

Ingrid Hallquist

## Hvem skal styre oss nå?

Masteroppgave i sosiologi | Lektorprogrammet i samfunnsfag

Veileder: Håkon Leiulfsrud

Juni 2022



Ingrid Hallquist

# Hvem skal styre oss nå?

Masteroppgave i sosiologi | Lektorprogrammet i samfunnsfag  
Veileder: Håkon Leiulfsrud  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er hvordan lærere og elever opplevde den skolevirkeligheten som oppstod da skolene stengte 12. mars som følge av koronapandemien. Forskningsspørsmålene som blir aktualisert er hvordan den digitale kommunikasjonen mellom lærere og elever opplevdes, og hvorvidt pandemiperioden har bidratt til en endret forståelse av læreroppgaget. Teorirammen er inspirert av Jürgen Habermas, Manuel Castells og Göran Ahrne. Her vektlegges kommunikasjonsteori, teknologi- og informasjonssamfunnet og organisasjonsteori, der sistnevnte har særlig vekt på sosiale bånd. Forskningsspørsmålene undersøkes gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer med lærere og elever på ungdomsskoler i Midt- og Øst-Norge. Resultatene viser at elever hadde større vanskeligheter med å følge den digitale undervisningen og med å unngå distraksjoner, og at de opplevde at de lærte mindre. For lærerne var det utfordrende å opprette kontakt og å engasjere elevene digitalt, og deres arbeidsbyrde økte. Implikasjoner av studien viser at verken kommunikasjonsteori eller det vi legger i lærernes oppdrag kan ses uavhengig av skolen som organisasjon eller kravene som ligger der, med særlig vekt på viktigheten av å bygge relasjoner.



## Abstract

The starting point for this study is how teachers and students experienced the school reality that arose when all the Norwegian schools closed on March 12. due to the coronavirus pandemic. The research questions that are investigated in this study question how the digital communication between teachers and students was experienced, and whether the coronavirus pandemic has contributed to a changed understanding of the teacher's role. The theoretical framework is inspired by Jürgen Habermas, Manuel Castells and Göran Ahrne. Through this framework communication theory, the technology- and information-society and organizational theory is portrayed, with special emphasis on social ties. The research questions are investigated through qualitative focus group interviews with teachers and pupils in Norwegian upper secondary schools. The results indicate that students experienced greater difficulty in following the digital teaching and in avoiding distractions, and that pupils experienced that they learned less. For the teachers, it was challenging to establish contact with their pupils and to engage them digitally, and their workload increased. Implications of this study are that neither communication theory nor the understanding of the teacher's role can be seen independently of the school as an organization or the requirements associated with it. Particular emphasis is put on the importance of building relationships between teachers and pupils.





## Forord

Arbeidet med masteroppgaven toppet studieløpet på mange måter. Det har vært mer intensivt og krevende, spennende og frustrerende enn tidligere semestre, og sommerferien har aldri vært mer etterlengtet. Samtidig har dette mastersemesteret toppet følelsen av takknemlighet for mine fem år i Trondheim.

Jeg vil takke min dyktige veileder Håkon Leiulfsrud for god støtte og utmerkede innspill underveis i prosessen. I tillegg må de fine folkene på NTNU Samfunnsforskning få en stor takk for at de har gitt meg innblikk i den spennende og hektiske arbeidshverdagen som samfunnsforsker, og for at de har gitt meg tilgang til deres datamateriale. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg nyttig innsikt i fremtiden som lærer, spesielt i møte med krisesituasjoner og ved bruk av digitale verktøy.

Lektorløpet har vært bedre enn jeg kunne forventet, og mye av grunnen til det er takket være Tora, Elise og Randine. Dere har vært uvurderlige støttespillere hele veien. Her må også gjengen på mastersalen nevnes – Vilde, Øyvind, Alan og Benjamin – jeg hadde aldri sittet igjen med et ferdig produkt og et fungerende hode hvis det ikke hadde vært for innspill, humor og støtte fra dere. Sist, men ikke minst, må familien min og min lille kollektivfamilie få en stor takk for omsorgen dere har vist meg i denne perioden.

Ingrid Hallquist  
Trondheim, juni 2022



# Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon .....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2 Sosiologisk inngang.....	3
2.0 Lærdommer fra koronapandemien i skolen .....	5
3.0 Teoriramme .....	7
3.1 Læreroppgjøret.....	7
3.1.1 Omsorgsrasjonalitet .....	8
3.2 Jürgen Habermas: Kommunikasjonsteori.....	9
3.3 Manuel Castells: Nettverksamfunnet og samtidsdiagnose .....	11
3.4 Göran Ahrne: Organisasjoner, institusjoner og sosiale bånd .....	12
3.4.1 Sosiale bånd .....	13
3.5 Avsluttende bemerkninger om teorirammen .....	15
4.0 Metodiske betraktninger.....	16
4.1 Datagrunnlag og metode.....	16
4.1.1 Kvalitative fokusgruppeintervjuer .....	17
4.1.2 Studiens utvalg .....	17
4.1.3 Intervjuguider.....	19
4.2 Forskningsdesign .....	19
4.3 Forforståelse og forskerrolle.....	20
4.4 Bearbeiding og analyse.....	21
4.5 Metodiske refleksjoner .....	23
4.5.1 Overføringsverdi .....	24
4.6 Etske betraktninger .....	24
4.7 Avsluttende bemerkninger.....	25
5.0 Analyse.....	26
5.1 «Du føler du snakker til en vegg» .....	26

5.1.1 Lærerperspektivet .....	26
5.1.2 Elevperspektivet.....	30
5.2 «Hvor mye skal hver enkelt gjøre?» .....	32
5.2.1 Lærerperspektivet .....	32
5.2.2 Elevperspektivet.....	37
6.0 Diskusjon.....	39
6.1 Skolecasen som en «hybrid» .....	39
6.2 Hvordan opplevdes den digitale kommunikasjonen mellom lærere og elever? .....	41
6.2.1 Kontroll og usynliggjøring i det digitale klasserommet.....	41
6.2.2 Muligheter for inkludering.....	42
6.2.3 Betydningen av lærer-elev-relasjonen .....	44
6.3 Har pandemiperioden bidratt til en endret forståelse av læreroppgavet? .....	46
6.3.1 Grensesetting i en digital skolehverdag .....	46
6.3.2 Faglige og omsorgsgivende prioriteringer .....	47
6.3.3 Digital kompetanse og implementering .....	49
7.0 Konklusjon .....	51
7.1 Studiens implikasjoner og videre forskning .....	52
Litteraturliste .....	54
Vedlegg .....	57

## 1.0 Introduksjon

Under koronapandemien gjennomgikk nesten alle grunnskoler og videregående skoler i Norge en brå heldigital overgang. Digitale verktøy hadde tidligere blitt brukt i klasseromsundervisning, informasjonsdeling og for kontakt mellom skole og hjem. Da skolene stengte 12. mars fikk digitale hjelpemidler uten forvarsel en hovedrolle, der de tidligere hadde fungert som et supplement. Omskiftningen til digital hjemmeskole utfordret organiseringen og innholdet i skolehverdagen, som i stor grad har vært basert på at man befinner seg på det samme fysiske området. I tillegg ga hjemmeskolen nye premisser for kommunikasjon, både mellom lærere og elever, skoleansatte, og skole og hjem.

Fortellingen som har gått igjen i mediene er at skolene ikke var forberedt på digital hjemmeskole. Forskning på koronapandemiens virkninger i norske skoler viser at det oppstod utfordringer for alle parter: elever fikk ikke til å arbeide selvstendig og mistet skolemotivasjonen, lærere fikk ikke kontakt med elever og opplevde tekniske utfordringer, og skoleledelsen hadde få løsninger og svar (Caspersen et al., 2021; Gilje et al., 2020). Samtidig klarte de fleste skoler å få på plass et digitalt skoletilbud uken etter at skolenedstengingen var et faktum. Undersøkelser viser at både elever og lærere hadde relativt god tilgang til digitale hjelpemidler og internett (Federici & Vika, 2020; Nilsberth et al., 2021). Stadig mer av kommunikasjonen, både i skolen og i samfunnet, skjer via telefoner og skjermer, og Norge har en god digital infrastruktur. I tillegg har den norske befolkningen generelt gode digitale ferdigheter, spesielt de unge (Bjønness et al., 2021). Det er derfor nærliggende å stille spørsmål ved hvor uforberedt skolen egentlig var på en heldigital skolehverdag.

Siden 2000-tallet har det vært en utvikling i norsk skoledrift der økonomiske interesser, politisk styring og internasjonale referanserammer har fått økt innflytelse (Smeplass, 2018). Dette har medført mer forskning, kartlegging og måling, i tillegg til sterkere krav om effektivitet, nytte og målbare resultater i skolen (Dahl et al., 2016). Samtidig er målsettingen om en inkluderende skole videreført og utvidet, blant annet gjennom lovfestet rett til studieplass i videregående skole og til individuell tilpasset opplæring (ibid). Dette skisserer et spenningsforhold mellom skolens samfunnsoppdrag og økonomiske og politiske resultatforventninger.

Jeg er interessert i potensielle endringer som kan ha lagt føringer for kommunikasjonen og relasjonen mellom lærere og elever. Når kommunikasjons- og interaksjonsformen gikk fra å primært være i et fysisk rom til å bli digital, er spørsmålet om dette leder til nye

rammebetingelser og en ny skolevirkelighet. Det er nærliggende å undersøke mulige endringer i rammebetingelser for kommunikasjon i tid og rom. I denne studien blir særlig den tidlige fasen av koronapandemien vektlagt, da dette var perioden med størst bruk av digitale verktøy. Datamaterialet i studien belyser håndteringen og konsekvensene av pandemien i ungdomsskolen. På dette skolenivået ligger det forventninger om at elevene skal mestre sine liv på egne premisser, samtidig som de får mer oppfølging og støtte fra lærerne enn elever i høyere skolenivåer. Jeg anser det som særlig interessant å undersøke hvordan digitale rammevilkår og digital kommunikasjon kan være med på å påvirke inkludering på dette skolenivået. I forlengelsen ønsker jeg også å se på om pandemiperioden har bidratt til noen eventuelle endrede forståelser av læreroppdraget. Gjennom å studere hvordan elever og lærere responderer på et eksternt sjokk som en pandemi utgjør, er det mulig å trekke frem hvilke behov og hensyn som veier tyngst.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Overordnet problemstilling i oppgaven er «Er det mulig å spore endringer i kommunikasjon mellom lærere og elever, og lærernes tolkning av læreroppdraget, i kjølvannet av koronapandemien?».

Spørsmålet er særlig interessant i et makt-, ressurs- og inklusjonsperspektiv som viser til relasjoner mellom lærere og elever. Videre er spørsmålet også av interesse fordi det kan kaste lys over prioriteringer hos lærerne, og hvordan de tolker sin egen rolle som lærer. Det er nærliggende å stille spørsmål ved om den digitale kommunikasjonen blir mer systematisk eller asymmetrisk sammenlignet med ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, og hvorvidt det faglige kan bli løftet frem på bekostning av det sosialt integrerende. Er digital kommunikasjon dialogbasert, eller mer enveis fra læreres side?

Fokuset vil særlig være på likheter og kontraster mellom opplevelsene til lærere og elever. I tillegg vil erfaringer fra fysisk skole og digital skole ses opp mot hverandre. Følgende forskningsspørsmål skal undersøkes i oppgaven:

- (1) Hvordan opplevdes den digitale kommunikasjonen mellom lærere og elever under koronapandemien?
- (2) Har pandemiperioden bidratt til en endret forståelse av læreroppdraget, og i så fall på hvilken måte?

Det første forskningsspørsmålet er av særlig sosiologisk interesse da det aktualiserer premisser om kommunikasjonen mellom lærere og elever, maktforholdet mellom dem, kommunikasjonsprioriteringer, og måter lærere arbeidet med sosial inklusjon under pandemien. Det andre forskningsspørsmålet aktualiserer spenningsforhold som eksisterer både i skolepolitikken og i læreryrket, og det belyser hvorvidt pandemien kan ha endret læreropdraget og lærernes inkluderingsoppdrag.

## 1.2 Sosiologisk inngang

Digital kommunikasjon er ikke et nytt fenomen, verken i samfunnsforskning eller i skolen (Lupton, 2015; Løvskar, 2019). Det store gjennomslaget digital kommunikasjon fikk under koronapandemien representerer dog noe nytt.

Her finner jeg særlig kommunikasjonsteori som et interessant og hensiktsmessig utgangspunkt. Kommunikasjon skjer ikke bare mellom avsender (lærer) og mottaker (elev), det er også noe som filtreres gjennom styringsdokumenter som læreplaner, omgivelser som skolekultur og klasserom, og i dette tilfellet gjennom digitale kommunikasjonsverktøy. Jeg anser Jürgen Habermas sin teoretisering om kommunikasjon som et godt utgangspunkt for å forstå rammebetingelsene for kommunikasjon mellom lærere og elever. Skolefeltet eksisterer med Habermas' terminologi mellom livsverden og systemverden, som vil si mellom det levde liv og skolen som organisasjon. Göran Ahrnes organisasjonsteori vil jeg benytte for å skissere skolen som organisasjon fra et nyinstitusjonelt perspektiv. Ahrnes teoretisering om sosiale bånd vil jeg også trekke frem for å synliggjøre både aktør- og system-perspektivet i skolen.

En begrensning i Habermas sin analyse er at den er mer generisk og ikke har et fokus på hva ny teknologi og digitaliseringen kan bety for kommunikasjon. Manuel Castells sin teori og diagnose av «nettverkssamfunnet» er av interesse både fordi fokuset er mer eksplisitt på den teknologiske og digitale utviklingen i samfunnet, og fordi teoriene på mange måter overlapper når det gjelder forståelsen av systemintegrasjon (systemverden) og sosial integrasjon (interaksjon i det levde liv). Castells' kobling mellom samfunnsutvikling, digitalisering og kunnskapsproduksjon åpner også opp for en interessant inngang til å undersøke skolen i lys av et eksternt «sjokk» på både system-, individ- og gruppenivå. Både Castells og Habermas åpner opp for spørsmål om hvor vi er på vei, og hvordan mennesker blir påvirket av den teknologiske utviklingen.

Oppgaven innledes med forskning på hvordan koronapandemien har påvirket skoledriften, med særlig vekt på Norge. I teorikapitlet belyser jeg læreres oppdrag i en skolepolitisk kontekst, for deretter å presenter Jürgen Habermas sitt syn på kommunikasjonspremisser og rasjonaliteter, etterfulgt av en fremstilling av et digitalisert samfunn gjennom de teoretiske brillene til Manuel Castells. Avslutningsvis vil jeg redegjøre det for Göran Ahrnes teoretisering om forholdet mellom mennesker og organisasjoner, og sosiale bånd i kontekst av dette. I metodekapitlet presenteres og diskuteres datamaterialet som anvendes i studien, samt den kvalitative forskningsmetoden som er brukt og implikasjoner ved denne. Aspekter ved de to forskningsspørsmålene vil jeg belyse i analysen ved å vise til relevante funn fra datamaterialet, og disse vil diskuteres i diskusjonskapitlet i lys av den presenterte teorien og forskningen. Avslutningsvis vil jeg summere funnene i oppgaven, og eventuelle implikasjoner blir gjort rede for.



## 2.0 Lærdommer fra koronapandemien i skolen

I følgende kapittel vil jeg presentere forskning som belyser hvordan koronapandemien har påvirket skoler, med søkelys på den norske skolen.

Flere studier viser at lærere har økt sin digitale kompetanse under koronapandemien. I en norsk studie fra 2020 oppga over 90 prosent av lærerne at de har fått litt eller mye bedre digital kompetanse, og 80 prosent av dem hevdet at erfaringene ville ha betydning for hvordan de driver undervisning senere (Federici & Vika, 2020, s. 69). Et annet funn var at koronapandemien tydeliggjorde flere muligheter ved bruk av digitale hjelpemidler, slik som fleksible fag- og kontaktsamtaler, digitale møter og alternative arbeidsmetoder (ibid).

Samtidig viser flere rapporter at en slik krise forsterker forskjeller på både organisatorisk og individuelt plan. Bruk av digitale verktøy assosieres ofte med kreative arbeidsmetoder og innovativ pedagogikk, men studien til Folkman et al. (2022) viser at det også kan forsterke tradisjonelle aspekter ved læring. En rekke studier indikerer også at lærere i større grad benyttet seg av individuelle innleveringsoppgaver under den digitale hjemmeskoleperioden (Fjørtoft, 2020; Folkman et al., 2022; Nilsberth et al., 2021). Fjørtoft (2020) fremhever at ingen lærere var forberedt på overgangen til heldigital skole, og at de løsningene som ble brukt derfor kan omtales som «nødløsninger» fremfor å få til best mulig pedagogisk praksis. Det kommer også frem at lærere, spesielt kontaktlærere, fikk en økt arbeidsmengde og flere arbeidsoppgaver under hjemmeskoleperioden (Caspersen et al., 2021; Fjørtoft, 2020).

I undersøkelsen til Nilsberth et al. (2021) fant de at lærere hadde størst utfordringer med å opprettholde klasseromsdialog, overvåke elever sitt arbeid og med å «lese klassen» under koronapandemien. En rekke studier peker på at lærere føler seg avhengig av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon for å ha en god undervisningspraksis, og at lærere fremhever undervisning sin sosiale natur (Bergdahl & Nouri, 2020; Gilje et al., 2020). I forlengelse av dette kommer det frem at elevene fikk større ansvar for egen læring, både ved at de selv måtte ta kontakt om de trengte hjelp, eller ved at de måtte finne andre hjelpemidler, slik som internett eller foresatte, for å lære seg fagstoffet (Folkman et al., 2022; Nilsberth et al., 2021). Under pandemien mistet mange elever skolemotivasjonen, og Folkman et al. (2022) påpeker at mindre engasjement fra elever kan assosieres med økt kontroll og aktivitetsstyring fra lærerne.

Ifølge Nilsberth et al. (2021) kan koronapandemien gi innsikt i rådende utdanningsverdier og prioriteringer i utdanningen, og synliggjøre skolers beredskap for uventede situasjoner. I utdanningsforskning viser studier at pandemien kan ha gitt mer kreativ læring, progresjon og

selvstendighet hos elevene (Bubb & Jones, 2020). Samtidig blir det advart mot at økt digitalisering kan forsterke påvirkningen fra markedsinteresser i skolen (Williamson et al., 2020), og at pandemien må ses i konteksten av den unike situasjonen den representerer (Fuchs, 2022). I Nilsberth et al. (2021) sin undersøkelse kommer det frem at nordiske skoler har en god digital infrastruktur sammenlignet med OECD sitt gjennomsnitt. Sett bort ifra det digitale, hvilte beredskapen til de nordiske skolene i hovedsak på lærernes evne til å gjøre selvstendige og profesjonelle valg (ibid). I den forbindelse prioriterte lærerne de sosiale aspektene ved utdanning.

I forbindelse med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er spesielt noen funn interessante. Nilsberth et al. (2021) fremhever at det eksterne sjokket som pandemien påførte skolen kan synliggjøre hvilke verdier som verdsettes og hvilke prioriteringer som blir gjort i utdanningssektoren. Forskningen nyanserer også ideen om digitale verktøy sin funksjon i skolen, ettersom slike verktøy både kan bidra med nye og innovative arbeidsmetoder, men samtidig kan forsterke tradisjonelle læremetoder slik som skriftlige innleveringer og lærerstyrt undervisning (Fjørtoft, 2020; Folkman et al., 2022). Disse funnene aktualiserer spørsmål om hva bruk av digitale verktøy kan bety i skolesammenheng, og hva erfaringene fra pandemien kan bety for videre skoledrift. Til sist kan den presenterte forskningen sies å underbygge mediefremstillingen av at elever mistet skolemotivasjonen og ble negativt påvirket av pandemien, og at lærerne sin arbeidsbyrde økte under hjemmeskoleperioden.

