

Hva lærte lærerne under pandemien?

Læreres erfaringer fra videregående skole under koronapandemien.

Masteroppgave ORG917

Åse Lene Kjellevold

VEILEDER

Cathrine Edelhard Tømte

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for informasjonssystemer

| | |
|--|----|
| Forord..... | 4 |
| Sammendrag | 5 |
| 1 Innledning..... | 6 |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven | 6 |
| 1.2 Begrepsavklaringer | 9 |
| 2 Tema og problemstilling | 11 |
| 3 Myndighetenes føringer for digitalisering av skolen | 14 |
| 4 Kompetanseområder for den profesjonsfaglige digitalt kompetente lærer | 17 |
| 5 Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) | 21 |
| 6 Forskningsmetode | 26 |
| 6.1 Utvalg | 26 |
| 6.2 Datainnsamling, teknisk løsning..... | 28 |
| 6.3 Utarbeidelse av intervjuguide | 29 |
| 7 Forskerrollen - etiske refleksjoner | 31 |
| 7.1 Refleksjoner i planleggingsfasen av studien..... | 31 |
| 7.2 Gjennomføringen av intervjuene | 32 |
| 7.3 Behandlingen av forskningsresultatene | 33 |
| 8 Analyse av innsamlede data..... | 34 |
| 8.1 Oppfølging av enkeltelever, 1-1 | 35 |
| 8.2 Strømming av klasseromsundervisning | 37 |
| 8.3 Kontaktlærer og faglærers 1-1 samtaler med elevene | 39 |
| 8.4 Personvern, GDPR | 41 |
| 8.5 Møtevirksomhet | 44 |
| 8.6 Skole-hjem samarbeid | 48 |
| 8.7 Kurs for lærerne | 49 |
| 8.8 Pedagogikk og bruk av programvare som Teams og Zoom..... | 49 |
| 8.9 Overføring av kompetanser til digitale omgivelser og konsekvenser av dette..... | 50 |
| 9 Overordnet diskusjon av funn..... | 54 |
| 10 Oppsummering og konklusjon | 62 |
| 11 Referanser..... | 64 |
| 12 Vedlegg A: Informasjonsskriv | 68 |
| 13 Vedlegg B: Oversikt over temaer jeg så for meg å komme inn på under intervjuene | 70 |

| | | |
|----|---|----|
| 14 | Vedlegg C: Intervjuguide med emner/stikkord tilhørende hver av de 7 kompetanseområdene i PfdK rammeverket | 72 |
|----|---|----|

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som avslutning av studiet «Erfaringsbasert master i ledelse», med spesialisering i skoleledelse.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine lærerkollegaer som har delt med meg av sine erfaringer og reflektert over endringer som har skjedd i egen undervisning, oppfølging av elever og endringer på skolen i løpet av pandemien.

Min dyktige veileder Cathrine Edelhard Tømte fortjener også en stor takk og er den viktigste faktoren for at arbeidet med masteroppgaven ble fullført. Hun har bidratt med oppmuntring og motivasjon, grundige gode tilbakemeldinger og gode samtaler. Hennes kunnskap og faglige trygghet har vært min klippe i arbeidet.

Som Fysiker har jeg fått møte samfunnsvitenskapelig forskningsmetode gjennom denne oppgaven. Jeg, som hele mitt utdannings- og arbeidsliv har funnet glede i å fremskaffe datamateriale og analyse av tallgrunnlag, har funnet meg på fremmed grunn. Det har vært en spennende og lærerik reise. Man finner utvikling i å kaste seg ut på dypt vann, som nå.

