølgingen de trengte i perioden med hjemmeskole.

En viktig del av gode relasjoner er å bli kjent med elevene sine. Det er grunn til å tro at hjemmeskolen på en side kunne by på nye og annerledes muligheter til å bli bedre kjent med elevene, og muligens for elevene til å bli kjent med lærerne. Skolene var stengt, og samtalene, både i gruppe og en-til-en, foregikk for alle parter hjemmefra. Dette kan føre til at elevene kan oppleve en økt transparenshos læreren, og læreren får en økt sjanse til å vise seg «som seg selv» når man kommer mer inn i den private sfæren. Det samme gjelder andre veien; læreren får også «bli med» eleven hjem, og kan få en mulighet til å se mer av hvordan elevene har det hjemme – kanskje spesielt i en-til-en-samtalene. Dette kan også føre til at eleven føler seg sett på en annen måte, og kan kjenne på økt anerkjennelse fra læreren gjennom økt mulighet til å blant annet lytte til dem med mindre grad av forstyrrelser rundt. En-til-en-samtaler skaper en annen type rom, som kan oppleves mer privat, og kan dermed sees på som en mulighet til å bli kjent på nye og andre måter begge veier. En av informantene trakk frem at det var enklere å snakke med læreren alene etter hjemmeskolen, og det er tenkelig at samtalene de har hatt i denne perioden var med på å styrke relasjonen. Det er også viktig, som også Utdanningsdirektoratet (2020a) påpeker; at enkelte ikke vil dele så mye hjemmefra, og at det også må respekteres.

Det digitale klasserommet har mange muligheter. Kanskje kan en ny form for kanal til læreren ha ført til økt trygghet, og muligheten for både synkrone og asynkrone samtaler gjort at elevene fikk uttrykt seg på den måten som passet dem best. Likevel er det naturlig å tro at enkelte muligheter også har blitt borte. Som tidligere nevnt kan det ha vært vanskeligere å oppdage elevenes behov, samt å regulere dem gjennom kommunikasjon og anerkjennelse med distansen digitale skoledager skapte. Selv om hjemmeskoleperioden kunne by på en mer privat inngang, kan også noe av den daglige anerkjennelsen ha blitt borte, spesielt den nonverbale. Nonverbal anerkjennelse og kommunikasjon er en av de tingene Buli-Holmberg og Moen (2016) trekker frem som kjennetegn for gode relasjoner og et trygt miljø, hvor kun små handlinger kan ha en god effekt.

Det er også tenkelig at dette også gjelder individuell tilpasning, som en av informantene nevner som et ønske. Det er grunn til å tro at lærerne ikke like lett kunne følge med på når elevene var ferdig med oppgavene og dermed gi de andre eller flere oppgaver, da lærerens oppsøkende atferd i klasserommet ikke var mulig på samme måte. Samtidig understreker også Utdanningsdirektoratet (2020a) at også de som mestrer det selvstendige arbeidet godt også må bli sett og få råd til videre arbeid.

Hvordan viser man omsorg og anerkjennende holdninger over nett? Spesielt i situasjoner hvor det ville vært naturlig å gjøre noe fysisk, som å ta med eleven ut, berøre eller lignende, eller å sende nonverbale signaler, er det grunn til å tro at det ble en utfordring for lærerne. Her dukker også spørsmålet opp om hvor mange slike situasjoner som egentlig dukket opp, da det som nevnt kunne være vanskeligere å oppdage – og man derfor ikke vet i hvilken grad det ble en reell problemstilling. Samtidig kan man håpe at muligheten for en-til-en-samtaler kunne være til hjelp, da å være sammen også i de vanskelige følelsene er en viktig del av en god relasjon, og at å bli sett og hørt av en voksen hver dag og ha samtaler på godt og vondt bidrar til økt følelse av anerkjennelse (Buli-Holmberg & Moen, 2016). Informantene fortalte at de brukte Teams for å kommunisere med læreren, eller ringte med vanlig telefon. Dette ga flere muligheter for kommunikasjon. Teams gir mulighet for både videoanrop og chat, slik at man eventuelt kan kommunisere ut ifra hva elevene følte var best der og da. Som Danielsen (2019) viser til, kan noen elever ha nytte av asynkrone samtaler som chat, da det gir de tiden til å kunne formulere seg på en annen måte enn i en online, synkron samtale.