## 3.0 Teoriramme

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for læreres sammensatte oppdrag i skolen, og belyse omsorgsrasjonalitet i den forbindelse. Deretter vil Habermas' kommunikasjonsteori, Castells' nettverksteori og Ahrnes organisasjonsteori bli presentert for å danne et bakteppe for å diskutere oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 3.1 Læreroppdraget

Tidligere forskning har vist at lærerne opplevde at deres arbeidshverdag ble betydelig endret under koronapandemien, og at dette utfordret deres ordinære pedagogiske praksis. I omstillingen til digital hjemmeskole opplevde mange lærere utfordringer med å innfri de ulike arbeidsoppgavene som inngår i yrket.

Det sammensatte læreroppdraget kan reflektere forskjellige rolleforventninger som stilles til læreryrket, der en rolle grovt forenklet kan ses på som et «manuskript» for hvordan man skal handle. Rollen er et svar på normative forventninger. I linje med dette kan lærerrollen defineres som krav som stilles til utøvelsen av læreryrket, og resultatet slik det kommer til uttrykk i lærernes daglige arbeid (Dahl et al., 2016, s. 30). Det er forventet at lærere skal gi nye generasjoner de kunnskapsmessige og moralske forutsetningene de trenger for å mester utdanning og yrkesliv, innenfor gitte økonomiske og strukturelle rammer. På denne måten står lærer- og elevrollen i et komplementært forhold til hverandre, og lærerens evne til å etablere gode relasjoner til en sammensatt elevgruppe blir ansett som en sentral del av yrket (ibid).

Læreryrket blir praktisert på mange forskjellige måter, blant annet fordi bruk av skjønn er en viktig del av det å arbeide med undervisning og elever. Til tross for en felles lærerutdanning, vil lærere også ha forskjellige erfaringer og kunnskapsbaser. Fellesnevneren er likevel at lærere med formalkompetanse har spesialistkunnskap innenfor fagdidaktikk og pedagogikk, og at de har et oppdrag og mandat innenfor rammen av læreplaner og organisatoriske forhold (Dahl et al., 2016). Smeplass (2018) sin doktoravhandling viser at både lærerstudenter og lærerutdannere opplever frustrasjon i møte med motstridende krav om hva lærerrollen skal romme. Fra utdanningspolitisk hold vektlegges OECD sitt rammeverk og deres fokus på målbare resultater og formelle vurderingsformer (ibid). På den andre siden vektlegger skolen som organisasjon læreres evne til å være tilpasningsdyktige og løsningsorienterte, samt deres sosiale og relasjonelle evner. Smeplass (2018) hevder at lærerutdanningen står under press

med forventninger fra mange hold, med motstridende forventninger og ulike kilder til legitimitet.

På det norske skolefeltet identifiserer Dahl et al. (2016) en utvikling der prinsipper fra New Public Management har fått større innflytelse. I likhet med Dahl et al. (2016) viser Cone og Moos (2022) at det har vært en økt kommersialisering i nordisk utdanning siden 2007, ledet av massive investeringer i digital infrastruktur. Disse utviklingene har ført til at lærere i økende grad er forventet å rapportere, dokumentere og produsere målbare resultater. I tillegg skal denne rapporteringen gjøre det mulig å forbedre resultater ved å identifisere mangler. Samtidig stiller nyere stortingsmeldinger høye forventninger til læreres profesjonelle utvikling, blant annet til at de skal ta initiativ og ansvar for faglig og pedagogisk utvikling (Dahl et al., 2016). I tillegg synliggjøres forventninger om læreres evne til inkludering og tilpasning for elevene. Satt på spissen blir lærere forventet å utføre stadig flere typer oppgaver som går utenom det å formidle kunnskap, samtidig som forventningene til elevenes faglige resultater øker (ibid).

### 3.1.1 Omsorgsrasjonalitet

Det sammensatte oppdraget til lærere er både vanskelig å definere og utfordrende for lærere å navigere. Det er likevel ingen tvil om at utøvelsen av omsorg – per i dag – blir ansett som en vesentlig del av lærernes arbeidsoppgaver (Dahl et al., 2016; Smepllass, 2018).

Kari Wærness (1996) sitt begrep om «omsorgsrasjonalitet» er forankret i feministisk og empirisk forskning, og retter søkelys mot hva omsorg innebærer i et arbeidsforhold. Hun skiller mellom *omsorgsarbeid* og *personlig service*, der hovedforskjellen er om arbeidstakeren utfører oppgaver som mottakeren er i stand til å utføre selv (uten mye besvær) eller ikke (Christensen & Syltevik, 1999). Dette skillet bidrar til å synliggjøre om det er symmetri eller asymmetri i relasjonen. Omsorgsarbeid baserer seg på en asymmetri, der arbeidstakeren inngår i relasjonen med et ønske om at arbeidet skal være til det beste for den andre parten. I slikt arbeid har arbeidstakeren et ansvar og en forpliktelse for at den ikke krenker mottakerens verdighet eller undervurderer dens evne til selvhjelp (Wærness, 1996).

Begrepet omsorgsrasjonalitet ble utviklet som et svar på en uttalelse om at kvinner i omsorgsyker ikke oppførte seg rasjonelt når de arbeidet ekstra og dermed utførte «gratisarbeid» (Wærness, 1996). Wærness sin innvending er at omsorgsarbeid nødvendigvis må involvere følelser, og derfor er det rasjonelt å være personlig involvert og å bruke hjertet i

et slikt arbeidsforhold. Ideen om hva en rasjonell aktør er blir dermed mer nyansert (Christensen & Syltevik, 1999). For å være en rasjonell aktør i et omsorgsykke må man ifølge Wærness (1996) ha personlig kjennskap og en evne til innlevelse i den andres situasjon. I tillegg understreker hun at arbeidet krever fagkunnskap.

Til tross for at hennes begrep i hovedsak er rettet mot omsorgsarbeid innen eldreomsorg, funksjonsnedsatte og andre sårbare grupper, omfatter det også omsorgsarbeid med barn. Wærness (1996) kategoriserer dette som omsorgsarbeid som er knyttet til vekst, og fremhever at dette ofte er basert på en forventning om resultat på lengre sikt. Oversatt til læreroppdraget ligger det forventninger til at lærere både skal gi omsorg til elever, men også at de skal gi rom for læring og vekst. Som omsorgsarbeidere blir det derfor spesielt viktig innenfor dette perspektivet at lærere gir elever rom for utvikling.

### 3.2 Jürgen Habermas: Kommunikasjonsteori

Studien er teoretisk inspirert av Habermas sin teori rundt kommunikasjon, som vektlegger dialog og samspill. Hans teoretiske rammeverk kan brukes som et redskap for å problematisere sosial mediering i kommunikasjon. I konteksten av studien skjer denne medieringen mellom mennesker, men innenfor skolen som organisasjon. Innad i skoler finnes det normer, regler, kulturer og organiseringer som skjer mellom interaksjonen og kommunikasjonen som foregår. Habermas argumenterer for en felles forståelse av kommunikasjon, og han er opptatt av hva som er premissene for god kommunikasjon (Fultner, 2011). I en skolekontekst skal den basere seg på et forsøk om å skape en god dialog mellom lærere og elever. For læreroppdraget ligger det omsorgsforventninger til grunn, som kan få følger for hvordan lærere tenker rundt kommunikasjon.

En grunntanke i Habermas' teori er at mennesker lever sine liv og løser sine konflikter ved hjelp av språklig kommunikasjon (Aakvaag, 2008). Ifølge Habermas er kommunikasjon grunnleggende utfordrende i de fleste situasjoner. I skolen benyttes språket for å formidle forskjellige former for kunnskap og læring, og for å holde struktur og orden. Her stilles det flere krav til samhandling og adferd, for eksempel skal elevene sitte stille på plassene sine, rekke opp hånda for å si noe, og vise respekt for hverandre og for læreren. Kommunikasjon kan også anses som læring, og måten kunnskap formidles på kan variere fra lærer til lærer. Språket som brukes for å skape forståelse mellom partene er sentral i den forbindelse. De forskjellige rollene innad i skolen innebærer ulike forventninger både til interaksjon og

kommunikasjon. En elev kan være en sønn, datter og medelev, og i disse rollene inngår det ulike premisser for kommunikasjon.

Ifølge Habermas motiveres menneskers handlinger enten av et mål om å realisere egne mål og suksess, eller for å oppnå språklig enighet som kan samordne handlingsplaner mellom aktører (Fultner, 2011). Overført til skolekontekst vil et personlig mål kunne være å oppnå gode karakterer, mens språklig enighet kan innebære at klassen kommer frem til trivselsregler i klasserommet. Innenfor Habermas sin kommunikasjonsteori vektlegger han sosiale handlinger som er innrettet mot å oppnå felles enighet og forståelse, som han definerer som *kommunikative handlinger* (ibid). Slike handlinger har et samlende og demokratiserende potensiale, og er kilden til å løse utfordringer i det moderne samfunnet. Når vi argumenterer oss frem til en felles enighet bruker vi kunnskapen og erfaringene vi sitter på, og på den måten er vi med på å reproducere samfunnet – det skjer en symbolsk reproduksjon. Når en klasse blir enige om trivselsregler, vil de trolig ha mange like oppfatninger om hva som er viktig basert på deres erfaringer fra det norske skolesystemet og fra området de bor i. Slik blir kommunikativ handling et verktøy for sosial integrering, og den skaper sosiale bånd mellom mennesker.

Når mennesker har forholdsvis like livsverdener, bidrar dette til at kommunikasjonen dem imellom fungerer på mer likartede premisser enn om dette ikke er tilfellet (Aakvaag, 2008). Samtidig vil ulike typer diskurser stille ulike krav til dem som inngår i samtalen, eller til samtaleemnet. Her vil *kommunikativ kompetanse* innebære evnen til å produsere ytringer som passer til konteksten (Fultner, 2011). Habermas hevder at hele samfunnet har gjennomgått en rasjonaliseringsprosess, og han introduserer et «filter» som medierer i kommunikasjonen. Dette er underlagt institusjonelle logikker, og det har sammenheng med språk, referanser, og hva som er gjeldende for å være inkludert i samtalen (Aakvaag, 2008). Menneskers kommunikasjon blir forvrent fordi slike institusjonelle logikker ikke er forenlige med den kommunikasjonen som foregår i samfunnsområdene de gjennomsyrrer, for eksempel i skolen (Outhwaite, 1994). Dette kan skjule konflikter bak tilsynelatende enighet, og skape pseudo-kommunikasjon. Nye teknologier og bruk av digitale verktøy i undervisning og skoleorganisering aktualiserer spørsmål om disse skaper en ny form for kommunikasjonsrasjonalitet.

Samtidig som Habermas advarer om at kommunikasjonen blir truet av institusjonelle logikker, hevder han at aktørenes mulighet til å frigjøre seg fra disse ligger i språket. Dette kan realiseres ved at mennesker bruker kommunikativ handling for å koordinere seg og

komme til enighet, og ved at de tilpasser endringsforslag til de gjeldende institusjonelle logikkene (Aakvaag, 2008). På denne måten kan de få til reell endring. Disse antakelsene har resultert i at Habermas kritiseres for å ha et for idealisert syn på språk og kommunikasjon, og at han underkommuniserer språkets mulighet til å tildekke maktbruk, ulikhet, løgner og lignende (Aakvaag, 2008). «Kraften i det bedre argument» og mulighetene i språkets koordineringskraft anklages for å overse hvordan ulikheter basert på makt og sosial posisjon gjør at noen har lettere for å bli hørt enn andre.

Habermas videreutvikler Max Webers teoriramme knyttet til ulike typer av rasjonalitet som preger sosial handling – uavhengig av om handlingen utføres av individer, grupper eller organisasjoner (Lindbekk, 2009). I dagens samfunn blir særlig den teknisk-administrative rasjonaliteten anvendt i analysen av skolens rolle og funksjon (Dahl et al., 2016). Samtidig er skolen også i høy grad verdibasert, samt basert på et ideal om læreren som den karismatiske lederen av elevene. Dette skaper et spenningsforhold mellom forskjellige argumenter som veier tungt i skoledebatten, eksempelvis slik Dahl et al. (2016) viser til akademiske resultater versus adferd og sosial inkludering. I tillegg finnes det spenningsforhold som ligger i lærerrollen som kunnskapsformidler versus omsorgsperson, eller det sosiologen Kari Wærness (1996) referer til som omsorgsrasjonalitet.

### 3.3 Manuel Castells: Nettverksamfunnet og samtidsdiagnose

Vitenskap og teknologi blir av Habermas hevdet å være den ledende produksjonskraften i moderne samfunn, men utover dette har han overraskende lite å si om denne utviklingen (Outhwaite, 1994). Teorien hans forblir hovedsakelig teoretisk, generell og prinsipiell. Innenfor vitenskap og teknologi er han mer opptatt av ideologi, forholdet mellom teori og praksis, og mellom tekniske fremskritt og den sosiale livsverden (ibid). Særlig i forbindelse med digitaliseringen i samfunnet er det andre som er mer opptatt av hva ny teknologi og det digitale kan innebære i forhold til kommunikasjon. En annen sosiolog som gjorde seg særlig gjeldende ved årtusenskiftet er Manuel Castells.

Ifølge Castells kjennetegnes det moderne samfunnet fra og med 1990-tallet av å være et nettverk- og informasjonssamfunn, som langt på vei skaper en ny måte å organisere vår type av samfunn på (Castells, 1996). Han identifiserer fremveksten av nettverk, som griper inn i nesten alle deler av samfunnsorganiseringen. Nettverkene er ifølge Castells fleksible og uforutsigbare, og han hevder at de representerer et tydelig brudd med fordismen og

industri- og samfunnsorganiseringens mer rigide og forutsigbare hierarkier (ibid). Den nye samfunnsorganiseringen innebærer et radikalt skifte av organiseringen i tid og rom. Avstand hindrer ikke lenger relativ nær og kontinuerlig kontakt, samtidig som fysisk nærhet ikke garanterer sosial eller økonomisk nærhet (Eriksen, 2000). Nye former for kommunikasjon har muliggjort denne utviklingen. Dette gjør avstander irrelevante fordi vi «alltid» er tilgjengelige, og det skaper krav om fleksibilitet og omstilling hos mennesker (ibid).

Castells hevder at en avgjørende ferdighet i det moderne samfunnet er evnen til å bruke kunnskap på nye måter og til å generere ny kunnskap (Eriksen, 2000). Kombinert med den nye organiseringen av tid og rom skaper det større uforutsigbarhet for arbeidstakere, som gjør dem mer sårbare for utskiftning og endringer (Castells, 1998). Samtidig kan digitale kommunikasjonsverktøy bidra til å «eksandere» og profesjonalisere kommunikasjonen, og slik kan de fungere som et lim i kommunikasjonen. For eksempel ble slike verktøy avgjørende for at mennesker kunne opprettholde kontakt da koronapandemien begrenset mulighetene for å møtes fysisk. Eksempelet underbygger Castells sin påstand om at nettverkene er fleksible og tilpasningsdyktige. I forlengelse hevder han at dette gir nettverkene et genuint frigjørende potensial for mennesker, der de ikke blir bundet til tid og sted (Eriksen, 2000)

I konteksten av læring og mestring i skolen kan Castells representere en teknologi-optimistisk versjon, ettersom han trekker frem hvordan mediene kan bidra med for å bygge allianser, nettverk og generisk kompetanse (Castells, 1996). Samtidig omtales han også som en delvis pessimist ettersom han fremhever at de nye teknologiene kan være «partiske» (Stalder, 2006) og dermed fremme enkelte interesser. I skolekonteksten kan han i tillegg omtales som en pessimist ettersom han illustrerer at mennesker mister nærhet gjennom den digitale utviklingen, som innebærer at vi mister et sosialt lim.

Castells teoretiske rammeverk kritiseres for å være lite systematisk og overfladisk på flere temaer, i tillegg til at han har lite ren teori (Eriksen, 2000). Sammenlignet med Habermas kan de kritiseres for å havne i ulike ender av skalaen, der Castells blir for empirisk og Habermas blir for teoretisk.

### 3.4 Göran Ahrne: Organisasjoner, institusjoner og sosiale bånd

En utfordring med teoriene til Habermas og Castells er at skolen som organisasjon forsvinner og blir beskrevet i allmenne systemtermer. Fra et relasjonelt perspektiv argumenterer Göran Ahrne (1994) for at det er mennesker sammen som former organisasjoner, og at det ikke er



tilstrekkelig å bare ta utgangspunkt i systemene og strukturene som former skolen som organisasjon. Mye av det som skjer rundt kommunikasjon er knyttet til organisasjoner og organisasjonspraksiser, spesielt i skolen.

Fra et nyinstitusjonelt perspektiv setter Ahrne søkelys på aspekter ved organisasjoner som blir «tatt for gitt», slik som regler og klassifikasjoner, for å forklare hvordan organisasjoner er designet (Ahrne, 1994). Basert på dette perspektivet defineres *institusjoner* «løst» som begreper eller ideer om hvordan en type organisasjon burde konstrueres (ibid). Slike institusjoner eksisterer på utsiden av organisasjoner, slik som skolesystemet eller lovene i en stat. Moderne *organisasjoner*, slik som en stat, et politisk parti eller en skole, baserer seg på ett eller flere institusjonelle fenomen (ibid). Ahrne (1994) beskriver her en vekselvirkning mellom organisasjoner og institusjoner: organisasjoner produserer institusjoner, og institusjoner blir utgangspunktet for nye organisasjoner. Formålet med organisering er å skape visshet og kontroll. På samme tid har ikke organisasjoner mulighet til å kontrollere hvordan produktene de produserer – som budskap, ideer og kunnskap – blir brukt. For at verdier og ideer skal få en varig påvirkning på det sosiale landskapet, må de oversettes til organiserte former (ibid).

Gamle organisasjoner møter nye institusjonelle ideer og krav i form av nye lover, politiske ideer, ledelseskonsepter og produkter. Noen organisasjoner tilpasser seg nye endringer, mens andre blir oppløst i møte med nye krav (Ahrne, 1994). Et tredje utfall er organisasjoner som kun tilpasser seg utad, men ikke innad i selve organisasjonen. Ifølge Ahrne (1994) kan dette for eksempel skje ved at organisasjonen fortsetter med gamle rutiner, samtidig som ledelsen får inntrykk av at det har skjedd en endring.

### 3.4.1 Sosiale bånd

Under senere år fokuserer Ahrne (2021b) spesielt på viktigheten av sosiale bånd, som han hevder at alle relasjoner består av. Hvordan slike bånd er ordnet blir bestemmende for hva en organisasjon kan gjøre, og hvordan (Ahrne, 2021a). For mennesker handler det om hva båndene betyr for deres liv, og for organisasjoner handler det om muligheten til å holde på mennesker som kan og vil utføre planlagte oppgaver. I organisasjoner er de sosiale båndene mer spesifikke, detaljerte og formelle enn i andre relasjoner (ibid). Her er det enigheter som holder båndene sammen.

I et samfunn er det de sosiale båndene i samfunnet som gjør «jeg» til «oss» (Ahrne, 2021b, s. 86). Ved å undersøke de sosiale båndene mellom individer overskrider man det individualistiske perspektivet uten å miste individet. Analyser av sosiale bånd gir innsikt i miljø og posisjoner, i tillegg til å gi en mer detaljert måte å forstå koblingene mellom individer og sosiale strukturer (Ahrne, 2021b). I en organisasjon som skolen, eksisterer det sosiale bånd mellom lærere og elever, mellom medelever, og også kollektive bånd mellom klasser eller trinn. Ahrne (2021b) hevder at båndene lager forbindelser mellom mennesker ved å skape forventninger om oppførsel og sosiale «regler» for en relasjon. De sosiale båndene i skolen kan, slik som det nyinstitusjonelle perspektivet vektlegger, gi innsikt i en skole sin kultur eller normer som blir «tatt for gitt».

De sosiale båndene involverer ofte visse aspekter ved noens liv og har et spesifikt formål. Derfor må de uttrykke visse typer forventninger om hva de er ment for og hva de involverte partene skal gjøre sammen, i tillegg til når, hvor og hvordan (Ahrne, 2021b). Mennesker er bundet av flere sosiale bånd som former deres hverdagsliv, og det kan oppstå friksjon og spenninger mellom de forskjellige båndene. Ofte krever sosiale bånd fleksibilitet og elastisitet. Noen bånd er mer fleksible enn andre, og det er ulikt hvor stort rom det er for selvstendighet. Ved å inngå et sosialt bånd blir mennesker dermed knyttet tettere sammen, samtidig som båndet plasserer noe mellom dem (ibid). Innad i skolen har lærere og elever flere sosiale bånd som stiller krav og forventninger til dem. Hvordan det sosiale båndet er organisert er bestemmende for hvordan man relaterer til den andre parten, hva man forteller, og hva man ber den andre om å gjøre (ibid). En elev vil trolig dele forskjellige aspekter ved sitt liv til en venn, en lærer og en forelder.