Sammendrag

Fra midten av mars 2020 ble tusenvis av elever og lærere plassert på hjemmeskole som resultat av Covid-19 pandemien. I løpet av uker med digital undervisning ble lærerne satt inn i ett stort forsøk med digital undervisning. Dette forsøket ble videreført ettersom pandemien utviklet seg og skolene vekslet mellom ulike smittenivåer med grønn, gul og rød sone i tiden som fulgte. Denne undersøkelsen tar for seg lærernes erfaringer fra hjemmeskolen. Hva har lærerne lært? Hvilke erfaringer har de gjort som de ønsker å videreføre når skolen er tilbake i normal drift, post pandemi?

Studiet tar utgangspunkt i intervjuer av lærere ved en videregående skole som alle underviste ved studieforberedende utdanningsløp under pandemien. Det kommer frem at lærerne hadde gode erfaringer med digital tilrettelegging og oppfølging av elever med utvidet behov for tilpasset undervisning, samt elever med rett til spesialundervisning. Funnene i oppgaven peker på 1-1 oppfølging i digitalt møterom og strømming av klasseromsundervisning som egnede metoder for tilpasset opplæring. I den forbindelse reises det spørsmål rundt etikk og personvern, samt økonomiske rammer.

I tillegg kommer det frem andre aspekter som dreier seg om skolens møtevirksomhet og mulighet for mer fleksibilitet for lærer ved å kunne jobbe på hjemmekontor med digitale møter. Materialet i studien viser at digitale møter fungerte bra i hovedsak når det var få møtedeltakere til stede. Det viser også at lærerne opplever slike møter som effektive og fleksible, med enklere tilpasning mellom jobb og hjemmesituasjon uten at verdien til møtet ble redusert.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skoler og undervisning er i endring som følge av koronapandemien i perioden mars – mai 2020 og tiden som fulgte. For å begrense smittespredning i samfunnet, stengte skolene og elevene sendt på hjemmeskole med digital undervisning. Man hadde lite forskning på konsekvenser av å stenge skolene, og tiltaket var omdiskutert. Man hadde heller ikke oversikt over effekten hjemmeskole ville få på smittespredningen (Viner et al., 2020).

I løpet av noen hektiske døgn etter 12. mars måtte all undervisning i videregående opplæring foregå digitalt ved hjelp av programmer som Microsoft Teams og Zoom. Satt på spissen kan man si at koronakrisen har satte i gang ett stort, digitalt eksperiment i skolen.

Når undervisningen ble tvunget til å være digital kan det tenkes at dette ville kunne medføre langsiktige endringer i fagplaner, undervisning i fagene og organisering i skolen for elever og ansatte på mange nivåer. Digitaliseringen ga oss muligheter som kunne gripes for å gjøre varige institusjonelle endringer.

Etter noen år som skoleleder underviste jeg selv i videregående skole under pandemien. Den teknologiske omveltningen som jeg og mine kollegaer gikk igjennom var krevende og jeg ble sittende med tanker rundt hva vi lærte av pandemiundervisningen som vi kan gjøre oss nytte av også senere. Hva vil vi ta med oss ut av pandemien? For vi må vel ha lært noe og utviklet metoder som kan være fruktbare uavhengig av pandemi eller ikke?

Fra min egen praksis erfarte jeg blant annet at oppfølgingen av enkeltelever endret seg under pandemien. Før koronaens inntog var det vanlig praksis på skolen at elever som over lengre tid ikke kunne møte, ble fulgt opp med telefonsamtaler, mailer og informasjon om klassens læringsaktiviteter via læringsplattformer som Its Learning. Med utprøving av nye digitale verktøy ble det mulig å både strømme klasseromsundervisningen og ha uforstyrrede samtaler med elever i digitale møterom. Dette gav oss en helt ny verden av muligheter for å bedre tilbudet til elever som ikke fikk med seg den fysiske undervisningen på skolen.

Elevene gav tilbakemeldinger på at de likte å kommunisere med læreren 1-1 digitalt, og de var glade for å kunne følge undervisningen hjemmefra når timene ble strømmet og de selv av gode grunner ikke kunne møte.