Å være alene og ikke kunne treffe de man vil, er en konsekvens av pandemien, og alle informantene nevnte savnet etter det sosiale samholdet og fysiske møter. Som Brandtzæg et al. (2016) nevner, er vi flokkdyr, og det er naturlig å støtte seg på hverandre – spesielt i krevende tider, som i en pandemi. Anerkjennelse, kommunikasjon og trygghet som var en helt vanlig del av hverdagen ble borte med kraftige nedstenginger og innstrammende tiltak. For noen, spesielt de sårbare, kan dette være ekstra vanskelig. Som Uthus (2017b) viser til, har skolen en viktig betydning for elevenes psykiske helse, både her og nå og i fremtiden. I en ny og ukjent situasjon for både lærere og elever kan forhåpentligvis gode relasjoner ha vært en beskyttelsesfaktor og ha skapt mulighet for trygge rom, samtidig som distansen de stengte skolene kan ha skapt kan ha ført til at det som lærer kan ha vært vanskeligere å fange opp risikofaktorer når det kommer til psykisk helse.

Det er naturlig å tro at konsekvensene av pandemien vil ha betydning for befolkningens psykiske helse i lang tid, og det er dermed viktig at lærerne er årvåkne ovenfor risikofaktorer knyttet til elevenes psykiske helse i tiden fremover. Skolens jobb er å ruste elevene for fremtiden, og å sende trygge og selvstendige mennesker ut i verden.

Dette gjelder også den digitale verden. Medier er på mange måter det nye språket, og hvordan vi kommuniserer er sterkt preget av teknologien, slik at digital kompetanse kan sees på som en slags forutsetning for medborgerskap. Universitets- og høyskolesektoren er også avhengig av at elevene får en grunnleggende kompetanse innenfor IKT som de kan bygge videre på i høyere utdanning (Regjeringen, 2017). Grunnleggende digitale ferdigheter ble innført som mål med Kunnskapsløftet, og deretter revidert med Fagfornyelsen, samt at lærerutdanningene har egen rammeplan for å utdanne profesjonsfaglige digitalt kompetente lærere. Det er litt paradoksalt, som Olsen og Lekang (2019) påpeker; de fleste blant dagens unge har svært høy teknologisk

kompetanse, og ligger langt foran lærerne som skal ruste dem for fremtiden, i forståelsen av den digitale verden.

Vi vet ikke i dag hvilken digital verden dagens og fremtidens elever vil møte, og målet må derfor være å jobbe så fremtidsrettet som mulig i trygge relasjoner, og ruste barna på en så god måte som mulig til å møte det uforutsette – nettopp slik vi gjorde i mars 2020.

6. Avslutning og konklusjon

Først og fremst har dette prosjektet bydd på så mange interessante tanker og refleksjoner, og etter å ha analysert funnene er det så mye mer jeg gjerne skulle spurt informantene om rundt deres opplevelser av det digitale klasserommet og lærer-elev-relasjonen. Det er også ingen tvil om at det er så mye mer innenfor gode relasjoner gjennom digital teknologi som kunne vært tatt tak i – men som begrenses av omfanget for oppgaven.

Ut ifra hva informantene fortalte, virket det som de fleste allerede hadde etablert gode relasjoner til lærerne sine før hjemmeskoleperioden. De fleste fortalte at relasjonen i ettertid var den samme, og dette tyder på at relasjonen ble godt vedlikeholdt, og dermed ikke påvirket så mye av nærmere to måneder med hjemmeskole. Dette kan det være flere grunner til, men det er grunn til å tro at gode relasjoner på forhånd, og lærere som jobbet for å vedlikeholde relasjonene til elevene sine gjennom en krevende og usikker tid, har hatt god effekt. Det er også fint at en av elevene forteller om en bedre relasjon *etter* hjemmeskolen – noe som kanskje ikke var så forventet. Dette viser en lærer som, bevisst eller ubevisst, har vist en anerkjennende og trygg holdning ovenfor denne eleven, og forhåpentligvis resten av klassen. Ettersom Utdanningsdirektoratets krav og råd for opplæring hjemme under koronasituasjonen ikke ble publisert før 23.04.20 vitner det om at skolene og lærerne har lagt godt til rette for digital undervisning også før disse rådene kom.