En avgjørende del av ethvert bånd er at alle parter er bevisste på hverandre og deres forhold - uten anerkjennelse er det ikke et bånd (Ahrne, 2021b). For at båndet skal overskride tid og sted krever det måter å holde kontakten på. Et bånd må inneholde noe informasjon om når man skal møtes på nytt, eller en indikasjon på hvem som skal dra i trådene, hva som kan gjøres, og hvilke nye initiativ eller endringer som kan kommuniseres for at det skal være aktivt (ibid). For at sosiale forhold skal vedvare må båndene bli vedlikeholdt, kontrollert og testet. De involverte må vite at den andre fortsatt er der, eller de må stole på hverandre og håpe at den andre gjør som forventet (ibid). Da koronasmitten slo ut for fullt i Norge skapte den en svært uforutsigbar fremtid, og skolenedstengingen kom uten å ha et ferdig sett av prosedyrer. I forlengelse er det aktuelt å stille spørsmål ved om de sosiale båndene i skolen ble utfordret når rammene rundt ble så drastisk endret.

### 3.5 Avsluttende bemerkninger om teorirammen

Den teoretiske rammen for prosjektet skal samlet sett løfte frem premisser for kommunikasjon, og kontekstualisere kommunikasjonen i et digitalt og organisatorisk landskap. Både Habermas og Castells problematiserer rammebetingelser for kommunikasjon, og ulike typer mediering i sosial kommunikasjon. Samtidig ser ingen av de to primært på innholdet, betydningen og konsekvensene av kommunikasjonen for de involverte partene. Ahrnes teori kan bidra til å både konkretisere og sette søkelys på skolen både som organisasjon og som et sosialt fellesskap. Lærernes oppdrag er både betinget av hva skolen er satt til å gjøre, samt forventninger fra elevene og omverdenen.

Her kan det være på sin plass å vie spørsmålet om hva som vektlegges i den digitale kommunikasjonen mellom lærere og elever i hjemmeskoleperioden, og eventuelt forståelsen av læreroppgøret. Representerer hjemmeskoleperioden et skifte i retning mot en mer teknisk rasjonalitet og syn på læring, eller er det primært en løsning betinget av mangel på andre alternativ? Og avhengig av svaret på det første spørsmålet, er det slik at den digitale hjemmeskoleperioden har endret lærernes syn på lærerrollen bort fra omsorgsrasjonalitet (Wærness, 1996)? Her er det både mulig å tenke seg et skifte i syn på lærerrollen og læreroppgøret, samtidig som et fellestrekk for svært mange lærere, og da særlig grunnskolelærere, nettopp ligger i rollen som omsorgspersoner (Smeplass, 2018). Spørsmålene ovenfor er også av særlig interesse når det gjelder hvordan aktørene i skolen ser på seg selv i lys av relasjoner og sosiale bånd (Ahrne, 2021b).

## 4.0 Metodiske betraktninger

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for prosjektets datagrunnlag og metodiske valg, samt synliggjøre stegene som er gjort i analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg kommentere kvaliteten på forskningen og eventuelle etiske implikasjoner.

### 4.1 Datagrunnlag og metode

En vesentlig del av datamaterialet som brukes i oppgaven er hentet fra NTNU Samfunnsforskning og NIFUs forskningsprosjekt om håndtering og konsekvenser av koronapandemien for ansatte og elever i grunnskolen (Caspersen et al., 2021). Her har jeg fått tilgang til omfangsrike data, men jeg har begrenset analysen til kvalitative data fra casestudier som ble gjennomført i seks kommuner i Midt- og Øst-Norge. Målet med casestudiene i NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet (heretter NTNU/NIFU-prosjektet) var å supplere spørreundersøkelsene fra prosjektet. Case-kommunene ble valgt med et ønske om å ha variasjon i kommunestørrelse og smittetrykk (Caspersen et al., 2021). Dette kan derfor omtales som et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg ut fra hvilke skoler og informanter som var villige til å stille opp på intervju (Thagaard, 2013). Totalt består det kvalitative datamaterialet av 32 intervjuer som ble gjort i perioden november 2020 til januar 2021. Grunnet smittesituasjonen ble intervjuene ved fire av seks kommuner gjennomført digitalt.

De kvalitative fokusgruppeintervjuene med lærere undersøkte hvordan gjennomføring av undervisningen var, oppfølging av enkeltelever, og hvorvidt digitale og strukturelle forhold var på plass for å gjennomføre undervisningen på en tilstrekkelig måte (Caspersen et al., 2021, s. 17). Gruppeintervjuene med elever bestod av representanter fra elevrådet. De ble spurt om læring og trivsel på deres skole, og hvordan de oppfattet at «skolehverdagen» var for elevene (Caspersen et al., 2021, s. 18). De ble også spurt om kontakt med skolen, medelever og lærere, og deres opplevelse av foresattes rolle i hjemmearbeidet. (For ytterligere informasjon om prosjektet, se Caspersen et al. (2021)).

Våren 2022 startet NTNU Samfunnsforskning et internt oppfølgingsprosjekt med oppfølgingsintervjuer ved to av skolene fra NTNU/NIFU-prosjektet. Datamaterialet fra oppfølgingsintervjuene vil videre refereres til som intervjurunde to. I forbindelse med at jeg skulle bruke datamaterialet fra det første prosjektet, ble jeg ansatt som forskningsassistent for å bidra i oppfølgingsintervjuene. Dette innebærer at jeg har deltatt på alle intervjuene som er

gjennomført i oppfølgingen av de to skolene, og at jeg etter hvert har fått et særlig godt bilde av data fra disse skolene.

#### 4.1.1 Kvalitative fokusgruppeintervjuer

Ifølge Stewart et al. (2007) er fokusgrupper spesielt godt egnet til eksplorerende forskning der lite er kjent om studieobjektet. Intervjuguidene i begge intervjurundene åpner for at informantene skal diskutere og reflektere rundt et utvalg av temaer som handler om koronapandemien i skolen. I fokusgruppeintervjuer blir det skapt rike kvalitative data både fra deltakernes utsagn og konteksten de uttales i. En fordel ved slike intervjuer er at gruppen kan spille på hverandres utsagn og avdekke nye faktorer, i tillegg til at forskeren kan studere gruppedynamikken. Denne tilnærmingen kan derfor være spesielt godt egnet for å undersøke den ukjente situasjonen som oppstod i skolen under nedstengingen og i ettertid. For dette prosjektet ble det nødvendig å ha lokale forhold og smittevernrestriksjoner i bakhodet under forskningsprosessen.

Ifølge Stewart et al. (2007) kan fokusgrupper gi informasjon om et spesifikt tema, generere nye hypoteser eller forståelser, teste ut eksisterende oppfatninger, si noe om informantenes holdninger og inntrykk av tematikken, eller gi informasjon om hvordan en tematikk beskrives og tales om. I denne studien er det nærliggende å undersøke samsvar og skiller mellom første og andre intervjurunde, og på den måten analysere informantenes oppfatninger. En begrensning ved fokusgruppeintervjuer er at deltakernes interaksjon med hverandre og med forskeren kan få uønskede effekter, slik som at en informant blir «talsperson» for gruppa eller at ikke alle kommer til ordet (ibid). Til tross for dette vil det alltid være faktorer som påvirker kvalitativ intervjudata ettersom det er en konstruert situasjon (Dalen, 2011).

#### 4.1.2 Studiens utvalg

Fra en tidlig fase i masterprosjektet fikk jeg tilgang til det kvalitative datamaterialet i NTNU/NIFU-prosjektet. Datamaterialet var særlig interessant da det også hadde med en elevstemme. Innen samfunnsforskning, og spesielt i masteroppgaver i sosiologi, er det vanskelig å få tilgang til elevperspektivet gjennom slike intervjuer. Fokusgruppeintervjuene begrenses her til lærere og elever i ungdomsskolen. Kriteriene for utvalget var dermed at informantene skulle tilhøre ungdomsskolen, de skulle ha vært til stede under

skolenedstengingen, og de skulle enten være lærere eller elever. Oversikt over datamaterialet er fremstilt i tabellen under:

Tabell 1: Datamateriale i første og andre intervjurunde

Skole	Perspektiv	Datagrunnlag		Datatype
		Runde 1 (2020)	Runde 2 (2022)	
1	Lærere	3 kontaktlærere		Fokusgruppeintervju
	Elever	3 elever		Fokusgruppeintervju
2	Lærere	2 kontaktlærere, 1 faglærer	3 kontaktlærere	Fokusgruppeintervju
	Elever	3 elever	3 elever	Fokusgruppeintervju
3	Lærere	1 (3) kontaktlærer		Fokusgruppeintervju
	Elever	1 (3) elev	3 elever	Fokusgruppeintervju
4	Lærere	2 kontaktlærere		Fokusgruppeintervju
	Elever	2 elever		Fokusgruppeintervju
5	Lærere	2 lærere		Fokusgruppeintervju
	Elever	2 elever		Fokusgruppeintervju

Fra første intervjurunde har jeg benyttet meg av fem lærerintervjuer og fem elevintervjuer, og datamaterialet fra den andre runden omfatter ett lærerintervju og to elevintervjuer. I studiens analyse vil sitater bli fulgt opp med en kode som viser hvilken informant som har uttalt seg. Bokstavene står for: R = intervjurunde, S = skole, L = lærer, E = elev.

Lærer- og elevintervjuene fra skole 3 oppfylte ikke alle utvalgsriteriene ettersom det ble intervjuet både lærere og elever fra lavere trinn enn ungdomsskolen. Samtidig ble det etter hvert bestemt at denne skolen skulle inngå i oppfølgingsintervjuene. For å kunne ha et sammenligningsgrunnlag med den første intervjurunden, vurderte jeg det som relevant å ha med alle lærer- og elevintervjuene fra denne skolen. Før jeg startet med kodingen av disse intervjuene merket jeg meg hvilke informanter som tilhørte ungdomsskolen, og har kun kodet disse uttalelsene og benyttet disse dataene i analysen. Oppfølgingsintervjuet med lærere på skole 3 kunne ikke gjennomføres i tidsrommet for denne studien, og derfor er det kun elevintervjuet fra denne skolen som inngår i datamaterialet. Samlet består datamaterialet som er inkludert i studien av 15 elevinformanter som går på forskjellige trinn på ungdomsskolen, og 14 lærere på ungdomsskolen. Av disse er 11 kontaktlærere, én er faglærer, og på skole 5 kommer det ikke frem i intervjuene om lærerne er faglærere eller kontaktlærere.

Lærerperspektivet i studien vil derfor i større grad representere kontaktlærerne enn faglærerne.

#### 4.1.3 Intervjuguider

I lærerintervjuene (se vedlegg) fra første runde var hovedtemaene; *Pedagogiske og faglige innhold (inkludert digitalt og pedagogisk samarbeid)*, *Organisering og ledelse av skolen*, *Lærernes samarbeid*, *Kommunikasjon med foresatte*, og *Elevenes læring og trivsel (inkludert elever med spesialundervisning)*. Intervjuguiden for elevrådet hadde hovedtemaene; *Lærings situasjonen*, *Skole-hjem samarbeid*, *Sosial trivsel*, og *Oppfølging fra skolen*, i tillegg til at elevene på ungdomstrinnet ble spurt om karakterer. Intervjuguiden for oppfølgingsintervjuene hadde hovedtemaene; *Faglige og pedagogiske forhold*, *Skolens rammevilkår og bruk av digitale hjelpemidler*, *Støtte og kontakt mellom skole og hjem*, *Tverrfaglig samarbeid*, *Organisering og ledelse*, *Sårbare barn og unge*, og *Erfaringer fra pandemien*. Inndelingene viser at det var stort samsvar mellom temaene i den første og den andre intervjurunden. Ved runde to var det et mer eksplisitt fokus på bruk av digitale hjelpemidler, sårbare barn og unge, og erfaringer fra pandemien.

#### 4.2 Forskningsdesign

Oppgaven er inspirert av en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming, hvor hensikten er å studere informantenes subjektive erfaringer og forståelser av hjemmeskoleperioden, med fokus på kommunikasjon, interaksjon og bruk av digitale verktøy. Gjennom en fenomenologisk tilnærming avgrenses søkelyset til et spesifikt fenomen, samtidig som oppmerksomheten rettes mot aktørers subjektive opplevelser (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen til datamaterialet har både bidratt til å synliggjøre likheter og kontraster mellom den fysiske og den digitale skolehverdagen, og tilsvarende mellom fysisk og digital kommunikasjon og interaksjon. Formålet er derfor både å fremheve fellestrekk ved informantene sine erfaringer, i tillegg til motsetninger, spenningsforhold og interessante individuelle funn. Ved å trekke frem felles forståelser er målet å få større innsikt i hvordan kommunikasjon og interaksjon opplevdes for lærere og elever under hjemmeskoleperioden. Gjennom en empiribasert tilnærming er det mulig å studere hvordan informantene opplever og forstår situasjonen som oppstod. Etnometodologi er en teoretisk retning innenfor fenomenologi, som vektlegger hvordan mennesker samhandler med hverandre i det daglige,

ved å forske på handlinger som representerer brudd med vanlige konvensjoner (Thagaard, 2013). Den digitale hjemmeskoleperioden representerer et tydelig brudd med den konvensjonelle måten å organisere skolehverdagen på. Gjennom en empiribaserte tilnærming er det mulig å studere hvordan informantene opplever og forstår situasjonen som oppstod. Slik kan jeg trekke frem særegne og interessante funn ved fenomenet som blir undersøkt i studien. En svakhet er at forskning basert på denne tilnærmingen kan bli for beskrivende og triviell (Thagaard, 2013). For å balansere det subjektive fokuset har jeg valgt å kombinere en fenomenologisk inspirert tilnærming til hjemmeskoleperioden med et nyinstitusjonelt teoretisk perspektiv. Slik kan jeg belyse skolen som organisasjon, og kulturer, normer og verdier som er styrende i skolen (Ahrne, 1994).

Ettersom koronapandemien påvirket skoler i forskjellig grad ut fra smitteutbrudd, lokale smittevernregler og andre lokale forhold, er kvalitativ metode egnet for å få frem individuelle forskjeller, lokale forhold, og likheter og forskjeller på tvers av skoler. I teoridelen redegjøres det for bruk av et nyinstitusjonelt perspektiv, og i denne studien blir skolen som organisasjon løftet frem i tillegg til informantenes subjektive gjengivelser og oppfatninger. Ved å trekke frem dette perspektivet er formålet å se informantens uttalelser i lys av skolekonteksten som omslutter dem. Samsvar og oppbrudd i datamaterialet vil til en viss grad bli sett på tvers av tid. Lærernes beskrivelser og oversettelser av læreroppgavet ses i lys av den presenterte forskningen og teorien for å plassere disse i en bredere institusjonell kontekst.

#### 4.3 Forforståelse og forskerrolle

Jeg valgte en eksplorerende fremgangsmåte for studien, med den hensikt om å være åpen for nye og interessante funn underveis. Teorien har også veid tungt i min forståelse og i mine tolkninger – noe som tilsier en runddans mellom empiri og teori og en abduktiv tilnærming (Alvesson & Skjöldberg, 2018). Slik kunne jeg sjekke opp interessante funn og supplere med tidligere forskning underveis, i tillegg til at teori og tidligere forskning kunne gi meg nye innfallsvinkler til datamaterialet. Den abduktive arbeidsmåten bidro til at jeg fikk en bedre oversikt over feltet.

Fortolkning av data er en gjennomgående aktivitet i undersøkelsen. Fra tidligere har jeg skrevet en oppgave der jeg undersøkte forskjellige former for kapital som kunne påvirke hvordan familier håndterte skolenedstengingen og hjemmeskoleperioden. Dermed hadde jeg



på forhånd en forståelse for hvordan dette hadde utspilt seg i norske skoler. I tillegg har jeg fulgt med på tematikken i nyhetsbildet.

Innledningsvis i arbeidet med prosjektet hadde jeg bestemt meg for å rette søkelyset mot hjemmeskoleperioden, lærere og elever, og digitale rammer. Så snart jeg fikk tilgang til datamaterialet begynte jeg å lese gjennom de transkriberte lærer- og elevintervjuene og skrev korte sammendrag. Fra en tidlig fase var Castells' nettverksteori, Habermas sin kommunikasjonsteori og organisasjonsteori et viktig teoretisk bakteppe, og dette har vært med på å påvirke mitt blikk på datamaterialet og arbeidet med dette. I linje med Thagaard (2013) mener jeg at tolkning og analyse kan anses som to sider av samme sak, fordi man tillegger hendelser en mening når man kategoriserer og beskriver hendelsesforløp. Mine fortolkninger er gjort på bakgrunn av studien sitt teoretiske utgangspunkt, forståelsen jeg har utviklet gjennom bearbeiding av dataene, og mer implisitt av min forforståelse for tematikken. Det eksplorative, fenomenologiske og institusjonelle utgangspunktet mitt bidro til at jeg var undersøkende og nysgjerrig i møte med empirien, i tillegg til at jeg hadde et fokus på visse aktører og den organisatoriske konteksten de befant seg i.

#### 4.4 Bearbeiding og analyse

I denne studien har jeg benyttet meg av en tematisk analyse for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer i det empiriske materialet. Prosessen med koding og analysering er drevet av forskningsspørsmålene og av sosiologiske interesser, som hovedsakelig omfatter kommunikasjon, relasjoner, bruk av digitale verktøy i skolen, og opplevelsen av en digital skolehverdag. Selve kodingen har jeg gjennomført i analyseverktøyet «NVivo». Det teoretiske bakteppet bidro til at jeg på forhånd hadde noen elementer jeg ville undersøke. Samtidig var jeg oppmerksom på uttalelser underveis som omhandlet informantenes opplevelser, påvirkning på deres liv, og følelser angående dette. Jeg har vært selektiv i utvelgelsen av materiale for å avgrense studiens fokusområde. Samtidig omfatter dataene mange temaer ettersom forskningsobjektet er komplekst. Analyser av sammenhenger mellom temaene skal gi grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet (Dalen, 2011).

Tematisk analyse retter søkelys mot bestemte temaer og fellestrekk, enten ved aktører eller grupper sin forståelse og fremstilling av disse temaene (Thagaard, 2013). Som følge er det vesentlig at informantene blir stilt forholdsvis like spørsmål om de samme temaene, da dette gir best sammenligningsgrunnlag. Slik det er redegjort for tidligere, var innholdet i

intervjuguidene som inngår i datamaterialet relativt likt, som gjør det enklere å sammenligne dataene. I tematiske analyser blir informasjon om hvert tema analysert i dybden fra alle deltakerne (Thagaard, 2013). For å beholde en helhetlig forståelse for materialet har jeg vært oppmerksom på konteksten som uttalelser er kommet i, ved å gå frem og tilbake mellom koder og transkripsjoner i «NVivo». I kodingen og analyseringen av intervjuene fra den første runden har min evne til å se uttalelsene i kontekst vært begrenset ettersom jeg ikke har deltatt i intervjuene eller transkriberingen.

Kodingen av materialet har blitt gjort basert på en mer generell tematisk inndeling. Denne har utgangspunkt i tema-inndelingen i intervjuguidene og en mer spisset koding i lys av oppgavens to forskningsspørsmål. I den første runden med koding lette jeg etter uttalelser som hadde sammenheng med kommunikasjon, digitale verktøy og organisering av skoledagen. Jeg brukte «NVivo» til å generere empirinære koder. Et hovedpoeng var her at utsagnene skulle ivareta informantenes stemmer. Gjennom denne kodestrategien endte jeg opp med kategoriene *digitale verktøy og kompetanse, kommunikasjon og kontakt, organisering og opplegg, ledelse, inkludering, læring, og sårbare barn og psykisk helse*.