Den digitale flaten var trygg for mange elever og ved 1-1 samtaler fikk de lærerens fulle fokus, i motsetning til hva man ofte klarer å oppnå via samtaler på skolen. Det være seg samtaler i grupperom, klasserom eller på gangen hvor både medelever og ansatte går forbi. Gode erfaringer med digital elevoppfølging danner bakteppet for dette studiet. Med teknologi som fungerer og er tilgjengelig for både lærer og elev tenker jeg at elevoppfølging digitalt gir muligheter for endret og muligens bedre oppfølging og tilrettelegging enn tidligere.

I løpet av ett langt skoleløp kan alle elever oppleve hendelser som kan gjøre dem ekstra sårbare og med behov for tilrettelegging. Samtidig kan det være komplisert for skolen å definere hvem disse elevene er. I følge Flegar er det vanskelig å definere begrepet *sårbar elev* (Flegar, 2017). Hvem som er sårbare avhenger av flere faktorer som kultur, økonomi, hjemmeforhold og individuelle forhold for eleven. Opplæringsloven §9A-2 gir alle elever i Norge rett på et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringsloven, 1999) og utdanningsdirektoratet presiserte før pandemien skolens særskilte ansvar for å følge opp de sårbare elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Hermstad, Smedsrud & Hybertsen skrev i sin artikkel om sårbarhetsbegrepet knyttet til elever som ble løftet frem i norsk offentlighet under pandemien (Hermstad, Smedsrud & Hybertsen, 2022). Dette er elever som ble synliggjort i krysningen mellom smittevern og opplæringsloven. Artikkelen tar for seg hvordan begrepet *sårbar* har vært fortolket hos de ulike aktørene i og rundt skolen. Under pandemien ble rammebetingelsene rundt elevene endret. Dette kan igjen ha endret skolens praksis for undervisning og inkludering av alle elever, også med tanke på tilpasset opplæring.

Opplæringsloven §9A-2 slår altså fast at *alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Opplæringsloven, 1999). Sett i lys av dette er det interessant å rette fokus mot sårbare elever. Hvem er disse, og hva slags oppfølging kan skolen gi dem? Utdanningsdirektoratet slår fast at alle elever kan være sårbare i kortere eller lengre perioder av livet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Skolen må gjenkjenne hvem som er de sårbare i elevgruppen og være bevisst på at disse elevene kan trenge noe mer enn andre.

Opplæringsloven slår altså fast at alle elever skal ha ett trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I skolen ser vi mange eksempler på elever som befinner seg i skjæringspunktet mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning. Danielsen skriver om dette i en fagartikkel fra 2012, sett fra ståstedet til Pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT (Danielsen, 2012). Opplæringslovens §5-1 hjemler elevs rett til spesialundervisning

(Opplæringsloven, 1999). Det slås fast at gitte vanskeligheter hos eleven kvalifiserer til dette og skolene bevilges ekstra midler for å gi undervisning i tråd med §5-1.

Økonomiske rammer og hva man kan forvente av lærerne innenfor ordinær undervisning er også ett aspekt i dette. Hva kan defineres som lærernes jobb uten at det tildeles ekstra midler? En undersøkelse gjort blant rektorer i Sogn og Fjordane (Jenssen, 2011) viste en oppfatning av at tilpasset opplæring skulle skje innenfor lærernes ordinære undervisning. Med nye metoder for elevoppfølging, som 1-1 kommunikasjon med lærer digitalt og mulighet til å følge undervisningen hjemmefra via strømming, vil det være interessant å undersøke om lærerne er enige i holdningene til rektorene i Jenssen sin undersøkelse. Med ny teknologi og muligheter for bruk av denne kan man tenke seg at skoleeiere, skoleledere og lærere på nytt må bli enige om hva som er rammene og om disse må endres i takt med ny kunnskap. Målet er å oppfylle retten til tilpasset opplæring for alle elever i tråd med læreplanens overordnede del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Basert på erfaringer fra egen skole mener jeg at lærere ønsker å tilrettelegge undervisning for sårbare elever på best mulig måte. Lærere er opptatt av å gi elevene tilhørighet og fellesskap med klassen så langt som mulig, også når elevene ikke kan være til stede på skolen.