Når det kommer til å jobbe med relasjoner gjennom digitale plattformer, er det også nødvendig å nevne to viktige faktorer. For det første kan det være såkalte digitale skiller både hos elever og lærere, som gjør forutsetningene for å delta i det digitale fellesskapet ulike. Det er spesielt fort gjort å tenke at alle elevene som vokser opp i en digitalisert verden og kalles de digitale innfødte har gode tekniske ferdigheter, og synes bruk av teknologi både er gøy og enkelt – men det kan også finnes de som ikke innehar kompetansen og/eller ikke trives med bruk av teknologi på samme måte. Det kan også være forskjeller hos lærerne, hvor de for eksempel strever med bruken selv om de gjerne ønsker å få det til – og som kan oppleves som et hinder for dem, spesielt i en tid hvor digitale løsninger plutselig ble den eneste løsningen. For det andre er det viktig å nevne at relasjoner kan oppleves ulikt fra person til person, og at dette også kan ha vært tilfellet for både elever og lærere i hjemmeskoleperioden.

Det er uansett grunn til å tro at lærer-elev-relasjonen har vært av stor betydning for elevene gjennom perioden med hjemmeskole, og at etablerte, gode relasjoner og inkluderende fellesskap har blitt med inn i det digitale klasserommet på sine måter, gjennom dyktige, relasjonsorienterte og digitalt kompetente lærere. Ettersom de fleste av informantene opplevde relasjonen til sin lærer som ganske lik etter hjemmeskoleperioden, kan det se ut til at relasjonen ikke ble påvirket noe særlig i positiv eller negativ retning av det digitale klasserommet, men at den heller ble vedlikeholdt på litt andre måter enn vanlig gjennom den digitale undervisningen. Det kom også minst én styrket relasjon ut av et heldigitalt klasserom, som vitner om den betydningsfulle innsatsen norske lærere gjør hver eneste dag.

I skrivende stund er fortsatt pandemien en stor del av hverdagen, og smittevern, kohort, karantene, vaksine, munnbind, restriksjoner, åpning, stenging og r-tallet er ord som

preger dagligtalen i det Norge er i ferd med å feire en annerledes nasjonaldag for andre år på rad. Derfor er det viktig å understreke viktigheten av å være sammen – selv når en er alene. Gode relasjoner og digitale løsninger har vært viktig for flere enn bare skoleelevene i månedene etter mars 2020, og de har absolutt sin plass i en verden som for mange det siste året har stått på stedet hvil, samtidig som samfunns- og teknologiutviklingen heller aldri har gått raskere. Ingen vet hvilken verden den oppvoksende generasjonen møter i fremtiden, og som pedagoger har vi derfor en viktig jobb med å ruste barna så godt vi kan til en fremtid ingen av oss kjenner gjennom gode relasjoner og fornuftig bruk av teknologi.

7. Referanseliste

- Beck, E. E. (2016). Undring, handlingsrom og teknodemokratiske potensialer. Hva vil vi med IKT? I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 390-404). Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research: QR*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Moen, L. H. (2016). Lærerens rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier* (s. 171-187). Universitetsforlaget.
- Buseth, L. H. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 75-84). Gyldendal akademisk.
- Baar-Dahl, I. M. (2019). Metoden: hemmende eller fremmende? *Tidsskriftet Norges barnevern*, (3), 140-151. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-02>
- Danielsen, F. (2019). Teknologien og dens påvirkning på læringsmiljøet - en litteraturgjennomgang. I T. Lekang & M. H. Olsen (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31-48). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 04.12.18). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. forskningsetikk.no. Hentet 17.03.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Erstad, O. (2016). Medier og mennesker. Pedagogikkens møte med teknologiutviklingen. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 316-326). Cappelen Damm akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal akademisk.
- 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*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sporreundersokelse-til-skoleledere-skoleeiere-og-larere-under-koronautbruddet-2020/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/pro/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2013). Artefakter i nye læringsmiljø. I K. Ragnheiður & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 327-346). Akademika.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.