Ved hjelp av fargekoder leste jeg gjennom kodematerialet for å finne tema og narrativer. Dalen (2011, s. 69) påpeker at en viktig del av analysen er å identifisere områder der det finnes mange uttalelser, fordi dette kan si noe om hvor tyngden i analysen bør ligge. Kodene vokste gradvis frem basert på det jeg intuitivt så i materialet og uttalelser som gikk igjen, samt bakgrunnen fra intervjuguide og forskningsspørsmål. Jeg gjennomgikk materialet flere ganger hvor jeg summerte opp fellestrekk og skiller innad i kategoriene, og på tvers av lærer- og elev-perspektivet. Gjennom flere revideringsprosesser brukte jeg søkefunksjonen på «NVivo» for å undersøke uttalelser og holdninger jeg fattet interesse for underveis.

Neste steg i prosessen var å koble kategoriene og funnene til forskningsspørsmålene, litteraturen og teorirammen for oppgaven. Mitt fokus gjennom analyseprosessen er tosidig: jeg vil illustrere både fellestrekk og skillelinjer i lærere og elever sine erfaringer og oppfatninger. Den temasentrerte tilnærmingen suppleres av en personsentrert tilnærming, ettersom jeg trekker frem opplevelsene til lærergruppen og elevgruppen, og gir informantene en stemme ved å inkludere sitater i analysen. En veksling mellom fokus på temaer og personheter kan det bidra til å gi en forståelse for dataens meningsinnhold og en oversikt over materialet samtidig (Thagaard, 2013, s. 189). Kategoriene «organisering og opplegg» og «ledelse» anså jeg som relevante for å få inkludere organisasjonsperspektivet, ettersom disse ga et innblikk i hvordan skolen som organisasjon hadde håndtert koronapandemien. Her var

jeg spesielt oppmerksom på hva som ble uttrykt på vegne av skolen, og hva som i større grad gjaldt enkeltpersoner og enkelthendelser. Intensjonen med dette var å få et bilde av kulturen og normene innad i skolene (Ahrne, 1994).

Kapitlene 5.1.1 og 5.1.2 i analysen er koblet til oppgavens første forskningsspørsmål, og belyser dette fra lærer- og elevperspektivet. Informantenes erfaringer med å kommunisere digitalt, samt opplevelse av å anvende digitale verktøy i undervisningen blir særlig trukket frem. Slik kan denne analysedelen anses for å være mer spesifikt rettet mot lærer-elev-relasjonen og klasseromspraksis. Kodekategoriene «kommunikasjon og kontakt», «digitale verktøy og kompetanse» og «initiativ» ble særlig viktige for denne delen.

Analysekapitlene 5.2.1 og 5.2.2 belyser det andre forskningsspørsmålet ved å trekke frem hvordan lærere opplevde arbeidshverdagen under pandemien, og elevenes perspektiv på lærernes arbeidsoppgaver og prioriteringer. «Kommunikasjon og kontakt», «organisering og opplegg», «omsorg» og «inkludering» ble her viktige kategorier for analysen.

#### 4.5 Metodiske refleksjoner

Formålet med redegjørelsene i metodekapittelet at mitt forskningsprosjekt skal være mest mulig transparent for leseren. Dette er gjort ved å synliggjøre hvordan datamaterialet er samlet inn og bearbeidet, hvilke steg jeg har gjort i forskningsprosessen, samt min forskerrolle og påvirkning på hele prosessen.

I analyseverktøyet «NVivo» er det mulig å gå frem og tilbake mellom koder, kategorier og transkripsjoner. Ved hjelp av disse funksjonene var det enklere å kontekstualisere uttalelser og funn, og samtidig holde oversikt over datamaterialet. Funksjonen «ordsøk» var verdifull for å bedømme om uttalelser og funn var individuelle, om de ble delt innad i fokusgruppen, eller om de var felles på tvers lærer og elev, skoler og kommuner.

En styrke ved studien er at jeg både har deltatt på alle intervjuene som brukes fra runde 2, og at jeg har transkribert to av intervjuene vi gjennomførte våren 2022. Derimot er en begrensning ved mitt prosjekt er at jeg ikke har deltatt på intervjuene fra den første runden. I tillegg skulle oppfølgingsintervjuene ideelt sett inneholdt to lærerintervjuer og ikke kun ett. Da det ble klart at skolen var svært presset på tid vurderte vi muligheten for å ha et oppfølgingsintervju med én lærer. Samtidig ville det gitt et tynt datagrunnlag og betraktelige metodiske implikasjoner å la én lærer representerer lærernivået på denne skolen, og derfor

utgikk lærerintervjuet. Ettersom jeg deltok på oppfølgingsintervjuene har jeg kjennskap til disse informantene og intervjusituasjonene. Basert på dette fikk jeg et bilde av hvilke informanter som kom mest til ordet og hvorvidt alle var enige. Denne forståelsen for datamaterialet har jeg ikke fra den første runden ettersom jeg ikke deltok i prosjektet i denne perioden.

#### 4.5.1 Overføringsverdi

Datamaterialet som ligger til grunn for prosjektet representerer lærere og elever fra en rekke skoler i Midt- og Øst-Norge. De foregående kapitlene har redegjort for hvordan prosjektet dykker ned i lærere og elever sin opplevelse av den digitale skolehverdagen som oppstod under og i ettertid av koronapandemien. Dataene er ikke representative for mer enn de casene som inngår i studien. Samtidig er tematikken studert fra to forskjellige perspektiver, på tvers av kommuner og skoler, og to av skolene er studert ved ulike tidsperioder. Dette gjør det mulig å avlese noen viktige utviklingstrekk over tid i dataene. Thagaard (2013) påpeker at case-studier kan være spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker utover de enhetene undersøkelsen fokuserer på.

Det kan tenkes at funn fra datamaterialet som omhandler digital kommunikasjon kan gjøre seg gjeldende i andre kontekster enn i skolekonteksten. Her gir studien en indikasjon på hvordan kommunikasjon og relasjonsbygging kan bli avgjørende for likeverdig deltakelse og involvering når interaksjonen foregår digitalt. I tillegg viser den til arbeidsbelastningen som en digital overgang kan medføre, samt hvordan hyppige omstillinger kan prege lærere og elever. Ettersom mange organisasjoner stilles overfor krav om økt digitalisering, kan studien gi en pekepinn på hvordan dette påvirker aktørene innad i organisasjonen.

#### 4.6 Etske betraktninger

Forskningsprosjektet omfatter behandling av personopplysninger, og er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet er gjennomført etter grunnleggende forskningsetiske kjøreregler for intervjuer – inklusive samtykke, anonymisering av data, og respekt for informantenes integritet og potensielle sårbarhet.

Lærerne som ble intervjuet har gitt informert samtykke, og elevene har fått samtykke fra foresatte i tillegg til at de ble spurt i forkant av intervjuene om de fortsatt ønsket å delta. Alle

informantene ble informert om deres rett til å trekke seg i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. I oppfølgingsintervjuene som jeg deltok på, informerte jeg om min rolle som masterstudent og forskningsassistent, og at jeg ville bruke de anonymiserte dataene til mitt prosjekt.

Alle deltakerne ble informert om det overordnede temaet for intervjuene i forkant av deres deltakelse. Under elevintervjuene ble det gjort tydelig at vi ønsket at de skulle uttale seg på vegne av elevene på skolen eller i klassen deres. Vi informerte i tillegg om at dersom de kom med personlige erfaringer ville disse anonymiseres i behandlingen av dataene. Hensikten var å trygge elevene på at de ikke ville bli utlevert eller gjenkjent, i tillegg til å samle inn data som kunne si noe utover hver enkelt elev. I utarbeidningen av intervjuguide og intervjuspørsmål ble det vurdert hvorvidt spørsmålene kunne «utøve skade på informantene». Spesielt ble dette vurdert i elevintervjuene. Slik det fremkommer i intervjuguiden er ett av temaene tilknyttet «sårbare barn». Disse spørsmålene ble tilpasset elevråds-utvalget ved å spørre om de kjente til elever som strevde under og etter pandemien. I denne forbindelse var det viktig å stille elevene spørsmål om elevgruppen eller skolen, og ikke direkte til dem som enkeltpersoner.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av opptaker og transkribert kort tid etter. I etterkant er alle lydopptak slettet, og transkripsjonene er anonymisert slik at person- og stedsnavn er fjernet. Alle transkriberingene er skrevet på bokmål for å sørge for at dialekter og annen informasjon som kan avsløre geografisk beliggenhet eller identitet er fjernet. Likevel er enkelte uttrykk og formuleringer beholdt for å beholde særpreg og innhold, da det ble vurdert at det ikke kan være avslørende for informantens identitet.

#### 4.7 Avsluttende bemerkninger

Materialet åpner opp for en empirinær forståelse av hvordan lærere og elever i ungdomsskolen opplevde skolehverdagen under koronapandemien. De kvalitative intervjuene får både frem opplevelser hos enkeltpersoner, og de kan ses i lys av skolen de tilhører. På denne måten åpner materialet for en mer helhetlig forståelse av lærerne og elevene sine opplevelser i lys av organisasjonen de er tilknyttet. Videre belyser materialet relasjonen mellom lærere og elever, og representerer en dynamisk tilnærming til å forstå hva som eventuelt har skjedd i den «digitale omstillingen», og hva det kan bety.

## 5.0 Analyse

Analysekapittelet er strukturert ut fra forskningsspørsmålene, der jeg i første del vil belyse forskningsspørsmål 1 fra lærer- og elevperspektivet, for deretter å gjøre det samme for forskningsspørsmål 2 i andre del.

### 5.1 «Du føler du snakker til en vegg»

I denne delen av analysen jeg presentere vil funn som illustrerer hvordan lærere og elever opplevde den digitale kommunikasjonen under hjemmeskoleperioden. Kapitlet belyser hvordan informantene opplevde denne situasjonen i retrospekt.

#### 5.1.1 Lærerperspektivet

##### *5.1.1.1 Digital interaksjon mellom lærer og elev*

En felles oppfatning blant mange lærere var at den digitale kommunikasjonen var annerledes og mangelfull sammenlignet med kommunikasjonen i det fysiske klasserommet. Selv om man ser ansikter og snakker sammen digitalt, beskriver en lærer det som et «filter» som endret en del av kommunikasjonen: «[...] man ser folk, men de er ikke der». En annen lærer deler en lignende opplevelse:

Ja for selv om du kan snakke med noen via en skjerm, så er ikke det det samme som å være personlig til stede. Jeg er i hvert fall så gammeldags at jeg tror det har en verdi fortsatt. Det blir jo en annen dynamikk og kultur både blant lærere og elever, bare det å kunne bruke litt humor i timen, man kan jo gjøre det over teams, men det blir jo litt annerledes i timen for du får jo ingen respons. Så du får ikke den relasjonen til elevene på samme måte, som du får i klasserommet, så det er en menneskelig faktor som blir borte. Så er det noen fordeler også, for tiden blir kanskje litt mer effektiv enn når de skal inn i klasserommet, kle av seg, vaske hender, ta frem bøker. [...]. Eller kanskje en elev som blir veldig forstyrret av andre i klasserommet. Så det er noen sånne perspektiver her. Men det er jo litt vanskeligere å vite om de har lært det du sitter og lærer dem, for det blir litt som om du føler du snakker til en vegg. (L2, R1, S5).

Her ses mangelen på respons fra elevene på som noe som endrer deres relasjon. Det vises også til at digital hjemmeskole kan bidra til en mer effektiv undervisning med mindre forstyrrelser fra elevenes side.

Mindre direkte sosial respons fra elevene bidro til at flere av lærerne i datamaterialet uttrykker at de hadde vanskeligheter med å oppfatte om elevene trengte hjelp eller om de hang med på undervisningsopplegget. Hvorvidt elevene var slitne, lei eller frustrerte blir poengtert som viktig for hvordan undervisningen normalt bør gjennomføres. Lærernes kjennskap til hver og en av elevene før pandemien inntraff blir av flere lærere betraktet som avgjørende for å fange opp elevenes behov. Spesielt forteller lærere som har fulgt klassen sin lenge at de kunne merke via digital kommunikasjon om elevene strevde eller om noe ikke stemte.

En rød tråd i lærerintervjuene er en opplevelse av at de måtte «mase» for å få elevene til å spørre dem om hjelp eller stille dem spørsmål. «Til å begynne med er det masing og påminning, så går det over til å prøve å finne ut hvorfor det er sånn» (L2, R1, S1). Som følge av at de måtte kontakte elevene mer aktivt, forteller lærerne at de heller var *mer enn mindre* tilgjengelige for elevene enn før pandemien. Flere trekker frem at de utviklet noen strategier underveis i hjemmeskoleperioden for å begrense når elevene kunne kontakte dem, eller hvor mye tid de brukte utover vanlig arbeidsdag.

[...]For lærerne jobbet dobbelt så mye, men som vi sa i stad, vi klarer ikke sikre like godt de som faller av og de som ikke får med seg ting. Eller de som ikke klarer [å] lese skriftlige beskjeder og gjerne trenger noen påminnelser muntlig. Så tenker man totalbilde på alle elevene, så uten noen kritikk på lærerne, så blir det jo ikke helt optimalt. Det får det jo ikke blitt i den alderen vi jobber med fra 13-16 år. Så hvis du sier at det var et fullverdig tilbud, så sier man jo at sånn face to face, menneskelig relasjon ikke er så viktig. (L1, R1, S5).

Til tross for ekstraarbeidet, gir lærerne uttrykk for at opplæringstilbudet elevene fikk ikke var tilfredsstillende. Her fremkommer en felles forståelse for at relasjonsbyggingen var den største forskjellen fra vanlig skole, og at dette begrenset den sosiale og faglige læringen til elevene. En lærer deler et lignende synspunkt:

Det skal ikke være like bra, nei fordi om vi sier at «det her klarte vi like så bra» så kan vi jo like så greit si at: "da trenger vi ikke ha skole heller da», da kan vi jo ha noen få eksperter i noen fag som sitter og har undervisning på pc-en. Og da ser vi jo at vi har ikke tro på våre personlige egenskaper som formidlere og pedagoger

opp i det her, og tilstedeværelsen vår må vi jo ha tro på er viktig. [...] Og nærheten til elevene og kontakten og alt det der, det her er et nødtilfelle. Og de som eventuelt begynner å vurdere at det her skal brukes mer aktivt i en vanlig undervisningssituasjon de må jammen meg tenke seg nøye om hvert fall, det her er en nødløsning. (L2, R1, S1).

Rollen som formidler og pedagog blir av denne læreren og øvrige trukket frem som essensielle deler av yrket, og noe som ble satt på prøve under hjemmeskolen.

#### *5.1.1.2 Digitale undervisningsforhold*

Skolene benytter seg av et flertall programmer for digital kommunikasjon og undervisning, slik som «Meet», «Zoom» og «Showbie». En oppfatning som går igjen i lærerintervjuene er at disse programmene får undervisningen til å oppleves som enveis. Mange av programmene tillater ikke at alle har på kamera og mikrofon samtidig, og flere lærere hevder at det var en høyere terskel for elevene å si noe i det digitale klasserommet:

Ja det blir noe annet der fordi det er jo... en ting er jo å sitte i et klasserom hvor du har ryggen til mange, du snakker liksom bare til læreren når du svarer... så kommer du på «Meet» hvor du har mange bilder, du ser deg selv på skjermen, du ser alle andre som sitter i klasserommet, og læreren er bare en av mange i det store bildet. Det blir noe annet å si noe der. [...] Og når du har møte da, så skal du velge om du skal stille spørsmål skriftlig eller kommentere ting skriftlig. Fordi det er ikke vits at alle har på mikrofonen samtidig, det funker jo ikke så de må ha av mikrofonen, og det også blir jo en sånn passivitetsgreie da at den er av, de trenger ikke si noen ting. (L1, R1, S2)

Opplevelsen av at elevene var passive og deltok mindre i den digitale undervisningen gikk igjen i mange av lærerintervjuene. Etter hvert som flere av programmene utviklet flere funksjoner slik som å «rekke opp hånda» eller «reagere» med tommel opp og lignende forteller flere at det skapte mer interaksjon i klasserommet. Til tross for at programmene ble bedre og at både lærerne og elevene ble mer vant med digital undervisning, forteller flere lærere at de kunne merke forskjell på elevene når de kom tilbake til skolebygget:

Elevene var helt sånn pasifisert når de kom tilbake i mai, det var ingen som fikk til å rekke opp hånda eller delta i dialoger og... Det var liksom «hva har skjedd med



dere», de var jo så aktive, men de var på en måte litt pasifisert foran skjermen.

(L1, R1, S2)

Lærerne forsøkte flere ulike arbeidsmetoder for at elevene skulle delta mer aktivt og for å skape dialog i det digitale klasserommet. Flere lærere erfarte at digitale fagsamtaler eller kontaktsamtaler fungerte godt, fordi de fikk snakket mer direkte med eleven uten å ha andre forstyrrelser rundt. Dette bidro til større «ro rundt læringsprosessen» sammenlignet med det fysiske klasserommet. En lærer beskriver faglige gruppesamtaler som en positiv opplevelse, fordi det var «spennende å se at man kunne hente ut litt mer faglig av de stille elevene når man snakket med dem på «Teams»». (L2, R1, S5). En annen lærer forteller at «urokråkene» fikk gjort mer i løpet av hjemmeskoledagene fordi de «fikk roen på et vis» (L2, R1, S6). I tillegg omtaler flere det som en følelse av å «komme på besøk» til eleven når de så dem på kamera fra hjemmet deres.

Tre beskrivelser av elevene trer frem i lærernes beskrivelse av elevene i hjemmeskoleperioden. Den første typen av elever er de «selvgående» elevene som er disiplinerte og får til å arbeide selvstendig. Den andre typen som trer frem i datamaterialet er de som karakteriseres som «klasseromsavhengige» elever, som enten ikke klarte å henge med faglig, eller som mistet motivasjonen når de ikke befant seg i et klasserom med lærer og medelever. Den tredje, og siste typen av elever, er de som «blomstret» under hjemmeskoleperioden. Denne elevtypen omfatter både de «stille elevene» som fikk vist større faglig forståelse og kunnskap, og «urokråker» som begynte å gjøre mer skolearbeid under hjemmeskoleperioden. En lærer poengterer et paradoks, der perioden ble så lang at elevene ikke hadde kondisjonen til å opprettholde innsatsen over tid. Lærerne deler en oppfatning om at forskjellene mellom elevene økte digitalt, slik en lærer påpeker at «spriket blir bare større, for du har toppene som klarer seg helt alene, og så har du de som trenger masse oppfølging som ikke får nok, som blir hengende etter» (L2, R1, S4). Beskrivelsene og «inndelingen» illustrer at de sammensatte elevgruppene har forskjellige behov som krever forskjellig oppfølging og tilrettelegging fra lærerne. Det vitner også om at noen elever håndterte hjemmeskoleperioden slik lærerne ville forventet, mens andre kunne overraske.

## 5.1.2 Elevperspektivet

### 5.1.2.1 Kommunikasjon og oppfølging fra lærer

Overgangen til digital hjemmeskole medførte en stor omstilling for elevene. I et elevintervju forteller en elev at det tok tid å venne seg til hjemmeskole, men at det begynte å gå ganske bra etter hvert. En annen elev følger opp og sier:

For meg så var det litt annerledes. Jeg kjente veldig godt at det ikke var vanlig skole når vi fikk hjemmeskole og alt ble digitalisert. Det var mye vanskeligere å jobbe med stoffet, følge med og lære alt sammen som vi egentlig skulle ha lært når vi var på skolen. Og alt var mye tyngre å følge med på. Og læreren... du hadde han ikke rett fremfor deg. Du kunne ikke stille spørsmål midt i timen. Man måtte sende melding, også tok det lang tid før du fikk svar på den igjen. Noen sider ble også... det var så stor pågang på de at de ikke fungerte lenger. For meg så var det veldig... litt mer «tråkig» enn det vanlig skole var. (E1, R1, S4).

Denne eleven opplevde at undervisningskonteksten hadde mye å si for egen evne til å følge med. En rød tråd i elevintervjuene er at det digitale klasserommet opplevdes som mer formelt og mindre personlig, som gjorde at personlighetene forsvant i større grad. Dette sitatet illustrerer også at det kunne være begrensninger ved de digitale kommunikasjonsplattformene som ble brukt.