Weidelsen gjorde i sin masterstudie en undersøkelse av pedagogers erfaringer med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning (Weidelsen, 2022). Resultatet av studien peker på behovet for kunnskap om pedagogisk metode også for elever som trenger støtte av lærer utenfor klasserommet. Dette er ett interessant poeng som jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven. Har lærerne tilegnet seg pedagogiske metoder som de ønsker å videreføre?

Skolene kan ofte oppleve at det trekkes ett skille mellom oppfølgingen som gis elevene som kommer inn under bestemmelsene av §5-1, og de elevene som er *sårbare* men som ikke oppfyller betingelsene i paragrafen. Erfaringsmessig vil disse *nesten* oppfylle kriteriene for spesialundervisning og har utvidet behov for tilrettelagt undervisning og andre tilpasninger uten at skolen får tildelt ekstra midler. Danielsen skriver at disse elevene befinner seg i grenseland, eller i en gråson, hvor oppfølgingen fort kan bli ett dilemma for skolen og lærerne.

I en undersøkelse av tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning, diskuteres skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring som gjøres innenfor rammene av ordinær undervisning (Wendelborg et. al., 2015).

Det pekes på at skillet mellom den formalavgrensede spesialundervisningen som gis på bakgrunn av enkeltvedtak, og den ordinære undervisningen som foregår i klasserommet viskes ut. Dette utgjør en risiko for de sårbare elevene og gir utfordringer når eleven befinner seg i gråsonen mellom formelt vedtak og ikke. Om å befinne seg i denne gråsonen uttaler Wendelborg et. al.: *Hvis utfallet er tilpasset opplæring til beste for eleven er dette uproblematisk. Hvis det fører til at eleven faller mellom to stoler, er det mer problematisk.* (Wendelborg et. al., 2015, 18).

Informantene i min undersøkelse setter søkelys på denne gråsonen. Hvor langt skal lærerne strekke seg for å gi tilpasset opplæring innenfor rammene av ordinær undervisning?

1.2 Begrepsavklaringer

Det er vanskelig å finne gode, norske begreper som dekker undervisningsformene som ble anvendt under koronapandemien. Det engelske begrepet *Emergency remote teaching* er brukt i litteraturen og det er ett skille mellom godt planlagt digital undervisning og undervisning gitt som svar på krise (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020), (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Når jeg i oppgaven bruker begrepet pandemiundervisning refererer jeg til de ulike former for digital undervisning som skolene tilbød elevene under koronapandemien, altså emergency remote teaching.

Tradisjonelt har begrepet streaming, strømming på norsk, vært knyttet til nedlasting av filer til digitale enheter. I akademia har strømming en annen betydning, som i litteraturstudiet til Johnston og Wildy (Johnston & Wildy, 2016). Streaming har den akademiske betydningen at elevene deles inn etter faglige nivåer. I denne konteksten bruker jeg en annen betydning av begrepet som jeg oppfatter er vanlig i skolen. Når jeg omtaler strømming av undervisningen, er betydningen digital overføring av undervisning i fysisk klasserom ved hjelp av plattformer som Teams og Zoom. Strømming gjør det mulig for elever som ikke er fysisk til stede i klasserommet å følge undervisningen.

Jeg bruker også begrepet hybrid undervisning. I litteraturen omtales denne formen for undervisning som hybrid learning environment eller blended learning environment hvor undervisningen både har elever fysisk til stede i klasserommet og elever som følger undervisningen via digital overføring (strømming). Begrepet er relativt nytt og artikkelen til Raes, Detienne, Windey, & Depaepe tar for seg forskningslitteratur som er skrevet om emnet

(Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020). Ett hovedfunn i dette arbeidet viser at hybrid undervisning kan gi grunnlag for mer fleksibilitet og engasjement enn både digital undervisning hvor hele klassen undervises digitalt, og klasseromsundervisning hvor hele klassen er fysisk til stede.