- Gilje, Ø. (2019). Digitale ferdigheter - målbart i tester eller observerbart i praksis? I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. Siljan (Red.), *101 digitale grep: en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 33-50). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020, 12.mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*. Hentet 20.04.21 fra <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet: digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen: Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet 16.03.21 fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke.pdf>
- Lekang, T. & Olsen, M. H. (2019). Teknologi for å fremme et positivt læringsmiljø. I T. O. Lekang & M. H. Olsen (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 49-65). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori - et fundament for å forstå lærer-elev-relasjoner. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 19-27). Gyldendal akademisk.
- Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 165-176). Cappelen Damm akademisk.
- Moslet, M. (u.å.). *Teams i skolen*. Microsoft. Hentet 13.05.21 fra <https://pulse.microsoft.com/nb-no/work-productivity-nb-no/education-nb-no/fa2-teams-i-skolen/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. & Lekang, T. (2019). Teknologi og læringsmiljø. I T. Lekang & M. H. Olsen (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 19-29). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017, 25.08.17). *Digitaliseringstrategi for grunnopplæringen 2017-2021*. Hentet 27.04.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Regjeringen. (2020, 07.mai). *Skolene åpner for alle elever fra 11.mai*. Hentet 20.04.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Rønbeck, A. E. (2016). Læreres refleksjoner over relasjonskompetanse. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken: i lys av Baumans teorier* (s. 59-76). Universitetsforlaget.
- Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medie verden. Skolens rolle for barn og unge i mediasamfunnet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 227-254). Gyldendal akademisk.
- Schofield, D. & Frantzen, V. (2018). Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: dannelse og læring i en ny mediekultur* (s. 21-45). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 63-73). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 27.juni). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet 27.04.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 24.juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 24.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 05. februar). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDk)*. Hentet 27.04.21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 23.april). *Opplæring hjemme under koronasituasjonen*. Hentet 06.05.21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/rad-til-hvordan-dere-kan-gjennomfore-opplaringen-hjemme/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 05.juni). *Utvikle digital kompetanse i skolen*. Hentet 27.04.21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/utvikle-digital-kompetanse-i-skolen/#154481>
- Uthus, M. (2017a). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 130-154). Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Gyldendal akademisk.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative research : QR*, 13(5), 493-510. <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P.Christensen & A. James (Red.), *Research With Children* (s. 26-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964576-8>

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til tredjepersoner (lærere)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet

Referansenummer

324872

Registrert

05.02.2021 av Vilde Kristine Skjelve Yttri - vkyttri@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)

Vegard Marinius Frantzen, vegard.frantzen@ntnu.no, tlf: 73598202

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vilde Kristine Skjelve Yttri, vildeyttri@gmail.com, tlf: 97640480

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

Status

11.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

11.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.03.2021 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:

<https://www.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 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også gi sin tilslutning til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON Prosjektet omhandler hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket under perioden med hjemmeskole da alle landets skoler ble stengt i mars 2020, og man gikk over til et digitalt klasserom. Under datainnsamlingen vil det derfor fremkomme personopplysninger om lærer som tredjepersoner. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

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

RETTIGHETER FOR UTVALGET NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art. 21). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. NSD vil bemerke at vi mener rett til kopi vil utgå (kopi av lydopptak eller transkripsjon) ettersom artikkel 15 sier at retten til å motta en kopi ikke skal ha negativ innvirkning på andres rettigheter og friheter. I dette prosjektet medfører det i praksis at lærere/tredjepersoner ikke vil ha rett til kopi av hva den enkelte deltaker har svart.

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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. 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: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av nedstengingen av skolene i mars-april 2020. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave på masterstudiet i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU Trondheim.

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av perioden med hjemmeskole, og fortelle elevenes historier om hvordan de opplevde forskjellene mellom den fysiske og digitale skolehverdagen. Prosjektet vil ha fokus på det relasjonelle (ikke det faglige), med vekt på tillit og anerkjennelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forespørsel om å delta sendes til deg/dere da det er ønskelig med informanter fra mellomtrinnet. Kriteriet for å delta er at informantene også var elever ved skolen skoleåret 2019/2020 og deltok i den digitale undervisningen i mars-april 2020.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et en-til-en-intervju med student/forsker. Intervjuene vil foregå i mars 2021 og vil ta ca. 20-25 minutter.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om elevenes opplevelser og følelser rundt elev-lærer-relasjonen i det digitale klasserommet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil være semi-strukturert, som vil si at det i tillegg til faste spørsmål vil være mulighet for at forskeren stiller oppfølgende spørsmål eller oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden.