Blant elevene er det forskjellige oppfatninger om hvordan kontakten og oppfølgingen fra læreren var. Disse forskjellene oppstod også innad i samme skole. Der en elev forteller at kontaktlæreren ringte elevene to ganger i uka, sier en annen at hen ble ringt én gang i løpet av hele perioden. En elev uttrykker at «Jeg tror lærerne var ganske flinke til å se de som trengte litt mer hjelp» (E1, R1, S1), mens en annen vektlegger at «[...] dersom man ikke tar så mye initiativ til det selv, og ikke sier at man ikke forstår det og vil lære det, så er det jo vanskelig for læreren tror jeg» (E2, R1, S1). To andre elever forteller at «Lærerne tok ikke kontakt med de som ikke tok kontakt med dem» (E1, R1, S2) og at «[...] alt stod på oss om å ta kontakt» (E2, R1, S2). Samtidig forteller mange elever at dersom de skulle kontaktet noen for å snakke om vanskelige ting under hjemmeskoleperioden, ville de kontaktet en venn eller kontaktlæreren fremfor helsesykepleier.

En elev forteller at den økte kontakten med læreren er opprettholdt etter de gikk over til fysisk skole igjen:

[...] altså man merker jo mye mindre til den fysiske læreren og at de bryr seg om deg og vil det beste for deg. Men det som var mye lettere nå, og som vi på en måte har fortsatt med nå, var at du kunne sende en melding til læreren hele tiden. Og de kunne hjelpe deg hele tiden med hva som helst, og det hjalp veldig mye. (E1, R1, S5).

I begge oppfølgingsintervjuene med elever kommer det frem at de hadde mest kontakt med kontaktlæreren sin. En elev sier at hen opplevde at korona har hjulpet slik at de har fått mer kontakt med kontaktlærer, og kan snakke med dem om flere ting:

Så det spørres veldig om, mange lærere har fått elevene til å bli tryggere på dem ved å hjelpe dem under korona, men de som ikke var så støttende de har man liksom ikke et sånt forhold til på en måte. (E1, R2, S1).

På spørsmål om eleven fortsatt merker dette svarte hen at «Ja, det er liksom noen lærere jeg føler jeg kan snakke med om alt, og så er det noen som «nei jeg tør så vidt å rekke opp hånda i timen for jeg kjenner deg så vidt»». Dette er også en illustrasjon på det som ble beskrevet i 5.1.1 som klasseromsavhengig, der kontakten med læreren er avgjørende for å opprettholde deltakelse og motivasjon i undervisningen.

#### *5.1.2.2 Egeninnsats og læringsutbytte under hjemmeskolen*

I undervisningssammenheng, opplevde elevene at en av de største kontrastene under hjemmeskoleperioden var at de ikke hadde en lærer fysisk til stede som kunne hjelpe og motivere dem i skolearbeidet. «Hvis det er noe man ikke vil lære, så kan man bestemme litt selv, da, når man har hjemmeskole. Det sitter ikke en lærer der og ser om du følger med.» (E1, R1, S1). Elevene sin innstilling til skolearbeidet, samt hvilken støtte og hjelp de fikk hjemme, er det flere som vektlegger når de taler om læringsutbyttet de fikk i hjemmeskoleperioden.

Ifølge en elev synes flertallet i klassen at det var mye vanskeligere å få gjort noe under hjemmeskolen, og en annen elev følger opp:

Jeg tror det står mest på arbeidsinnsats. Det å sette seg ned og jobbe med det man faktisk skulle, og ikke gjøre noe annet. For det er mye enklere når man sitter hjemme og ikke blir passet på å gjøre noe annet, som å spille eller se på Netflix eller YouTube, i stedet for å gjøre det du egentlig skal. Og da kan du levere inn ...

du har kanskje gjort noe, så leverer du inn det, så sier du at du har levert inn mindre fordi du ikke har en lærer til stede. Og det er for så vidt sant, fordi du greier kanskje ikke å konsentrere deg. Eller så greier du faktisk ikke å gjøre det, og da velger du å gjøre noe annet i stedet for. (E2, R1, S4).

Utsagnet vitner om at noen elever utnyttet seg av situasjonen og la mindre innsats i skolearbeidet. På den andre siden belyser eleven at noen elever kanskje ikke fikk det til nettopp fordi læreren ikke var fysisk til stede, og at dette medførte at elevene ga opp.

Første del av analysen har skissert et bilde av hvordan lærere og elever opplevde den digitale kommunikasjonen som foregikk under pandemien, spesielt under den første fasen. En felles forståelse av den andre parten sine utfordringer synliggjøres, som vitner om at både lærere og elever ville vise hensyn for den andres krevende situasjon. Samtidig oppstod det flere utfordringer i den digitale kommunikasjonen, der mangel på gjensidighet i kontakten er mest fremtredende i materialet. Det digitale klasserommet fremstår som mindre personlig og nært, som utfordret lærernes undervisnings- og oppfølgingsarbeid, og satte elevenes evne til selvdisciplin på prøve.

## 5.2 «Hvor mye skal hver enkelt gjøre?»

I følgende del av analysen vil jeg ta for meg forskningsspørsmål 2: *Har hjemmeskoleperioden bidratt til en endret forståelse av læreroppdraget, og i så fall på hvilken måte?*

### 5.2.1 Lærerperspektivet

#### 5.2.1.1 Forventninger «utenfra»

[...] Skolen var veldig tydelig på at «helse først», så her må vi ta hensyn til smittevern og alt det her. Så kom det ganske tidlig beskjed om at det er en forventning om at vi gir elevene noe å holde på med hver dag, at de kommer seg opp på morgenen. [...] En av de tingene jeg savner at vi skulle snakket om var, hvor mye skal hver enkelt gjøre [...]. Så kom det heller ikke noen føringer på hva det er forventet at vi skal gjøre, sånn rent undervisningsmessig, læremessig. [...] Jeg følte ikke det kom noe press fra ledelsen om vanvittige gjøremål, så det var litt selvpålagt, det presset om å gjøre mye (L2, R1, S1).

Mange av lærerne synes det var bra og riktig at de fikk mye frihet til å lage opplegg og gjennomføre undervisningen slik de ville. De fremhever samtidig at det er et puslespill å få planene til å gå opp, og at det krever mye ekstra tid og arbeid når det er mange omstillinger. Det er en «ganske stor jobb som kanskje mange i departementet ikke tenker over når de sier «nå kan dere ha vanlig skole igjen»» (L2, R1, S5). Etter hvert forteller flere at de opplevde en forventningsøkning på flere områder:

[...] i vår, så ble det snakk om det her med differensiering. Det ble stilt større og større krav til hjemmeskoleopplegget og det er helt sikkert riktig å gjøre det, men vi hadde blant annet noen uttalelser fra utdanningsministeren med å love ut på våre vegner at «ja det her skal vi ordne» og det er liksom basert på at noen har fått det til. [...] Jamfør den der Facebooksida, jeg fulgte med den og jeg opplevde det litt som en skryteplass, «se hva jeg har gjort da», og det ble med å dra opp forventningsnivået vanvittig imellom føler jeg. [...] Men jeg savner at noen skulle sagt at «ja du skal få gjøre dette, men det er langt over det som er forventet av deg». [...] Vi må ikke glemme av at elevene, og ikke minst hjemmene, de får med seg «se han eller hun som har fått til dette fantastiske opplegget og ivaretar alle». Det kravet blir stilt til han som ikke er i stand til å få det til og, fordi det viser at det er mulig. Og der følte jeg kanskje at utdanningsministeren kanskje var litt illojal mot oss da... (L2, R1, S1).

Denne læreren nyanserer den digitale lærerrollen ved å fremheve at ikke alle har like forutsetninger for å kunne gjennomføre «best mulig» digital undervisning. I tillegg til det faglig-pedagogiske, trekker flere lærere frem at de opplevde en forventning om at de skulle følge opp elevene mer. Dette gjaldt spesielt i forbindelse med å være mer tilgjengelige for henvendelser, og å gi tilbakemelding på deres skolearbeid. I tillegg til å være tilgjengelige for elevene på dagtid, kjente flere på «en forventning om at når det er så mye som blir innlevert så må man jo gjøre det på kveldstid og forberede neste dag og neste dagsplan» (L2, R1, S3).

#### *5.2.1.2 «Selvpålagte» forventninger*

Når lærerne taler om oppfølging og ivaretagelse av elevene, er det gjerne koblet til at de ville yte ekstra for elevene. En lærer beskriver det som at «man kanskje stiller litt andre krav til seg selv» under hjemmeskoleperioden, for å vise enda mer hensyn til at elevene stod i en

vanskelig situasjon. Spesielt kontaktlærere forteller at de kjente på et ekstra ansvar for å ivareta elevene, selv om dette ikke var et krav som eksplisitt hadde blitt uttalt:

Jeg tenker det vanskelige med situasjonen er at noen lærere kjenner elevene godt og da får en stor byrde, og for det meste så er det kontaktlærerne. Veldig mye ligger på dem, for det er de som har det overordnende ansvaret for hvordan elevene har det. Selv om det i en drømmeverden hadde vært at alle lærerne følte det ansvaret like sterkt. Så det var nok en del kontaktlærere som lå våkne om natten og var engstelige for en del av arbeidsbyrden sin. Så det kunne vært en ide og sett på om det var mulig å gjøre det på en annen måte. Men jeg ser ikke hvordan, for jeg ville ikke sluppet en del av det ansvaret jeg satt med selv, for jeg tenker «jeg vil gjøre det sånn jeg tror det er best». Hadde jeg gitt det til en faglærer som ikke føler det like sterkt, ville det kanskje blitt gjorde en mindre oppfølging enn det som kreves. (L2, R1, S4).

Denne læreren viser til en sammensatt holdning til det ekstra ansvaret som mange kontaktlærere opplevde; på den ene siden ble det mye ekstra jobb og bekymring, men på den andre siden ville ikke læreren overlatt dette ansvaret til noen andre. Fordi det var kontaktlærer og elev som fikk tette kontakt i de fleste tilfellene, forteller lærerne at elevene søkte til dem om de ville snakke med andre enn familie og venner.

En annen faktor som påvirket lærernes arbeidsmengde var deres hjemmeforhold. Flere fremhever at lærere med små barn hjemme hadde mindre kapasitet til å gjennomføre tidkrevende opplegg, og at de hadde mindre tid til oppfølging av elever. En lærer forteller at vedkommende tok majoriteten av arbeidsmengden i lærer-teamet under hjemmeskoleperioden, og på spørsmål om å få vikar svarer læreren:

[...] jeg sa til avdelingsleder også at det er ikke noe poeng i å drive og sette inn noen vikar fordi det hadde jeg jo tilbud om, jeg kunne benyttet meg så mye jeg ville av det, men det er jo ikke et poeng å sette inn en vikar som ikke har noe relasjon til elevene i en sånn situasjon. [...] Ja det ville bare vært meningsløst...  
[...] (L2, R1, S2)

I likhet med læreren som forteller at den ikke ville gi ansvaret for oppfølgingen fra seg, fremhever denne læreren viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. Enkelte av lærerne som ble intervjuet forteller at de ikke er enige i at de fikk masse ekstra arbeid sammenlignet med før hjemmeskoleperioden:

Jeg kjenner meg hvert fall ikke igjen i det bildet som skapes i media nå om at vi lærerne er så slitne. Hvorfor skal vi være så slitne nå, det er ikke noe annet enn vanlig. Ja det er en jobb som er stressende, men det er den alltid. [...]. (L2, R1, S2).

Flere lærere deler oppfatningen om at hjemmeskoleperioden var mest utfordrende i startfasen, men at de ganske raskt tilpasset seg til den nye digitale skolehverdagen som oppsto. Her kommer det samtidig frem at lærerne ikke har en felles opplevelse av arbeidsbyrden under hjemmeskolen, samtidig som flertallet forteller at den økte.

### *5.2.1.3 Inkludering og tilrettelegging*

Alle skoler har et mål om å ha et inkluderende læringsmiljø, men mange av lærerne opplevde at den brå overgangen til digital skole utfordret denne målsettingen. En lærer problematiserer at elevene i større grad kan ha fått ansvaret for å ta kontakt:

Men det er en terskel, spesielt for en 13-åring som utad ikke skal ha noen problemer, så krever det mye å ta kontakt. Så det er heller vi foreldre, eller kontaktlærere som er nødt til å spørre om de har lyst til å snakke med noen. Det er alt for vanskelig for en elev, og vi kan ikke pålegge de og ta kontakten. Men det er lettere når du kan spørre «har du lyst til å snakke mer om det med noen», så kan du få et overraskende ja. (L1, R1, S4).

Læreren gir uttrykk for at ansvarsfordelingen mellom lærer og elev bør være den samme som i en normalsituasjon. På spørsmål om oppfølging og ivaretagelse av «sårbare barn», forteller lærerne at skolene hadde god oversikt over hvem disse elevene var. En lærer forteller at de sørget for å ha kontakt med dem gjennom «FaceTime» når det ikke var mulig å møte dem fysisk, og en lærerkollega legger til:

Men det er jo også inngrepet i hjemmet deres. «Har du hatt på deg klær, har du spist frokost». Noen av de tingene kunne jo jeg som kontaktlærer føle på at var litt ubehagelig noen ganger. At jeg var så granskende, for det er ikke noe jeg spør om ellers i timene. Det var et oppdrag vi fikk i større grad, og fant vi noen mangler så sendte vi bekymringen videre slik at barnevernet da tok denne kontakten videre i hjemmet. Så samarbeidet har vært litt annerledes, men vi meldte ifra og vi kunne

oppdage større skrive- og lesevaner enn vi hadde trodd tidligere. [...]. (L1, R1, S4).

Denne læreren opplevde å få flere ansvarsområder for oppfølging av elevene sine enn tidligere. Læreren påpeker også at gjennom den digitale kontakten kunne de oppdage flere skrive- og lesevaner, som belyser at mange lærere fikk større innblikk i elevenes skolearbeid under hjemmeskolen. Flere av lærerne opplevde at de fikk ansvar for å gjennomføre spesialundervisning i den grad de hadde kapasitet til det:

[...] Jeg tror at mye av det som drives av spesialundervisning forsvant i den hjemmeskoletida. Der medlærere eller spesialpedagoger hadde grupper... det ble ikke gjort i så mye grad. I så fall så var det på eget initiativ og de tok tak i det selv. Korrigjer meg om jeg sier feil, men jeg oppfattet ikke at vi hadde noe system på sånne ting. Vi hadde jo noen elever som vi føler bare ble overlatt til hver enkelt faglærer eller klasselærer ja. (L2, R1, S1).

Læreren utsagn belyser et funn fra datamaterialet; spesialundervisning ble enten overlatt til et fåtall av lærere som fikk dette som primær oppgave, eller så ble det opp til hver enkelt lærer å tilpasse klasseundervisningen etter egen vurdering.

#### *5.2.1.4 Digitale forutsetninger og forventninger*

Lærernes uttalelser vitner om at organiseringen av den digitale skoledagen varierte fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Samtidig var alle skoler forventet å få på plass et tilbud, og en lærer uttaler seg om hvordan den første perioden opplevdes:

Vi laget jo en timeplan, som var likt for alle tre trinnene. [...] Du skal se alle den dagen, du skal si hei. Vi la nok lista veldig høyt for hvordan vi skulle klare å ivareta elevene de første ukene. Så klarte vi å fordele litt bedre ansvar. Så vi hadde jo samme tilgang og forutsigbarhet i aller høyeste grad, og så måtte vi jo lære oss å jobbe digitalt. Og det var nok mange mangler bak den digitale læreren, har jeg i ettertid skjønt. Ansiktsuttrykk, tilbakemeldinger, hvordan skriver vi svar. Så den digitale læreren er nok ikke den aller beste jeg føler jeg er god på da. [...]. (L1, R1, S4).

En annen lærer forteller at det var nye digitale krav som «oppsto akutt» som de var nødt til å lære seg. Flere av lærerne forteller at de hadde en bratt læringskurve ved bruk av digitale



verktøy. Når lærerne blir spurt om de hadde felles retningslinjer for digital undervisning kommer det frem at skolene hadde forskjellige praksiser. De fleste forteller at lærerne samkjørte seg på noen grunnleggende funksjoner som alle skulle få til å bruke etter hvert. Utover dette var det opp til den enkelte lærer om de ville teste digitale verktøy, programmer og arbeidsmetoder. En lærer forteller at det var «stor spennvidde» i hvor nysgjerrige lærerne var på å teste ut nye verktøy. Innad i skolene var det også forskjell på lærernes digitale kompetanse, og på lærere og elevene. En lærer problematiserer:

[...] Vi fikk jo sånne sabotasjer hvor de «mutet» lyden og sånne ting, og ødela små konferanser. Vi lærere blir fort avkledd fordi vi mangler den digitale kompetansen på sånt, hvordan kan vi motvirke sånne ting. Elevene tar jo sånne ting tvert, med å finne måter å manøvrere seg på godt og vondt, og det gjør jo ikke vi nødvendigvis. Og så er jo vi, hvert fall jeg, naiv og godtroende, og når man skal drive med undervisning så forventer man at alle møter opp, at alle gjør det de skal og at alle følger med. Tenker ikke over at det de trykker på «mute»-knappen som man ikke visste fantes en gang. (L2, R1, S1).

Beskrivelsen av å føle seg «avkledd» illustrerer en viss følelse av sårbarhet hos lærerne i møte med digitalt kompetente elever. I tillegg kommer det frem at lærerne ikke alltid fikk med seg om elevene fulgte med i undervisningen, og at de digitale verktøyene kunne gjøre det vanskeligere for dem å holde oversikt.

### 5.2.2 Elevperspektivet

På tross av at mange elever opplevde hjemmeskoleperioden som utfordrende, kommer det frem at de fleste var svært forstående for at lærerne stod i en vanskelig situasjon. En ambivalent holdning til lærernes prioriteringer kommer frem i denne eleven sitt utsagn:

[...] det kunne jo kanskje vært litt hyggelig å få en melding om hvordan det går litt oftere. For det var liksom én gang gjennom hele perioden. Men jeg skjønner jo at det er noe annet enn å skulle sende melding til alle og... jeg skjønner jo at det er et styr. Og jeg vet jo at de prioriterte de de vet at kanskje har slitt litt og sånn. (E2, R1, S2).

Denne eleven uttrykker et savn av tettere oppfølging fra lærerens side. Samtidig belyser eleven at det kunne være «styrete» for lærerne å sende meldinger til hver enkelt elev, og at

lærerne derfor prioriterte elevene som strevde mest med omstillingen til hjemmeskole. En annen faktor som flere elever trekker frem i forbindelse med hvor mye hjelp de fikk fra læreren, var forskjellene mellom fag:

Ja... i hvertfall i matte og sånn da, så er det fag som mange trenger forklaring til. Det er liksom ikke helt bare å google. Man trenger ofte en forklaring og litt oppfølging rundt det da. I andre fag er det litt lettere, det er jo ting man forstår selv på en måte. Så jeg skjønner at de ikke kan vurdere helt likt der, i og med at vi ikke fikk den hjelpen vi kanskje trengte, da. (E2, R1, S2).

Dette utsagnet har et visst samsvar med elevenes syn på arbeidsinnsats under hjemmeskoleperioden. I tilfeller der de var avhengige av læreren for å forstå fagstoffet, viser elevene forståelse for at læreren hadde begrensede muligheter til å hjelpe én og én. Mange forteller at dette gikk ut over hvor mye de lærte.

Flere elever forteller at lærerne etter hvert startet med morgenmøter, både av faglige og sosiale grunner. En elev forteller at «Jeg tror læreren skjønte at folk ikke var veldig sosiale så han tenkte at det var lurt med møte hver morgen. For å snakke.» (E2, R2, S3). For elevene i klassen ble dette et sosialt møtepunkt hver morgen.