I forbindelse med forslaget til ny opplæringslov bruker jeg begrepet fjernundervisning i tråd med ordlyden i forslaget (Prop. 145L, 2020-2021). I Prop. 145L brukes begrepet fjernundervisning om situasjoner hvor en elev er hjemme mens lærer og resten av klassen har klasseromsundervisning, altså tilsvarende hybrid undervisning og min bruk av begrepet strømming av klasserommet.

I oppgaven bruker jeg også begrepet 1-1 undervisning. Med 1-1 menes her uforstyrret kommunikasjon mellom elev og lærer.

2 Tema og problemstilling

De sårbare elevene ble altså fra flere hold løftet frem under pandemien. I årsrapporten fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ble det slått fast at minst 20% av barn og unge kunne regnes som spesielt sårbare og ha behov for ekstra oppfølging (Bufdir, 2020). Samtidig viste Udir sin evaluering av spesialundervisning i videregående skole at rundt 4% av elevene hadde spesialundervisning (UDIR, 2019). Det er altså er en vesentlig gruppe av skolens sårbare elever som ikke får spesialundervisning. Sett i lys av dette er det betimelig å stille seg spørsmål om hvordan skolen følger opp denne gruppen av elever med rett til tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven og læreplanens generelle del. Hvordan ble disse elevene fulgt opp under pandemien og ble det gjort erfaringer som kunne være nyttig å videreføre?

På bakgrunn av dette vokste det frem en nysgjerrighet for hva mine lærerkolleger hadde lært av perioden med stengte skolelokaler. Hvordan hadde hjemmeundervisning over digitale flater endret lærernes arbeidshverdag og tilrettelegging for elever? Og hva ser lærerne for seg å videreføre i den profesjonsfaglige utviklingen?

Temaet har vært aktualisert i stort omfang etter utbruddet av pandemien. Det har vært skrevet leserinnlegg, avisartikler, lange diskusjoner på sosiale medier og laget faglige undersøkelser og publikasjoner om skolen og pandemien.

Det ble i 2020 gjort en internasjonal studie med over 1000 deltakere fra 16 land (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). Studien tok for seg pedagogiske, holdningsmessige, etiske og tekniske dimensjoner som følge av lærernes skifte til digital undervisning i mars 2020. På bakgrunn av medias oppmerksomhet rettet mot sårbare elever ble disse ett av temaene for studien. Sårbare elever ble definert som elever med individuelle utfordringer eller utfordringer knyttet til familiesituasjonen, relasjon til venner eller andre aspekter i elevens miljø som kunne gjøre overgangen til hjemmeskole særskilt utfordrende. Hvordan håndterte lærerne tilpasninger til denne elevgruppen overgangen til digital undervisning? Undersøkelsen viste at majoriteten av norske og amerikanske lærere ikke hadde noen erfaring med hjemmeundervisning før pandemien inntraff. Lærere responderte at de var mest usikre på nivå, tidsbruk og metode for å følge opp elever. Noen lærere var opptatt av etiske aspekter med tanke på personvern, opphavsrettigheter og kildekritikk ved digital undervisning. Alt i alt viste undersøkelsen at lærerne var positivt innstilt og villige til å ta i bruk nye metoder i sin undervisning og oppfølging av elevene.

Også i Norge har det blitt gjort ulike typer undersøkelser, og rapporter har blitt skrevet om hva skolen, lærerne og elevene har lært og kan ta med seg videre etter pandemiens inntog. Utdanningsnytt publiserte i mai 2020 ett innlegg om hvorvidt korona-krisen kan bli en game-changer (Wøien & Welle, 2020). Der hevdes det at lærerne har tatt sju-milssteg i utviklingen av digital kompetanse og at dette kan åpne for mange nye muligheter i norsk skole.