Som forelder/foresatt vil du kunne få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med forsker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student/forsker og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn vil erstattes med koder etter intervjuene er overstått, og vil ikke bli brukt videre i prosjektet.
- Lydopptak slettes etter transkripsjon er gjennomført.
- Av opplysninger vil kun klassesett (for eksempel «elev på 6.trinn») bli brukt av gjenkjennende opplysninger i publisering, ikke navn på elever eller skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Alle opplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU - Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *NTNU - Institutt for pedagogikk og livslang læring* ved Vilde Kristine Skjelve Yttri (student/forsker) eller Vegard Frantzen (veileder) på vkyttri@stud.ntnu.no/97640480 eller vegard.frantzen@ntnu.no /73598202.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no/93079038)

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

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

Med vennlig hilsen

Vilde Kristine Skjelve Yttri
Student/forsker

Vegard Frantzen
Veileder, NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker som forelder/foresatt til

Elevens navn

at hen kan delta i intervju.

Jeg samtykker til at opplysninger om barnet behandles konfidensielt frem til prosjektet er avsluttet og at all data slettes etter prosjektets slutt.

Signatur, dato

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet»?

Hei!

Du får denne forespørselen fordi du er elev på mellomtrinnet og hadde hjemmeskole i mars/april 2020.

Jeg er en student som skal gjennomføre en undersøkelse om hvordan denne perioden med hjemmeskole påvirket relasjonen mellom lærer og elev, som del av et prosjekt jeg jobber med. Dette var en ny situasjon for både lærere og elever, og jeg synes det er viktig å undersøke hvordan dere som elever hadde det under denne perioden.

Dette vil jeg gjøre enten ved å møte deg fysisk eller digitalt, og ha en samtale med deg om skolehverdagen din, både til vanlig og under perioden med hjemmeskole. Jeg vil stille deg noen spørsmål, og du har også mulighet til å stille meg spørsmål underveis.

Intervjuene vil skje i mars, mellom vinterferien og påskeferien.

Det vil bare være deg og meg til stede når jeg intervjuer deg, og det tar ca. 20-25 minutter.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Du vil ikke bli filmet eller tatt bilde av.

Etter intervjuet er gjort, vil jeg gjøre om det du sier til en tekst. Da slettes lydopptakene.

Navnet ditt og alt du sier i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymt, som vil si at det kun er jeg som forsker, og min veileder, som kan se og lese det. Læreren din eller andre på skolen vil ikke få vite hva du har sagt.

Intervjuene skal brukes som del i en skoleoppgave som etter planen skal være ferdig i mai.

Når denne er ferdig vil alle opplysninger om deg slettes. Det vil ikke være mulig for andre å kjenne deg igjen i teksten når oppgaven er ferdig og blir publisert.

Hvis du ombestemmer deg, kan du trekke deg når som helst – både før, under og etter intervjuet. Jeg trenger ikke å vite hvorfor. Om du trekker deg, blir all informasjon om deg og det du har sagt til meg slettet. Det har ingen negative konsekvenser for deg å trekke seg.

Du kan se på spørsmålene på forhånd sammen med dine foreldre/foresatte hvis du ønsker det. Har du noe du lurer på etter intervjuene er ferdig kan dere også ta kontakt med meg på e-post eller telefon.

På forhånd takk for hjelpen!

Hilsen

Vilde Kristine S. Yttri

Masterstudent i spesialpedagogikk

E-post: vkyttri@stud.ntnu.no

Telefon: 97640480

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til tredjepersoner

Informasjon om forskningsprosjektet

«Lærer-elev-relasjonen i det digitale klasserommet»

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave på masterstudiet i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU Trondheim.