I ett av oppfølgingsintervjuene forteller elevene at lærerne hadde blitt flinkere til å ta hensyn til at elevene kan slite med ting utenfor skolen, og at de var mer bevisste på elevene sitt liv utenfor skolen. De trekker frem at lærerne raskere kunne merke på elevene om de var slitne enn de kunne før hjemmeskoleperioden, og at mange lærere hadde større kjennskap til hvilke hobbyer de drev med på fritida som medførte at «de virker mer fleksible etter pandemien» (E2, R2, S2). Et savn hos disse elevene var et større fokus på psykisk helse, men en av elevene legger til at «men det må jo gå under læreplanen i så fall. Lærerne er jo ikke superhelter, de kan jo ikke gjøre absolutt alt».

Denne delen av analysen har pekt på hvordan lærernes arbeidshverdag ble opplevd både av lærerne selv og av elevene. Spesielt tegner et bilde seg av hvordan lærerne prioriterte hensyn og behov. I den forbindelse erfarte lærerne i denne studien at skolen som organisasjon kom med få føringer, samtidig som de opplevde et forventningspress fra omgivelsene. Fra elevperspektivet blir lærernes sosiale kontakt med dem hyppigere omtalt enn lærernes faglige prioriteringer.

## 6.0 Diskusjon

Håndteringen av koronapandemien er spesielt interessant å undersøke i en skolekontekst fordi den kan belyse en rekke spenningsforhold som både eksisterte i forkant av pandemien, og som ble ytterligere tilspisset under den. I dette kapittelet vil jeg problematisere skolen som en kompleks organisasjon, og deretter vil problemstillingen og forskningsspørsmålene diskuteres ved å trekke linjer mellom funn fra analysen, den presenterte forskningen og oppgavens teoriramme.

### 6.1 Skolecasen som en «hybrid»

Som organisasjon har skolen mange oppdrag, blant annet et sterkt samfunnsoppdrag om å ivareta og utdanne fremtidens medborgere (Dahl et al., 2016). Flere av skolens oppdrag kan motstride hverandre i form av interessekonflikter, blant annet mellom vektlegging av faglig læring og sosial og dannende læring (ibid). I tillegg er det mange forskjellige aktører som påvirker (og kan bli påvirket av) skolens virksomhet, deriblant elever, foresatte, skoleansatte, kommunalt ansatte, politikere og myndigheter. Mangfoldet av oppdrag og aktører i skolen skaper spenningsforhold, og i tillegg rom for prioriteringer. Da skolehverdagen ble heldigital reiste det spørsmål om dette rommet økte eller ble begrenset. I første del av diskusjonen vil jeg sette søkelys på hvordan pandemien kan synliggjøre eksisterende maktdimensjoner i kommunikasjon, og i skolen og læreres oppdrag.

Bestemmelsen om at skolene skulle stenge ned i mars var nasjonalt vedtatt og derfor noe alle skoler måtte forholde seg til. Hver enkelt skole fikk relativt stort lokalt handlingsrom for å organisere og praktisere digital hjemmeskole (Caspersen et al., 2021). Datamaterialet i denne studien viser at skolene gjorde dette på forskjellige måter. Her kan skolen som case representere en hybrid, ettersom den har et flerfoldig oppdrag der disse er basert på kommunikasjonslogikker som ikke alltid spiller på lag med hverandre. Både skolen som organisasjon, og læringen som foregår, kan sies å stå i et krysspress mellom faglige prioriteringer på den ene siden, og sosiale eller omsorgsbaserte prioriteringer på den andre siden (Smeplass, 2018). I forbindelse med overgangen til heldigital skole er det aktuelt å stille spørsmål ved hvilke stemmer som ble hørt, og hvilke hensyn som veide tyngst. Dette kan synliggjøre prioriteringer og maktdimensjoner i skoleorganiseringen.

I Habermas sin kommunikasjonsteori skisserer han premissene for fri og demokratisk kommunikasjon, der kraften av det bedre argument vinner frem (Aakvaag, 2008). Skolen som

kommunikasjonsarena oppfyller ikke nødvendigvis disse kriteriene i en normalsituasjon, ettersom lærerne fremstår som både klasseledere og ordstyrere. Slik sett eksisterer det allerede en skjevhet i kommunikasjonen mellom lærere og elever i måten skolen blir organisert på. I analysen kommer det frem et bilde av at denne skjevheten kan ha blitt forsterket under pandemien. Dette åpner for spørsmål om skolen som organisasjon kan legitimere økt digitalisering i skolen også i ettertid av hjemmeskoleperioden.

Datamaterialet synliggjør også hvordan ulike rasjonaliteter ligger til grunn for prioriteringer som ble gjort under pandemien. I lys av Castells' teori kan det ene ytterpunktet representere et teknisk-instrumentelt syn på undervisning og læring, der innovasjon og faglig utvikling vektlegges (Eriksen, 2000). Det andre ytterpunktet kan omtales som et «omsorgsbasert» syn, som i motsetning vil ha et mål om sosial inklusjon (Wærness, 1996). Analysen viser at en gjennomgående utfordring for lærerne var hvorvidt de skulle satse på kunnskapsformidling og innleveringer, eller på sosiale bånd, for å sikre læring og mestring under pandemien. Skolen som case representerer også her en hybrid, der rasjonalitetsgrunnlaget for hva som blir ansett som god praksis i skolen blir satt på spissen. Fra et nyinstitusjonelt perspektiv kan kulturer og normer i skolene bli synliggjort når rammebetingelsene endres og skolene blir nødt til å omstille seg (Ahrne, 1994). Analysen viser at den lokale autonomien skolene fikk under den første perioden skapte lokale forskjeller, som kan tyde på at noen skoler vektla relasjonsbygging og oppfølging, mens andre hadde hovedfokus på elevene sitt faglige læringsutbytte. Elever opplevde ikke å få samme tilbud av digital undervisning og oppfølging fra lærerne. Dette vitner om ulike prioriteringer og rasjonaliteter i skolen som organisasjon, og hos lærerne. Forskjellene kan tyde på at det var utfordrende for skolene å kommunisere på tvers, og problematisk for lærerne å samkjøre seg innad i skolene under pandemien.

Slik omstillingen til digital hjemmeskole blir framstilt av informantene i studien, kommer det fram at skolenes «beredskap» for digital skole ikke var tilstrekkelig. Ingen av skolene som inngikk i studien hadde egne retningslinjer for bruk av digitale verktøy, eller hvordan en digital skolehverdag skulle struktureres. I tillegg opplevde mange lærere at deres kompetanse med digital undervisning var mangelfull – både teknisk og pedagogisk. Dette tyder på at skolen som utdanningsorganisasjon ikke var klar for overgangen til heldigital skole. Ahrne (1994) hevder at når organisasjoner møter på nye krav vil de enten tilpasse seg, oppløses eller gjøre tilsynelatende tilpasninger. Hver enkelt skole fikk få føringer fra øvrige hold, og lærerne fikk få føringer for hvordan de skulle løse den praktiske digitale skoledagen. Under

skolenedstengingens startfase fremstår det som at lærerne, fremfor skolen, måtte tilpasse seg nye digitale rammer og «krav». Siste del av analysen vil diskutere dette nærmere.

## 6.2 Hvordan opplevdes den digitale kommunikasjonen mellom lærere og elever?

Fra skolepolitisk hold har elevmedvirkning, samarbeid og dialogbasert undervisning i økende grad blitt vektlagt i skolen (Dahl et al., 2016). Under hjemmeskolen fremhever lærerne at det var vanskeligere å få til dialog i det digitale klasserommet; noe som også kommer også frem i forskningen på pandemiens påvirkning i skolen (Fjørtoft, 2020; Folkman et al., 2022; Nilsberth et al., 2021). Det er derfor nærliggende å stille spørsmål ved om den digitale hjemmeskolen, med kommunikasjonen og undervisningen som foregikk i den konteksten, innfrir disse kravene?

### 6.2.1 Kontroll og usynliggjøring i det digitale klasserommet

I studiens datamateriale kommer det frem en dobbelthet der lærerne både får større og mindre kontroll digitalt. På den ene siden styrer læreren i større grad hvem som får delta i undervisningen, som gjør det enklere for dem å kontrollere klassen og å unngå forstyrrelser. Fra et organisasjonsteoretisk perspektiv kan dette være ettertraktet, slik Ahrne (1994) hevder at formålet med organisering er å skape visshet og kontroll. På den andre siden reduseres lærerens evne til å vite om elevene er til stede og følger med når klassen ikke befinner seg i samme fysiske rom. «Usynliggjøringen» som skapes av de digitale verktøyene blir dermed et element som forstyrrer kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærere og elever. Dette kan igjen påvirke lærerens tillit til elevene, og øke deres ønske om kontroll. Relasjonen dem imellom kan ha blitt negativt påvirket dersom læreren fremstod som mer autoritær, og eleven ikke opplevde å bli hørt; noe som kan ha bidratt til at elevene ble mer passive og i mindre grad involvert i skolearbeidet. Som tidligere nevnt kan det argumenteres for at skoleorganiseringen skaper en viss «skjevhet» i kommunikasjonen mellom lærer og elever. Mangelen på respons og engasjement fra elevene under hjemmeskolen kan ha forsterket den asymmetriske kommunikasjonen, som både reduserer mulighetene for dialog og elevenes medvirkning.

En fortelling som går igjen er at elevene tok mindre eget initiativ til deltakelse digitalt, og at lærerne opplevde at de måtte mase mye for at elevene skulle bidra. Den brå overgangen til digital skole, samt begrensningene ved de digitale undervisnings- og

kommunikasjonsplattformene, kan ha forsterket elevenes passivitet. Dersom elevene ikke kunne (eller ville) ha på kamera og lyd, ble de mer usynlige i undervisningssituasjonen. Som følge ble det i større grad opp til dem selv å følge med og å delta i undervisningen. Lærernes begrensede erfaring med digital undervisning medførte at de hadde få «pedagogiske grep» for å engasjere elevene. Dersom elevene ikke deltar, kommer ikke deres stemmer frem og deres medvirkning i undervisningen og læringen reduseres. Premissene for god kommunikasjon slik Habermas skisserer det blir ikke oppfylt (Fultner, 2011). Mangel på dialog og elevmedvirkning i det digitale klasserommet kan derfor ha medført at lærere og elever i større grad prioritert å realisere egne mål enn å bruke kommunikativ handling for å komme til enighet. For elever kunne dette bety at de lot være å følge med for å sove lengre, gjøre ting de fant mer spennende, eller lære seg det på egenhånd. Fra lærerperspektivet kan ønsket om oversikt over elevenes faglige fremgang og sosiale behov ha skapt et økt behov for kontroll.

De fleste av lærerne og elevene i studien opplevde at digital skole ikke ga elevene like godt læringsutbytte, som bekreftes av flere studier (Caspersen et al., 2021; Gilje et al., 2020). Fraværet av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og kroppsspråk førte til at lærerne ikke klarte å «lese» elevene slik de var vant med, og at de fikk større problemer med å «koble på» elever som ikke hang med på undervisningen. Elevene fremhever særlig at de mistet muligheten til å stille spontane spørsmål underveis i den digitale undervisningen, og at det var vanskeligere å konsentrere seg når undervisningen foregikk på en skjerm. Dette kan komme av at de ikke fikk den samme følelsen av å bli «sett», både av læreren og medelevene, som de får i det fysiske klasserommet. Fraværet av de vante organisatoriske «reglene» for samhandling og kommunikasjon kan tolkes dithen at elevene følte seg «usynlige». I skolebygget er premissene for kommunikasjon noenlunde forutsigbare, mens i hjemmet kan de variere. For noen elever ga det større ro, mens for andre elever medførte dette flere forstyrrelser og distraksjoner. Særlig for de «klasseromsavhengige» elevene som skisseres i analysen skapte den digitale overgang store utfordringer, fordi det krevde mer selvdisiplin. Fraværet av lærernes tilstedeværelse kan ha gjort elevene mer sårbare, slik Castells (1998) fremhever at den økte digitaliseringen kan stille høyere krav til selvstendighet og tilpasningsdyktighet.

### 6.2.2 Muligheter for inkludering

Koronapandemien kan betraktes som en katalysator i spørsmålet om vi kommuniserer på en måte der alle parter føler seg inkludert. Skolen er forpliktet til å gi elevene et undervisningstilbud. I møte med krisesituasjonen under skolenedstengingen ble bruk av

digitale verktøy vurdert som den beste løsningen. Skolen og lærerne var forventet å gi elevene et digitalt undervisningstilbud, men det kan diskuteres hvorvidt dette innebar å gi *best mulig tilbud*. Slik kan det bli betraktet som en nødløsning, noe som har gjenklang i studiens analyse og i koronaforskningen (Fjørtoft, 2020). Under den digitale hjemmeskolen opplevde lærere og elever at både kommunikasjonen og undervisningen ble mer lærerstyrt (Folkman et al., 2022). Videre kommer det frem at spesialundervisning og tilpasset opplæring i mange tilfeller ble nedprioritert til fordel for å kunne gi et undervisningsopplegg til alle elevene. Lærere opplevde at deres arbeidsmengde og arbeidsoppgaver økte, og som følge ble deres mulighet til å gjøre tilpasninger til enkeltelever begrenset. En fortelling som går igjen i elevintervjuene er at de hadde ønsket mer oppfølging fra lærerne sine, og at de opplevde at lærerne prioriterte de elevene som slet mest. Dette vitner om at de elevene som klarte seg godt eller «helt greit» forsvant bak denne prioriteringen, og i større grad ble overlatt til seg selv.

Fra lærernes perspektiv blir det fremhevet at tiden og ressursene deres ble skjevfordelt blant elevene under pandemien. Uten mulighet for å oppsøke elevene fysisk hadde lærerne begrensede muligheter til å ha oversikt over alle elevene i klassen. De brukte mye tid på å få kontakt med enkeltelever som ikke svarte på deres henvendelser, blant annet ved å kontakte foresatte og medelever. Dette illustrerer hvordan digitale kommunikasjonsverktøy har en dobbelt funksjon: de kan fungere positivt ved å skape kommunikasjonsmuligheter til tross for avstand, men samtidig gjøre det enklere for elever å unngå kontakt. Det belyser et paradoks der digitaliseringen skaper forbindelser, men også fjerner et sosialt lim (Castells, 1998). Slik Habermas skisserer en ideell kommunikasjon, krever det at begge parter er involvert, engasjert og ønsker å kommunisere (Aakvaag, 2008). Dette samsvarer i stor grad med det Ahrne (2021b) vektlegger for at sosiale bånd skal vedlikeholdes. Da dette ikke var tilfellet under den digitale hjemmeskolen, kan lærernes mulighet til å utøve inklusjonsarbeid ha blitt begrenset.

Det er relevant å stille spørsmål ved om de digitale rammene gjorde kommunikasjonen mellom lærere og elever lettere eller vanskeligere. Dersom den digitale kontakten var direkte mellom en lærer og en elev, kunne dette gi en opplevelse av å bli bedre kjent. Digitale samtaler var ofte preget av færre avbrytelser og forstyrrelser, og elevene forteller at lærerne fikk større innblikk i deres liv gjennom en slik samtale. Derav er det potensiale for at digitale samtaler kan oppleves som nære og personlige. Samtidig kan konflikter mellom lærere og elever kan ha blitt skjult eller underkommunisert som følge av at kommunikasjonen deres ble begrenset (Outhwaite, 1994). I studien kommer det frem at elevene ofte måtte vente lenge på

svar fra læreren, som førte til at de heller spurte familiemedlemmer eller medelever om hjelp. I det ene oppfølgingsintervjuet med elever fortalte samtlige at de valgte å «la det gå sin gang» dersom det var noe ved oppleggene eller organiseringen de ikke synes var optimalt. Dette kan vitne om at elevene i større grad ble passive og at elevmedvirkningen uteble, i stedet for å ha ytre problemer som oppsto underveis. Uten innspill fra elevene om hvordan de opplevde den digitale hjemmeskolen hadde læreren begrensede muligheter for å tilrettelegge for deres behov.

I Castells (1998) sin samtidsdiagnose ser vi en dyster fremtid der mennesker mister mer og mer av evnen til fysisk samvær, når de ikke trenger å møtes for å koordinere sine handlinger og for skaffe seg det de trenger. Overført til skolekonteksten er det nærliggende å stille spørsmål ved om den digitale kommunikasjonen, dersom den blir dominerende i skolen, kan ha lignende konsekvenser. Fra Castells sitt perspektiv kan mangelen på fysisk kontakt medføre at vi i økende grad unngår fysiske møter. I både elev- og lærerintervjuene kommer det frem at mange elever ble «slappere» som følge av hjemmeskolen. Dette begrunnes med at elevene ble vant med å være mindre aktive både fysisk og sosialt, og at dette påvirket deres ønske om å delta. Et resultat av dette kan igjen bli at de engasjerer seg mindre i skolens praktisering og i undervisningen, som reduserer elevmedvirkningen. Disse funnene kan gi en mulig (advarende) pekepinn på hvordan storskala bruk av digital skole, med svært begrenset sosialisering, kan påvirke ungdom.

### 6.2.3 Betydningen av lærer-elev-relasjonen

Hjemmeskoleperioden bidro på mange måter å teste relasjonen og kommunikasjonen mellom lærere og elever. Hvem skulle ta kontakt, hvor lå ansvaret, og hvor mye kontakt skulle man ha? Hvor godt lærerne kjente elevene sine fra før av kunne ifølge informantene i denne studien påvirket hvor godt de klarte å «lese elevene» digitalt. Dette kan underbygge hvorfor lærerne vektlegger relasjonsbygging i yrket, ettersom de ser verdien av dette både i den fysiske og i den digitale skolekonteksten. I denne forbindelse fremstår lærernes prioritering av relasjonsbygging som rasjonell (Wærness, 1996). I analysen kommer det også frem at kontakten mellom lærere og elever under den digitale hjemmeskoleperioden kunne påvirke hvorvidt elevene følte seg komfortable med å delta i timen når de kom tilbake i skolebygget. I lys av Ahrne (2021b) sin teoretisering om sosiale bånd, kan det ha sammenheng med at elevene ikke opplevde gjensidighet i båndet, eller at læreren ikke hadde opprettholdt «sin del av den sosiale kontrakten». Dersom elever opplevde at kontakten med læreren ikke var



tilstrekkelig, kommer det frem at de kunne føle seg fremmed for læreren. Som følge blir det beskrevet som «rart» å delta aktivt i timen. Dette kan tolkes dithen at elevene ikke vedlikeholdt sin del av «den sosiale kontrakten» til læreren når de opplevde at læreren ikke prioriterte å holde kontakt med dem. Det kan tyde på at det sosiale båndet ikke var fleksibelt eller elastisk nok til å tåle mangelen på kommunikasjon og oppfølging som oppstod under den digitale hjemmeskolen.

Under hjemmeskolen representerte digitale verktøy en teknisk mediering av kommunikasjonen mellom lærere og elever. Dette resulterte i at flere lærere følte at de snakket til en vegg når de hadde digital undervisning. Elevene forteller at det digitale klasserommet ble mer formelt og at personlighetene ble mindre fremtredende. Dette vitner om at den tekniske medieringen i den digitale kommunikasjonen ikke var uproblematisk, særlig i forhold til det grunnleggende behovet av sosial nærhet for å kunne opprettholde kvaliteten i den sosiale interaksjonen (Ahrne, 2021b). Samtidig er det flere lærere og elever som forteller at de lærte hverandre å kjenne enda bedre under hjemmeskoleperioden, og at dette gjorde at de fikk en enda tettere relasjon når de kom tilbake på skolen. En mulig tolkning av dette er at styrken på relasjonen til læreren og eleven fra tidligere, samt hvor godt begge parter klarte å vedlikeholde relasjonen under den digitale hjemmeskoleperioden, var avgjørende for om de sosiale båndene var elastiske og fleksible nok til å «overleve». Slik Ahrne (2021b) fremhever kan anerkjennelse av båndet, forventninger til båndet og tillit til at den andre parten fortsetter å være der være avgjørende for at båndet skal vedvare.

Gjennom én-til-én-samtaler og mindre gruppesamtaler kommer det frem at både lærere og elever opplevde at de fikk god kontakt og kommunikasjon med få forstyrrelser. Lærerne forteller at de kunne «få mer ut av de stille elevene» og beskriver en følelse av å «komme på besøk», som medførte at de fikk bedre kjennskap til elevenes privatliv. Mange av elevene og lærerne trekker frem at slike samtaler som en positiv opplevelse både faglig og sosialt. De sosiale båndene ble forsterket av at læreren prioriterte «direkte» kontakt mellom kun dem. Ved å dele personlige erfaringer og opplevelser under denne perioden fremstår det som at mange lærere og elever opplevde å få en økt forståelse for den andre sin situasjon, og at de fikk større tillit til den andre. For lærer-elev-relasjonen var dette en styrke når de kom tilbake til det fysiske skolebygget.