Sett i lys av det som er skrevet tenker jeg at alle som befatter seg med skolen bør stille seg spørsmål om hva vi har lært og hvilke erfaringer ukene med hjemmeskole og digital undervisning gav oss som vi kan ta med oss tilbake til ordinær skoledrift og det ordinære klasserommet.

Dette har ledet meg til å stille følgende forskningsspørsmål som utgangspunkt for undersøkelsen i denne oppgaven:

- 1. Hvilke erfaringer har lærerne gjort når de underviste under koronapandemien?**
- 2. Hvilke erfaringer ønsker de å følge opp?**

Som bakteppe for forskningsspørsmålene 1 og 2, ligger en rapport utarbeidet av Sintef i august 2020 (Fjørtoft, 2020). Rapporten gir en analyse basert på en spørreundersøkelse blant lærere i skolen, som dreide seg om skolens nedstengning under pandemien. Omtrent 40% av de responderende lærerne svarte på en fritekst-del i undersøkelsen. De ble bedt om å kommentere eller dele erfaringer de hadde gjort seg under hjemmeskolen. Det var delte meninger om hvordan hjemmeskolen hadde påvirket elevenes læringsutbytte. Fysisk distanse gav relasjonelle utfordringer mellom lærer og elev og det var vanskelig å opprettholde gode klassefelleskap. I undervisningen var det vanskelig å opprettholde gode diskusjoner og drøftinger i samlet klasse. Det var flere lærere som meldte om at elever som hadde faglige vanskeligheter opplevde hjemmeskolen som negativ med lav indre motivasjon.

På den annen side ble det også pekt på positive sider ved hjemmeundervisningen. «Stille» elever hadde hyppigere kontakt med læreren, enn i en vanlig klasseromssituasjon med muligheten til å få hjelp 1-1 i digitalt møterom. Det ble også kommentert at man i fremtiden kunne ta med seg erfaringene inn i en mer fleksibel undervisningssituasjon for elever som for eksempel sliter med skolevegring. Digital undervisning i enkelte fag eller i perioder ble

aktualisert. Det var viktig for lærerne å holde på gode relasjoner til elevene og at elevene opprettholdt sin tilhørighet til klassen.

Samtidig var det flere som pekte på hjemmeskole i et fremtidig perspektiv, hvor man kan organisere opplæringen annerledes enn hva normalen er i dag. Både som en del av ordinær undervisning, hvor lærere og elever kan praktisere heldigital undervisning én gang i uken, og digital undervisning som et alternativ til langtidssyke elever og elever med skolevegring.

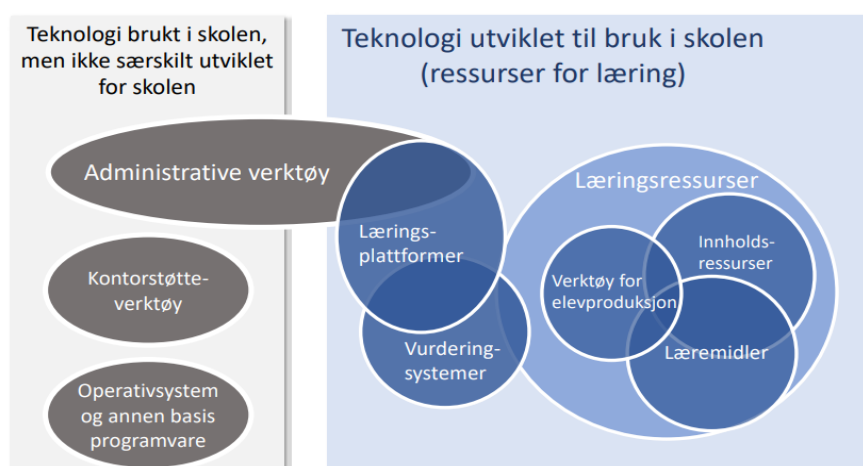
Noen ga uttrykk for at flere møter i fremtiden bør kunne gjennomføres digitalt, både blant kollegiet, og møte med skole og ulike hjelpeinstanser/samarbeidspartnere