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærer-elev-relasjonen ble påvirket av perioden med hjemmeskole, og fortelle elevenes historier om hvordan de opplevde forskjellene mellom den fysiske og digitale skolehverdagen. Prosjektet vil ha fokus på det relasjonelle (ikke det faglige), med vekt på tillit og anerkjennelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du får denne informasjonen fordi jeg skal intervjuer en av dine elever, og det er derfor mulig at ditt navn eller andre opplysninger som kan identifisere deg kan bli nevnt under intervjuene.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg vil møte elevene på skolen, og ha en samtale med dem om skolehverdagen deres, både til vanlig og under perioden med digital undervisning. I denne sammenhengen er det mulig at de nevner ditt navn, hvilket trinn/hvilken skole du er ansatt på eller andre hendelser som gjør at du kan bli identifisert. Intervjuene tas opp med lydopptaker, og etter opptakene er transkribert vil disse slettes. Transkripsjonene vil være anonymisert, slik at du eller andre ikke kan identifiseres. All data og alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Når oppgaven publiseres vil det ikke være mulighet for å kjenne igjen deg, elevene, skolen eller eventuelle situasjoner som nevnes.

Det er frivillig

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student/forsker og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navn vil erstattes med koder etter intervjuene er overstått, og vil ikke bli brukt videre i prosjektet.
- Lydopptak slettes etter transkripsjon er gjennomført.

- Av opplysninger vil kun klassetrinn (for eksempel «elev på 6.trinn») bli brukt av gjenkjennende opplysninger i publisering, ikke navn på elever, lærer eller skolen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Alle opplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektets slutt. [

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere eller trekke deg dersom du ikke ønsker å delta i prosjektet.

På oppdrag fra NTNU – Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU - Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Vilde Kristine Skjelve Yttri (student/forsker) eller Vegard Frantzen (veileder) på vkyttri@stud.ntnu.no/97640480 eller vegard.frantzen@ntnu.no /73598202.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no/93079038)

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

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

Med vennlig hilsen

Vilde Kristine Skjelve Yttri
Student/forsker

Vegard Frantzen
Veileder, NTNU

Intervjuguide

Før intervjustart og start av lydopptak

- Informere om prosjektet
- Informere om samtykke

Innledende spørsmål

- Har du noen spørsmål før vi starter?
- Hvor lenge har du vært elev på denne skolen?
- Har du hatt samme kontaktlærer hele veien?

Intervjuspørsmål

Digital skoledag

- Kan du fortelle litt hva du husker fra da skolene ble stengt og dere skulle ha hjemmeskole?
- Hvordan synes du det var å ha digital skole i stedet for å gå på skolen?
- Var det noe du synes var vanskelig med å ha digital skole?
- Kan du nevne noe som var gøy?
- Hvordan startet dere dagen?
- Hvordan løste dere opprop og fravær?
- Hvordan var skoledagen?
- Hvordan snakket dere sammen?
- Hvordan fikk du kontakt med læreren og de andre elevene?
- Hva gjorde dere da det var friminutt og lunsj?
- Hvordan avsluttet dere skoledagen?
- Hva synes du var de største forskjellene mellom hjemmeskole og den vanlige skoledagen?
- Savnet du noe fra skolen da det var hjemmeskole?
- Lærte du noe nytt?
- Gjorde læreren noe du synes var bra?
 - Hvorfor?
 - Hvordan ble det gjort?
- Var det noe som ikke var så bra?
 - Hvorfor?
 - Hvordan ble det gjort?
- Er det noe læreren kunne gjort annerledes?

Lærer-elev-relasjonen

- (Dette intervjuet handler om relasjonen mellom lærer og elev) – kan du fortelle hva du legger i å ha en god relasjon, eller et godt forhold til læren?

- Kan du beskrive forholdet ditt til læreren før hjemmeskoleperioden?
- Hvordan starter skoledagen når dere er på skolen?
- Har du mulighet til å snakke med læreren alene i løpet av skoledagen til vanlig?
- Føler du at du kan ta opp ting med læreren din?
- Kan du snakke med læreren din hvis noe er vanskelig?
- Er det noe læreren gjør som gjør at du føler deg trygg på skolen?
- Er det noe som får deg til å føle deg utrygg?
- Hvor ofte snakket dere alene under hjemmeskoleperioden?
- Fikk du mulighet til å snakke med læreren når du trengte det – at læreren hadde tid til deg?
- Var det noen forskjell i hva dere snakket om?
- Følte du at du kunne ta opp de samme tingene?
- Hvordan er forholdet deres nå?
- Er det noe i den vanlige skolehverdagen som du savnet under hjemmeskoleperioden?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe du vil legge til?
- Har du noen spørsmål om prosjektet?