### 6.3 Har pandemiperioden bidratt til en endret forståelse av læreroppgjøret?

Gjennomgående i oppgaven er det vist at læreres oppdrag er sammensatt og vanskelig å definere. Hvorvidt pandemiperioden endret forståelsen av læreroppgjøret setter spesielt søkelys på bruken av digitale verktøy *under hjemmeskoleperioden*, men også i et *fremtidsperspektiv*.

#### 6.3.1 Grensesetting i en digital skolehverdag

Lærere og elever fikk en «bratt læringskurve» da de måtte omstille seg til digital hjemmeskole i løpet av få dager. De mange forventningene som er tilknyttet læreroppgjøret kan stille læreren i en posisjon som er vanskelig å navigere. I denne studien kommer det frem at flere lærere stilte høyere krav til seg selv om å ivareta og følge opp elevene. Dette medførte at deres arbeidsmengde økte, i tillegg til at de ofte var tilgjengelige for elevene utenom «vanlige» arbeidstimer. Følelsen av å være «tilgjengelig 24/7» går igjen i lærerintervjuene, og dette opplevdes som belastende over tid. Denne følelsen samsvarer i stor grad med den omstillingen Castells (1998) skisserer for arbeidstakerne i informasjonssamfunnet. Lærere opplevde at de måtte være mer fleksible i sin arbeidstid, fordi elevene kom med spørsmål fra morgen til kveld. Dette belyser at når begrensningene i tid og rom forsvinner, blir det vanskeligere å skille mellom arbeid og fritid (Eriksen, 2000).

De brå overgangene fra vanlig skole til digital hjemmeskole, og mellom ulike nivåer av smittevernrestriksjoner, kan sies å stille krav til lærernes evne til omstilling og tilpasning. Slik det stilles spørsmål ved i del 6.1, kan nye krav om tilpasninger til den digitale hverdagen ha blitt overført til lærerne fremfor skolen som organisasjon. En rød tråd i lærerintervjuene er at disse omstillingene var svært krevende, spesielt fordi de fikk kort varslingstid. Lærerne opplevde ved flere anledninger at de først fikk vite om endringer i media, og deretter fra skoleledelsen, som vitner om at det var dårlig kommunikasjonsflyt i skolesektoren. Utfordringene og arbeidsbelastningen pandemiperioden medførte kan også være en bakgrunn for at lærerne omtaler digital hjemmeskole som en «nødløsning», ettersom dette ikke er en arbeidssituasjon de kunne vært i over lengre tid.

For at skolen som organisasjon skal opprettholdes, må den sosiale relasjonen mellom lærere og elever fungere (Ahrne, 2021b). Både datamaterialet og annen forskning på koronapandemien i skolen viser at kontaktlærere fikk det største ansvaret for å ivareta elevene, spesielt sosialt (Caspersen et al., 2021; Nilsberth et al., 2021). Samtidig kan ansvaret

for å opprettholde lærer-elev-relasjonen i større grad ha blitt todelt enn tidligere. Fraværet av fysisk tilstedeværelse medførte at elevene ikke fikk gitt læreren signaler om at de vil ha kontakt på samme måte som tidligere. Fra lærerperspektivet opplevde de at noen elever tilpasset seg situasjonen ved å bli flinkere til å si ifra når de trengte hjelp, men at flertallet av elevene ikke gjorde dette. Mange lærere tok derfor på seg mer ansvar for å sørge for å følge opp elevene. På den andre siden kan det «todelte ansvaret» også ha medført at noen lærere fikk mindre ansvar for å følge opp elever i denne perioden. I den forbindelse kan lærerens syn på hva som skal vektlegges i deres yrkesoppdrag tenkes å spille inn, som neste del av diskusjonen vil belyse.

### 6.3.2 Faglige og omsorgsgivende prioriteringer

Lærere i norsk skole har et sammensatt oppdrag som det stilles mangfoldige, og i flere tilfeller motstridende, forventninger til. Dahl et al. (2016) argumenterer for at lærere både har økte resultatforventninger i tillegg til forventninger om å hjelpe elever med sosiale og psykiske problemer. Fra uttalelsene til lærerne i denne studien kommer det frem at mange av disse forventningene ble satt midlertidig «på vent». Det ble stilt få krav til hva lærerne skulle gjennomføre av undervisning, og hvordan den skulle utføres. Denne pausen var for mange lærere både nødvendig og verdsatt for at de skulle klare omstillingen. På samme tid kommer det frem at det kun var en kortvarig pause for mange, blant annet etter utdanningsministeren uttalte at lærerne skulle tilpasse den digitale undervisningen mer.

Skolenedstengingen og koronapandemien har åpnet opp for en interessant analyse av læreres prioriteringer. Fra studiens datamateriale kan det grovt delt trekkes frem to ytterpunkter: lærere som prioriterer et faglig utbytte, og lærere som prioriterer omsorg og vedlikehold av relasjoner. Lærerne som prioriterte et faglig læringsutbytte fikk ofte mye ekstraarbeid med å tilpasse undervisningsoppleggene til det digitale formatet. I tillegg var det mange av disse lærerne som økte antall innleveringer fra elevene, og som brukte mye tid på å gi tilbakemelding på det som ble levert inn. Den økte arbeidsmengden som dette ga, medførte at lærerne fikk mindre tid til individuell kontakt med elevene. Det kan tolkes dit at lærerne prioriterte at elevene skulle ha noe å drive med, fremfor å vektlegge pedagogiske prinsipper. I studiens datamateriale synliggjøres en holdning som belyser denne tolkningen, der lærernes arbeidsoppgaver med å «ringe rundt» til elevene hevdes å ta vekk tid fra faglige sider ved yrket.

Det andre ytterpunktet representerer lærerne som investerte mye tid i å opprette kontakt med hver elev. Mange hadde daglige møter med hele klassen, og i tillegg satte de av tid til å snakke med elevene de hadde ansvar for under perioden. De fleste av lærerne i denne studien trekker frem relasjonsbygging som det viktigste ved yrket, både for at elevene skal ha det bra på skolen, og for at læringsmiljøet skal være best mulig. Under hjemmeskolen opplevde de fleste lærerne at det ikke ble stilt krav til relasjonsbygging utover å ha fått kontakt med eleven i løpet av dagen. Det kan ha oppstått et misforhold mellom det lærerne anser som viktigst, og det som ble prioritert fra øvrige hold i skolesektoren. Slik Smeplass (2018) viser i lærerutdanningen, kan det også her ha oppstått et spenn mellom det lærerne opplever som viktigst, og den faktiske prioriteringen i skolen, politikken og i det offentlig ordskiftet om skolen.

Læreres hjemmesituasjon kunne også spille inn på hvordan de opplevde hjemmeskoleperioden. De med små barn på hjemmeskole fikk mindre tid til overs. På grunn av at samfunnet stengte ned, ble båndene i kjernefamilien og noen få utvalgte venner særlig viktig. Ahrne (2021b) hevder at individer vanligvis har et begrenset antall bånd som er strategisk viktig, noe som kan ha bidratt til en nedprioritering av enten elevgruppen eller viktige «signifikante andre». Lærerne med små barn med egen hjemmeskole ble dessuten ikke bare bundet til å hjelpe sine elever, men også egne barn.

Læreryrket innebærer å vise omsorg for elevene og den livssituasjonen de står i. Dette er spesielt viktig ettersom det i utgangspunktet er en maktasymmetri i relasjonen mellom lærer og elev (Wærness, 1996). I lærerintervjuene blir det gjentatte ganger trukket frem at det å ha en god relasjon til elevene er avgjørende for at de skal gjøre en god jobb som lærere. Slik det vises til i diskusjonen, la mange lærere ekstra press på seg selv under pandemien, og deres arbeidsbyrde økte. Et interessant funn i den forbindelse er at lærerne ikke ønsket å få en «digital vikar» til å avlaste dem. Begrunnelsen for dette var at det ikke var noe poeng å sette inn en person som ikke hadde en relasjon til elevene. Denne holdningen samsvarer med Wærness (1996) sin vekleggelse av at omsorgsarbeid involverer personlig kjennskap til «mottakeren». I dette tilfellet kan læreren sies å ha handlet rasjonelt ved å ta på seg ekstra arbeid, fordi læreren mente at en vikar ikke kunne utføre det arbeidet som elevene trengte.

I elevintervjuene forteller flere at de setter pris på at lærerne har prøvd å sette seg inn i *hele* deres liv. Dette kan både ses i sammenheng med Smeplass (2018) sine funn med vekt på lærerens omsorgsoppdrag, og Wærness (1996) sitt begrep om «omsorgsrasjonalitet». I Wærness' begrep ser vi en rasjonalitet og vektlegging av at omsorgsarbeid krever evnen til å

sette seg inn i andres livssituasjon, og ta vurderinger ut fra deres behov. Læreroppdraget representerer en spesiell form for omsorgsarbeid der utøvelsen av omsorg ikke skal stå i veien for elevenes vekst. I den forbindelse er evnen til egenarbeid og egendisiplin sentral. For de fleste elevene resulterte dette i svekket motivasjon og lavere læringsutbytte. Dette utløser et spørsmål om lærerne under hjemmeskolen ikke fikk hjulpet elevene nok, eller om de under «normale» omstendigheter hjelper elevene for mye. Hva er det rasjonelt av lærerne å gjøre, og hva blir nærmest en «bjørnetjeneste»? Noen elever forteller at de etter hvert fikk godt utbytte av digital hjemmeskole, fordi deres hjemlige omgivelser ga større arbeidsro og færre forstyrrelser. I tillegg lærte flere seg strategier for å forstå undervisningen og for å løse oppgavene de fikk. Lærerne merket også at noen elever jobbet svært godt under hjemmeskolen og fikk et godt faglig utbytte. Disse funnene utløser et spørsmål om hvorvidt pandemien har synliggjort at flere elever klarer seg med mindre veiledning enn antatt.

### 6.3.3 Digital kompetanse og implementering

Norske lærere har i utgangspunktet relativt gode digitale ferdigheter, og den norske skolen har god digital infrastruktur sammenlignet med andre OECD-land (Nilsberth et al., 2021). Til tross for dette opplevde mange lærere seg «avkledd» i det digitale klasserommet. Både denne og tidligere studier viser at elever kunne ha bedre digitale ferdigheter enn lærerne (Caspersen et al., 2021; Fjørtoft, 2020). Enkelte lærere erfarte at elevene utnyttet dette til å «skulke» undervisningen eller til å forstyrre den på andre måter. I forlengelse av disse opplevelsene kan det tyde på at lærerne vil trenge å øke sin kompetanse med bruk av verktøyene, og med digital pedagogikk. Både lærere i denne studien og i Fjørtoft (2020) sin studie omtaler løsningene de brukte under pandemien som «nødløsninger».

Bruk av digitale verktøy og programmer i skolen er et debattert tema, og også i empirien kommer det frem at lærere har forskjellige holdninger. Flere som omtaler seg selv om «nysgjerrige» testet ut forskjellige digitale verktøy og opplegg. Enkelte andre forteller at de hadde nok med å få «oversatt» opplegget de pleide å ha fysisk til det digitale klasserommet. Ytterpunktene i denne debatten kan kategoriseres som teknologioptimister og teknologipessimister. Blant annet kan digitale verktøy gi nye måter for å tilpasse undervisningen og arbeidsmetoder til elevene, og gi større fleksibilitet i tid og rom. Denne fleksibiliteten trekker flere lærere frem som positiv når de skulle ha elevsamtaler og fagsamtaler. Det opplevdes som enklere å gjennomføre når de ikke var bundet til skoletiden. Samtidig uttrykker flere at den økte bruken av digitale hjelpemidler må ses i kontekst av

koronasituasjonen (Fuchs, 2022). På spørsmål om læringsutbyttet elevene fikk under hjemmeskoleperioden, er det flere lærere som trekker frem at det ikke var like bra, og at det heller ikke kan forventes å være like bra. De viser her til en holdning om at det relasjonelle samt lærerens tilstedeværelse er en viktig komponent for læring. I tillegg forteller flere at de oppdaget mangler ved den digitale læreren, og at det ikke var en optimal løsning.

For Habermas kan digitale verktøy hindre mulighetene for tilstrekkelig kommunikativ handling, og derfor begrense muligheten for god og åpen kommunikasjon. Derav kan han tenkes å stille seg negativt til bruk av digitale verktøy i skolen. Som en «advarende optimist» kunne Castells fremhevet at digitale verktøy kan forstyrre og profesjonalisere relasjonen mellom elever og lærere, og fjerne deres tilhørighet til skolen som organisasjon. På samme tid viser denne studien at digitale verktøy var essensielle for at det skulle eksistere et skoletilbud som kunne måle seg med den vanlige skoleorganiseringen. Slik kan digitale verktøy være en løsning i krisesituasjoner, og gi større fleksibilitet i skolehverdagen om de brukes som et supplement til klasseromsundervisningen. Ahrnes kobling mellom organisasjoner og sosiale bånd har i lys av forskningsspørsmålene vært et nyttig bidrag for å tolke sammenhengen mellom relasjoner, læring (i bred forstand) og ulike prioriteringer i skolen. Mangelen på retningslinjer for digital skole kan her ha testet, forsterket eller brutt de sosiale båndene mellom lærere og elever, og synliggjort en mangel på beredskap.

## 7.0 Konklusjon

Tittelen «Hvem skal styre oss nå?» er relatert både til læreroppgavet og til forventninger som lærere og elever har til hverandre. Studien gir et bilde av hvordan koronapandemien utspilte seg i ungdomsskolen, med hovedvekt på den første fasen etter 12. mars 2020. Den plutselige omstillingen til digital hjemmeskole skapte en uforutsigbar skolehverdag for begge parter. Spørsmålet i tittelen får frem styring og kommunikasjon, og kan synliggjøre forventninger og verdier som ligger til grunn for relasjonen mellom lærere og elever. Disse er av sentral betydning for hvordan kommunikasjonen foregår dem imellom. I tillegg synliggjør spørsmålet en implisitt maktdimensjon, ettersom det viser til et ujevnt styrkeforhold. I forlengelse trekker det linjer til et spørsmål som blir stilt innledningsvis i oppgaven: blir den digitale kommunikasjonen mer systematisk eller asymmetrisk, og blir det faglige løftet frem på bekostning av det sosialt integrerende?

Studien forsøker å vise at skolen som organisasjon er sammensatt av mange oppdrag, og at det eksisterer et spenningsforhold i hva som skal prioriteres. Dette handler blant annet om hva det er viktig at elevene skal få med seg i utdanningsløpet, og hvordan man skal tolke læreroppgavet. Funnene fra studien viser at de digitale verktøyene gjorde kommunikasjonen mellom lærere og elever mer lærerstyrt og enveis. Dette skyldtes både at de digitale programmene ikke tillot at alle parter deltok i samme grad, og at det ble «en høyere terskel» for mange elever å delta i det digitale klasserommet. Denne asymmetrien førte til at elevene måtte ta større ansvar for sitt eget læringsutbytte fra den digitale hjemmeskolen, og den ga flertallet av lærerne en økt arbeidsbyrde. Studien viser at premisene for kommunikasjonen ble mindre gjensidig enn ved normal skoleorganisering, ettersom det enten ble opp til eleven eller til læreren å ta mer initiativ for kontakt. I lys av nyinstitusjonell teori kan kulturen for kommunikasjon i skolen under normale omstendigheter ha blitt belyst, ettersom de digitale endringene skapte store endringer for både lærere og elever.

Under koronapandemien hadde skolene en høy grad av lokal handlingsfrihet for gjennomføringen av digital hjemmeskole. Studien viser at de fleste lærerne vektla relasjonsbygging og omsorgsrelaterte sider ved rollen sin, men at de opplevde utfordringer med å skape inkluderende kommunikasjon og en inkluderende undervisning digitalt. Et fellestrekk ved skolene var at spesialundervisning og tilpasset opplæring ble nedprioritert, fremfor å få på plass et undervisningstilbud til så mange elever som mulig basert på lærerne og elevene sine forutsetninger.

Skolehverdagen med digital hjemmeskole kan sies å ha blitt ekspandert i tid og rom. Lærerne opplevde at de var tilgjengelige «24/7» for henvendelser fra elevene, og at skillet mellom arbeid og fritid ble uklart. Elevene tilpasset arbeidstidene i større grad til når det passet dem, fremfor å følge den vanlige strukturen på skoledagen. Fleksibilitet i digitale fag- og kontaktsamtaler blir trukket frem som positivt fra begge sider. Studien viser at lærere og elever opplevde både var positive og negative konsekvenser av den økte digitaliseringen. Samtidig kommer det frem at skolen som organisasjon er sammensatt, og at teknologien ikke skaper radikale endringer som vedvarer over tid.

Studien skal bidra til å forankre argumenter om premisser i kommunikasjon slik de er relevante i en skolevirkelighet. Bildet som skisseres er ikke nødvendigvis representativt, men det illustrerer dilemmaer som det kommuniseres om i skolen, og som ble satt på spissen under koronapandemien. Både Habermas og Ahrne teoretiserer i en mer generell forstand om kommunikasjon og organisasjon, og studien bidrar til å konkretisere og nyansere teoriene ved å anvende de i skolekonteksten. Premissene for samhandling kan sies å bli illustrert på en mer konkret måte fordi de er tettere på det levde liv. Studien synliggjør spenningsforhold i kommunikasjon, organisasjon og i det moderne og stadig mer digitaliserte samfunnet.

Studien er begrenset til et antall ungdomsskoler. Dersom jeg hadde undersøkt et større spekter av skoler kunne det kommet frem at annet bilde av håndteringen av koronapandemien i skolen. For eksempel kan det tenkes at lærernes opplevelser ikke hadde vært så like, eller at læreroppdraget hadde blitt utfordret og tolket på en annen måte. Poenget med studien er ikke å være representativ, men å belyse prosessene som blir utspilt under en pandemi.

## 7.1 Studiens implikasjoner og videre forskning

En teoretisk implikasjon i studien er at den utfordrer og nyanserer forståelsen av kommunikasjon, og hvordan man forstår digitale hjelpemidler. I det sosiologiske språket om kommunikasjon kan skolen ofte fremstå som endimensjonal, mens denne studien forsøker å nyansere premissene rundt kommunikasjonen som foregår her ved å trekke inn organisasjonsperspektivet. Slik belyser studien hvordan teknologioptimister som Castells kan bli for unyanserte, og at kommunikasjonsteorien til Habermas ikke får frem skolen som en sosial organisasjon der kommunikasjon fungerer. Ahrnes organisasjonsteori blir også for generell for å få frem spenningsforholdene i skolen alene, og teorien hans om sosiale bånd blir inkludert for å illustrere kompleksiteten i skolen som læringsarena.



En praktisk implikasjon ved studien er at den stiller spørsmål ved hvilket språk vi har vi har for det som ligger i lærer-elev-relasjonen. I studien pekes det på at viktigheten av relasjonsbygging og omsorg kan blir underspilt. Verken kommunikasjon, eller det vi legger i rollene som læreroppgavet representerer, kan ses uavhengig av skolen som organisasjon eller kravene som ligger der. Her er det særlig viktigheten av å bygge relasjoner som tydeliggjøres i studien.

I likhet med tidligere forskning viser studien at lærerne fikk mer arbeid under digital hjemmeskole, særlig grunnet flere skriftlige innleveringsoppgaver og mer tid til oppfølging av elever (Caspersen et al., 2021; Fjørtoft, 2020). Denne studien viser at noen elever ble mer selvstendige, andre elever fikk store utfordringer med å konsentrere seg uten læreren fysisk til stede, og andre «blomstret» underveis som følge av at de fikk større arbeidsro i hjemmet. Dette bekrefter studier som viser at pandemien forsterket forskjeller (Caspersen et al., 2021), og som fremhever at pandemien også hadde noen positive konsekvenser (Federici & Vika, 2020). I likhet med Gilje et al. (2020) sin gjenåpningsundersøkelse vektlegger lærerne i denne studien de sosiale aspektene ved yrket, og fremhever undervisningen sin sosiale natur. Fremtidig forskning er tjent med å vektlegge sosiale bånd og relasjoner i organisasjonsteori, og et nyansert bilde av den digitale utviklingen i skolen, og på læreroppgavet.