(Fjørtoft, 2020, s. 53)

3 Myndighetenes føringer for digitalisering av skolen

I sitt forord til *Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen* påpeker daværende kunnskapsminister Guri Melby tosidigheten ved digitaliseringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020b). På den ene siden må elevene rustes for fremtidens arbeidsmarked ved å styrke deres digitale kompetanse. Samtidig må skolen som organisasjon gjøre seg nytte av mulighetsrommet som ny teknologi skaper. Det samme mulighetsrommet som denne oppgaven søker å sette ett positivt lys på. Hvilke muligheter har koronakrisen gitt skolen i utviklingen av digital kompetanse?

I handlingsplanen vektlegges to hovedmål for digitaliseringen av grunnopplæringen. I tillegg til målet om å styrke elevenes digitale ferdigheter, skal IKT *utnyttes godt i organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for å øke elevenes læringsutbytte* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 5). Gjennomgående i rapporten er drøfting av behov for anskaffelser av utstyr knyttet til bla digitale læringsressurser og plattformer og leverandørens rolle. Det er interessant å merke seg en økende tendens til at skolen har tatt i bruk teknologi som ikke har vært utviklet med tanke på bruk i skolen. Erfaringer fra undervisning under pandemien lærte oss at programmer som Teams og Zoom var svært verdifulle og ble utnyttet i stor grad i den digitale undervisningen, elevoppfølgingen og møtevirksomheten selv om programvaren ikke er utviklet særskilt for skolen.



Figur 1 Teknologi utviklet for skolen og/eller for andre formål. Eksempel kan være Microsoft Teams eller Zoom. Hentet fra *Handlingsplan for digitalisering i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Slik jeg leser rapporten er det mindre søkelys på hvordan skolene utvikler pedagogisk metode for å anvende denne type programvare. På hvilken måte kan teknologien anvendes til best mulig nytte for elevene? Ser lærerne muligheter for anvendelser som kan utvikles til å bli nye standarder i skolen?

Også personvernkommissjonen påpeker i sin rapport fra 2022 at digitale verktøy som benyttes i skolene ofte leveres av private aktører (NOU 2022: 11, s. 120). Det påpekes at nasjonale retningslinjer for digitalisering av skolesektoren er mangelfulle. Kommunikasjonsverktøy som Microsoft Teams og Zoom ble utstrakt brukt under pandemien. Verktøyene ble brukt til undervisning, interne og eksterne møter, samt møter med elever og foresatte for eksempel ved utviklingssamtaler. I tillegg ser vi at kommunikasjon via sosiale medier som Facebook, Instagram og Snapchat blir stadig mer utstrakt. Bruken av denne typen verktøy i skolen er ikke organisert av skoleeier eller forvaltet i skolesystemet (NOU 2022: 11). Dette er bekymringsfullt med tanke på personvern. Ulike digitale plattformer kan samle inn og lagre store mengder personopplysninger. *Kravene som stilles i personvernregelverket blir sjeldent sett på av skolen eller lærerne, og personvern vurderinger blir således en del av «siste skanse» før endelig anskaffelses-beslutning tas»* (NOU 2022: 11, s. 127).

Det er liten tvil om at digitaliseringen av skolen har skjedd raskt, spesielt som følge av koronapandemien. Personvernkommissjonen påpeker særlig to hovedutfordringer. Kommunene mangler i stor grad kompetanse til å ivareta ansvaret for personvernutfordringene og slik situasjonen er i dag mangler det nasjonale føringer for dette.