## Litteraturliste

- Ahrne, G. (1994). *Social Organizations: Interaction inside, outside and between organizations*. SAGE Publications.
- Ahrne, G. (2021a). *The Construction of Social Bonds: A Relational Theory of Globalization, Organizations and Society*. Edward Elgar Publishing.
- Ahrne, G. (2021b). The Significance of Social Bonds. I H. Leiulfstrud & P. Sohlberg (Red.), *Constructing Social Research Objects* (s. 84-98). Brill.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). SAGE.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 443-459.  
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bjønness, A. M., Midtbø, T., Størset, H. & Ulven, C. H. (2021). *Befolkningens digitale kompetanse og deltakelse. Med et ekstra blikk på seniorer og ikke-sysselsatte*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/befolkningens-digitale-kompetanse-og-deltakelse/>
- Bubb, S. & Jones, M.-A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222.  
<https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser*. NTNU Samfunnsforskning. f. o. u. NIFU-Nordisk institutt for studier av innovasjon.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume 3: End of Millennium*. Blackwell Publishers.
- Christensen, K. & Syltevik, L. J. (1999). Omsorg, underordning og sosialpolitikk - en introduksjon til Kari Wærness' sosiologi. I K. Christensen & L. J. Syltevik (Red.), *Omsorgens forvitring? Antologi om velferdspolitiske utfordringer* (s. 7-28). Fagbokforlaget.
- Cone, L. & Moos, L. (2022). Introduction: mapping commercial interests and imaginaries in Nordic education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(1), 1-8.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2045164>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2000). Nettverksmakt: Manuell Castells' samtidsdiagnose. I I. B. Neumann (Red.), *Maktens strateger* (s. 117-137). Pax Forlag.

- 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* (13). NIFU.
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hemmeskole våren 2020*. SINTEF.
- Folkman, A. K., Josefsson, K. A. & Fjetland, K. J. (2022). Norwegian Teacher's Experiences with Distant Teaching and Online Schooling During the COVID-19 Pandemic. *Scandinavian Journal of Education Research*.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021445>
- Fuchs, K. (2022). The Difference Between Emergency Remote Teaching and e-Learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.921332>
- Fultner, B. (2011). Communicative action and formal pragmatics. I B. Fultner (Red.), *Jürgen Habermas: Key Concepts* (s. 54-73). Acumen.
- Gilje, Ø., Thuen, F. & Bolstad, B. (2020). Hjemmeskolen under korona-pandemien - hva kan forskningen fortelle. *Bedre Skole*, (3), 13-19.
- Lindbekk, T. (2009). Max Weber: Metodebegrepene og deres teoretiske rekkevidde. *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), 381-394. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-04-05>
- Lupton, D. (2015). *Digital Sociology*. Routledge.  
<https://doi.org/doi.org/10.4324/9781315776880>
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet*. Fagbokforlaget.
- Nilsberth, M., Slotte, A., Høegh, T., Zophoníasdóttir, S., Högström, J., Johansson, A., Olin-Scheller, C. & Tarander, E. (2021). Classrooms going online: Nordic lower secondary teachers' readiness at the COVID-19 outbreak. *Education in the North*, 28(3), 44-62.  
<https://doi.org/10.26203/6358-rk88>
- Outhwaite, W. (1994). *Habermas: A Critical Introduction*. Polity Press.
- Smeplass, E. (2018). *Konstruksjonen av den problematiske lærerutdanningen* [Doktoravhandling NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2571199>
- Stalder, F. (2006). *Manuel Castells: The Theory of the Network Society*. Polity Press.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice* (2. utg., Bd. 20). Sage Publications.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wærness, K. (1996). "Omsorgsrationalitet": Reflexioner över ett begrepps karriär. I R. Eliasson (Red.), *Omsorgens skiftningar: Begreppet, vardagen, politiken, forskningen* (s. 203-220). Studentlitteratur.

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS.

## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide med elever fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

**Vedlegg 2:** Intervjuguide med lærere fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

**Vedlegg 3:** Samtykkeskjema til elever fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

**Vedlegg 4:** Samtykkeskjema til lærere fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

**Vedlegg 5:** Intervjuguide i oppfølgingsprosjektet

**Vedlegg 6:** Samtykkeskjema i oppfølgingsprosjektet

## Vedlegg 1: Intervjuguide med elever fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

### Intervjuguide elever

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

Til alle:

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

#### Læringssituasjonen

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

#### Skole-hjem samarbeid

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

### Sosial trivsel

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

### Oppfølging fra skolen

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

### **Tilleggsspørsmål for ungdomstrinnet:**

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

## Vedlegg 2: Intervjuguide med lærere fra NTNU Samfunnsforskning/NIFU-prosjektet

### Intervjuguide lærere

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

#### Til alle:

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

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

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

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



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

#### Organisering og ledelse av skolen

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

#### Lærernes samarbeid

- Hvordan har samarbeidet i lærerkollegiet vært i de ulike fasene vi har nevnt?

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

#### Kommunikasjon med foresatte

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

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

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

#### Avslutning

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

## **Deltagelse i undersøkelse om håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen.**

Dette er en forespørsel om du vil delta på en undersøkelse om *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen*. Vi ønsker å intervjuere lærere, elever, skoleledelse, skolens støttesystem, og skoleeier om hvordan de har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i.

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

NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning er ansvarlig for undersøkelsen, og arbeidet er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

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

Vi ønsker å høre hvordan du har opplevd perioden med koronatiltak, og hvordan skolehverdagen har vært for deg. Du får spørsmål om å delta siden du er elev.

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

Hvis du sier ja til å være med, vil vi ha et gruppeintervju med 2 andre elever om perioden før, under og etter nedstengningen. Intervjuet gjøres enten digitalt eller ved fysisk møte. Vi vil gjøre opptak av samtalen som anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Alle data behandles konfidensielt (vi vil for eksempel ikke skrive navn, skole eller noen personopplysninger om de som deltar, eller som blir nevnt i intervjuene).

### **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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 prosjektdeltagerne ved NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning som vil ha tilgang til dataene, og epostadressen vil slettes så snart undersøkelsen er avsluttet.*
- *Dataene vil oppbevares på en server som er kodebeskyttet, der kun prosjektgruppen har tilgang.*

- *Ingen svar og analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publiseringen av funnene.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i april 2021. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Samfunnsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 428293).

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

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

*NTNU Samfunnsforskning ved Joakim Caspersen, 990 19 380/  
[joakim.caspersen@samforsk.no](mailto:joakim.caspersen@samforsk.no)*

Med vennlig hilsen

Joakim Caspersen  
Forskningssjef

## **Deltagelse i undersøkelse om håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen.**

Dette er en forespørsel om å delta i en undersøkelse om *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen*. Vi ønsker å intervjuere lærere, elever, skoleledelse, skolens støttesystem, og skoleeier om hvordan de har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i.

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

NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning er ansvarlig for undersøkelsen, og arbeidet er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

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

Vi ønsker å høre hvordan du har opplevd perioden med koronatiltak, og kontakten med skoleledelsen og øvrig støttesystem. Du får spørsmål om å delta i kraft av din rolle som lærer.

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

Deltagelse i undersøkelsen innebærer et gruppeintervju om perioden før, under og etter nedstengningen. Intervjuet gjennomføres enten digitalt eller ved fysisk møte. Vi vil gjøre opptak av samtalen som anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Alle data behandles konfidensielt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 prosjektdeltagerne ved NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning som vil ha tilgang til dataene, og epostadressen vil slettes så snart undersøkelsen er avsluttet.*
- *Dataene vil oppbevares på en server som er kodebeskyttet, der kun prosjektgruppen har tilgang.*
- *Ingen svar og analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publiseringen av funnene.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i april 2021. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Samfunnsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 428293).

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

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

*NTNU Samfunnsforskning ved Joakim Caspersen, 990  
19 380/joakim.caspersen@samforsk.no*

Med vennlig hilsen

Joakim Caspersen  
Forskningsjef

## Vedlegg 5: Intervjuguide i oppfølgingsprosjektet

# Utvalg og tema for intervju spørsmål

Tema	Utvalg 1: Lærere	Utvalg 2: Rektorer og skoleeiere	Utvalg 3: Elever
Faglige og pedagogiske forhold.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevenes læring, trivsel, <b>læringsmiljø og læringsutbytte.</b> <i>Hvordan opplevde dere læringsmiljøet og læringsutbyttet?</i></li> <li>2. <b>Forskjeller mellom elever</b> før, under og etter pandemien. <i>Hvordan opplevde dere forskjeller mellom elever før, etter og under pandemien?</i></li> <li>3. Midlertidige eller vedvarende <b>endringer i arbeidsmåte/undervisning.</b> <i>Er det endringer i arbeidsmåter/undervisning som også er vedvarende?</i></li> <li>4. Lærernes <b>arbeid, undervisning og handlingsrom.</b> <i>Hvordan opplever dere arbeidet deres? Har det vært noen endring i undervisning og handlingsrommet dere har?</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Elevenes læring, trivsel, <b>læringsmiljø og læringsutbytte.</b> <i>Hvordan opplevde dere læringsmiljøet og læringsutbyttet?</i></li> <li>6. <b>Forskjeller mellom elever</b> før, under og etter pandemien. <i>Hvordan opplevde dere forskjeller mellom elever før, etter og under pandemien?</i></li> <li>7. Midlertidige eller vedvarende <b>endringer i arbeidsmåte/undervisning.</b> <i>Er det endringer i arbeidsmåter/undervisning som også er vedvarende?</i></li> <li>1. Lærernes <b>arbeid, undervisning og handlingsrom.</b> <i>Hvordan opplever dere arbeidet deres? Har det vært noen endring i undervisning og handlingsrommet dere har?</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevenes læring, trivsel, <b>læringsmiljø og læringsutbytte.</b> <i>Kan dere si litt om hvordan dere elever har opplevd skolehverdagen før, under og etter nedstengningen? Ble læringen deres påvirket av pandemien? Hvordan da?</i></li> <li>2. Lærernes undervisning og arbeidsmetoder i klasserommet <i>Har lærernes undervisning og arbeidsmetoder forandret seg etter pandemien? Kan dere si litt om hvordan undervisningen foregår nå?</i></li> </ol>
Skolens rammevilkår og bruk av digitale hjelpemidler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skolens infrastruktur, ressurser, kompetanse</li> <li>2. Erfaringer fra bruk av digitale hjelpemidler</li> <li>3. Spenninger mellom digitale plattformer og didaktisk innhold</li> </ol> <p><i>Kan dere fortelle litt om hvordan dere brukte digitale hjelpemidler under</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skolens infrastruktur, ressurser, kompetanse</li> <li>2. Erfaringer fra bruk av digitale hjelpemidler</li> <li>3. Spenninger mellom digitale plattformer og didaktisk innhold</li> </ol> <p><i>Kan dere fortelle litt om hvordan dere brukte digitale hjelpemidler under pandemien? Hvordan brukes det nå? Noen</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skolebygningen, klasserommet, digital kompetanse</li> <li>2. Erfaringer fra bruk av digitale hjelpemidler</li> </ol> <p><i>Kan dere fortelle litt om hvordan dere brukte digitale hjelpemidler under</i></p>

	<p><i>pandemien? Hvordan brukes det nå? Noen som fikk det til – noen som slet?</i></p> <p><i>Hva er bra, og hva er utfordringene ved økt bruk av digitale læringsplattformer ved denne skolen?</i></p>	<p><i>som fikk det til – noen som slet? Hvordan håndterte du det som leder?</i></p> <p><i>Hva er bra, og hva er utfordringene ved økt bruk av digitale læringsplattformer ved denne skolen?</i></p>	<p><i>pandemien? Hvordan brukes det nå? Noen som fikk det til – noen som slet?</i></p>
Støtte og kontakt mellom skole og hjem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevenes støtte og hjelp fra foreldre og lærere</li> <li>2. Kontakt mellom skole og hjem</li> </ol> <p><i>Hvordan opplevde dere å være støtte og hjelp til elever under pandemien? Hvordan er det nå?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Elevenes støtte og hjelp fra foreldre og lærere)</li> <li>2. Kontakt mellom skole og hjem</li> </ol> <p><i>Hvordan opplevde du behovet for støtte og hjelp til elever og foresatte i perioden med nedstenging, og hvordan det nå? Både fra lærere og fra deg?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Støtte og hjelp fra foreldre og lærere</li> </ol> <p><i>Hvordan opplevde dere støtte og hjelp fra foreldre og lærere under pandemien? Hvordan er det nå?</i></p>
Tverrfaglig samarbeid	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formalisert samarbeid mellom ulike instanser, tverrfaglig på skolen, mellom skole og hjem</li> <li>2. Kompetansebygging og delingskultur</li> <li>3. Økt belastning på kontaktlærerrollen</li> </ol> <p><i>Hvordan fungerte samarbeidet med andre instanser (f.eks helsesykepleier, PPT, BUP etc) og hvordan fungerer det nå? Opplevde dere at det var en delingskultur instansene i mellom? Internt på skolen?</i></p> <p><i>Mange opplevde økt belastning på kontaktlærerrollen. Hvordan er det nå?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formalisert samarbeid mellom ulike instanser, tverrfaglig på skolen, mellom skole og hjem</li> <li>2. Kompetansebygging og delingskultur</li> <li>3. Økt belastning på kontaktlærerrollen</li> </ol> <p><i>Hvordan fungerte samarbeidet med andre instanser (f.eks helsesykepleier, PPT, BUP etc) og hvordan fungerer det nå? Opplevde du at det var en delingskultur instansene i mellom? Internt på skolen?</i></p> <p><i>Mange opplevde økt belastning på kontaktlærerrollen. Hva hører du om hvordan det er nå?</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mulighet for å få snakke med helsesykepleier eller få henvisning til andre</li> <li>2. Kontakt med kontaktlærer</li> </ol> <p><i>Hvis noen hadde det vanskelig eller trengte å snakke med noen under nedstengingen, husker dere om det var noen man kunne ta kontakt med? Er det noen dere kan ta kontakt med nå? Hvem på skolen pleier elever å snakke med hvis det er vanskelig? Kontakten med kontaktlærer nå – er den den samme som før pandemien? Hvorfor/hvorfor ikke?</i></p>
Organisering og ledelse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lokale strukturer, praksiser og nasjonale retningslinjer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lokale strukturer, praksiser og nasjonale retningslinjer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Omstilling ved ulike smittevernrestriksjoner</li> </ol>



	<p>2. Utviklingsarbeid <i>Er det lokale praksiser dere utviklet under pandemien som dere har tatt med videre?</i></p>	<p>2. Utviklingsarbeid <i>Er det lokale praksiser dere utviklet under pandemien som dere har tatt med videre?</i></p>	<p><i>Hvordan opplevde dere å gå fra ulike nivåer i trafikklysmodellen, og så full gjenåpning?</i></p>
Sårbare barn og unge	<p>1. Oversikt, tilbud, omdisponering av ressurser 2. Spesialpedagogikk og ivaretagelse av sårbare elever i et fremtidsperspektiv 3. Inkluderingsarbeid <i>Et inntrykk fra den første studien er at mange hadde oversikt over hvem som var sårbare i sin klasse, men at det var utfordrende å følge opp. Kan dere si litt om hvordan dette arbeidet er i dag? Har dere gjort noen endringer i hvordan oppfølging av sårbare barn og unge gjennomføres? Disponering av ressurser? Hva tenker dere om spesialpedagogikk og ivaretagelse av sårbare elever i et fremtidsperspektiv? Hva tenker dere om det videre inkluderingsarbeidet?</i></p>	<p>1. Oversikt, tilbud, omdisponering av ressurser 2. Spesialpedagogikk og ivaretagelse av sårbare elever i et fremtidsperspektiv 3. Inkluderingsarbeid <i>Et inntrykk fra den første studien er at mange hadde oversikt over hvem som var sårbare i sin klasse, men at det var utfordrende å følge opp. Kan dere si litt om hvordan dette arbeidet er i dag? Har dere gjort noen endringer i hvordan oppfølging av sårbare barn og unge gjennomføres? Disponering av ressurser? Hva tenker dere om spesialpedagogikk og ivaretagelse av sårbare elever i et fremtidsperspektiv? Hva tenker dere om det videre inkluderingsarbeidet?</i></p>	<p>1. Opplevelse av at alle er inkludert <i>Opplever dere skolemiljøet her som inkluderende for alle? Har skolen fokus på å være inkluderende? Gjør lærerne noe for at undervisningen skal være inkluderende? Undervisning i grupper vs. fellesskap?</i></p>
Erfaringer fra pandemien	<p>1. Muligheter og utfordringer utløst av pandemien 2. Læringspunkter for fremtiden</p>	<p>1. Muligheter og utfordringer utløst av pandemien 2. Læringspunkter for fremtiden</p>	<p>1. Muligheter og utfordringer utløst av pandemien 2. Elevenes erfaringer som de tar med seg videre</p>

	<i>Oppsummere det som har blitt sagt + stille oppfølgingsspørsmål. Hva er de viktigste læringspunktene å ta med fra pandemien?</i>	<i>Oppsummere det som har blitt sagt + stille oppfølgingsspørsmål. Hva er de viktigste læringspunktene å ta med fra pandemien?</i>	<i>Er det noen erfaringer fra pandemien som dere synes skolen kan lære av? Noe som skolen har blitt bedre av?</i>
--	--	--	---

## Vedlegg 6: Samtykkeskjema i oppfølgingsprosjektet

# Deltagelse i undersøkelse om koronapandemiens håndtering og konsekvenser i grunnskolen.

Dette er en forespørsel om du vil delta på en undersøkelse om *Koronapandemiens håndtering og konsekvenser i grunnskolen*. To av tre elever opplever at koronapandemien har påvirket skolehverdagen deres negativt<sup>1</sup>. Vi ønsker å intervjuere elever, lærere, rektorer og skoleeiere om hva som ligger i «negativt påvirket», og særlig fokusere på hvilken betydning nedgang i trivsel og motivasjon har for elevenes skolehverdag. Hvordan skolene har håndtert inkludering av alle elever i en skolehverdag preget av pandemi vil være et annet viktig tema.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for undersøkelsen. Den er finansiert av interne strategiske midler. Undersøkelsen vil brukes i en prosjektrapport, en vitenskapelig publisering og en masteroppgave som gjennomføres av forskningsassistent i prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å høre hvordan du har opplevd perioden med koronatiltak, og hvordan skolehverdagen har vært for deg. Du får spørsmål om å delta siden du er elev/lærer.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du sier ja til å være med, vil vi ha et gruppeintervju med elever om læringsmiljøet under koronapandemien. Intervjuet gjøres enten digitalt eller ved fysisk møte. Vi vil gjøre opptak av samtalen som anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Alle data behandles konfidensielt (vi vil for eksempel ikke skrive navn, skole eller noen personopplysninger om de som deltar, eller som blir nevnt i intervjuene).

### 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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

---

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fortsatt-godt-laringsmiljo-men-skolehverdagen-er-pavirket-av-pandemien/>

- *Det er kun prosjektdeltagerne ved NTNU Samfunnsforskning som vil ha tilgang til dataene, og epostadressen vil slettes så snart undersøkelsen er avsluttet.*
- *Dataene vil oppbevares på en server som er kodebeskyttet, der kun prosjektdeltagere har tilgang.*
- *Ingen svar og analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publiseringen av funnene.*

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i 30. juni 2023. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Samfunnsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 826816).

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

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

*NTNU Samfunnsforskning ved seniorforsker Ingunn Hybertsen  
([ingunn.hybertsen@samforsk.no](mailto:ingunn.hybertsen@samforsk.no))*

Kontaktopplysninger til personvernombud ved NTNU Samfunnsforskning er Ragnhild Overland ([ragnhild.overland@samforsk.no](mailto:ragnhild.overland@samforsk.no)).

Med vennlig hilsen

Ingunn Hybertsen  
Seniorforsker