I tillegg mener kommisjonen at det bør etableres en helhetlig personvernpolitikk som skal ivareta elevs rettigheter i skolesektoren. Ulike andre sektorer har bransjenormer for informasjonssikkerhet og personvern, og personvernkommissjonen mener at dette også bør etableres for skole- og barnehagesektoren (NOU 2022: 11).

Bruken av digitale verktøy som ikke er utviklet spesielt for skolesektoren er også utstrakt på skolen hvor undersøkelsen i dette studiet ble gjennomført. Digital undervisning har mange aspekter ved seg, blant annet spørsmål om etikk i betydningen personvern og datasikkerhet. Dette aspektet er også behandlet i Handlingsplanen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Kunnskapsdepartementet peker på verdien av kompetanse vedrørende datasikkerhet. *Usikre skoleeiere kan velge å ikke anskaffe og ta i bruk gode tjenester. Samtidig kan manglende kompetanse øke risiko for at løsninger med svakt personvern blir tatt i bruk. Dette kan igjen*

føre til forskjeller i elevenes tilgang til trygge, gode og likeverdige tjenester ut fra hvor i landet de bor (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 13)

Monitorundersøkelsen 2019 gjorde en kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager (Fjørtoft et al, 2019). Ett av spørsmålene til skoleeiere var om ansatte var gitt opplæring i informasjonssikkerhet og personvern. Det kom frem at slik opplæring var blitt gitt i nær halvparten av kommunene. Samtidig kom det frem at flere skoleeiere ikke visste hvorvidt det var gjort risikovurderinger knyttet til kritiske IKT-tjenester, *dette er et område hvor det kan være behov for forbedring, blant annet fordi en risikovurdering vil inneholde vurderinger av personvern i tråd med GDPR* (Fjørtoft et al, 2019 s. 104).

Den digitale utviklingen er ett løft for alle involverte i skolen. For at ikke skoleutvikling skal være en privatsak for den enkelte lærer er det viktig at skoleledelsen er engasjert i spørsmål som kan løfte det pedagogiske arbeidet i profesjonsfellesskapet slik at nye standarder kan etableres. Erfaringer gjort under pandemien kan fort bli glemt blant de mange gjøremål i skolen hvis ikke de løftes opp og blir etablert i skolens fellesskap.

Erstad (2010) utarbeidet en oversikt som viser hvilke betingelser som bør være til stede i en digitalt kompetent skole (Erstad, 2010). Etikk i betydningen personvern og datasikkerhet må ligge til grunn. Erstad poengterer at skolens ledelse må ha en strategi for det digitale arbeidet. Lærerne må søke å utvikle sin digitale kompetanse til gode for elevenes læring. For at dette skal skje må fleksible rammevilkår og læringsmiljø være på plass. Skolens styrende dokumenter må være visjonære og ikke være til hinder for digital utvikling. Læringsressursene må være innovative og digitale.

Lærerne i undersøkelsen så muligheten for å tenke nytt rundt arbeidstidsbestemmelser og møter med muligheten for mer fleksibilitet i form av hjemmekontor og digital samhandling.

Resultatene fra undersøkelsen resonerer godt med erfaringer som jeg selv og kollegaer gjorde oss under pandemien. Dette er viktige funn som inneholder både tekniske og pedagogiske muligheter som jeg selv ønsker å belyse, med fokus på hva som fungerte bra under pandemien og som man kan tenke seg å fortsette med i ordinær skoledrift.

Under pandemien ble det økt oppmerksomhet rundt lærerens digitale kompetanse. Men hva mener man med lærerens digitale kompetanse? Hva kjennetegner en digitalt kompetent lærer?

4 Kompetanseområder for den profesjonsfaglige digitalt kompetente lærer

Teknologi har endret skolen og er synlig på alle nivåer i utdanningssystemet. For læreren skaper endringene utfordringer på mange plan. For elevene er det viktigere enn noen gang å beherske teknologi og inneha ett reflektert forhold til eget og andres bruk.

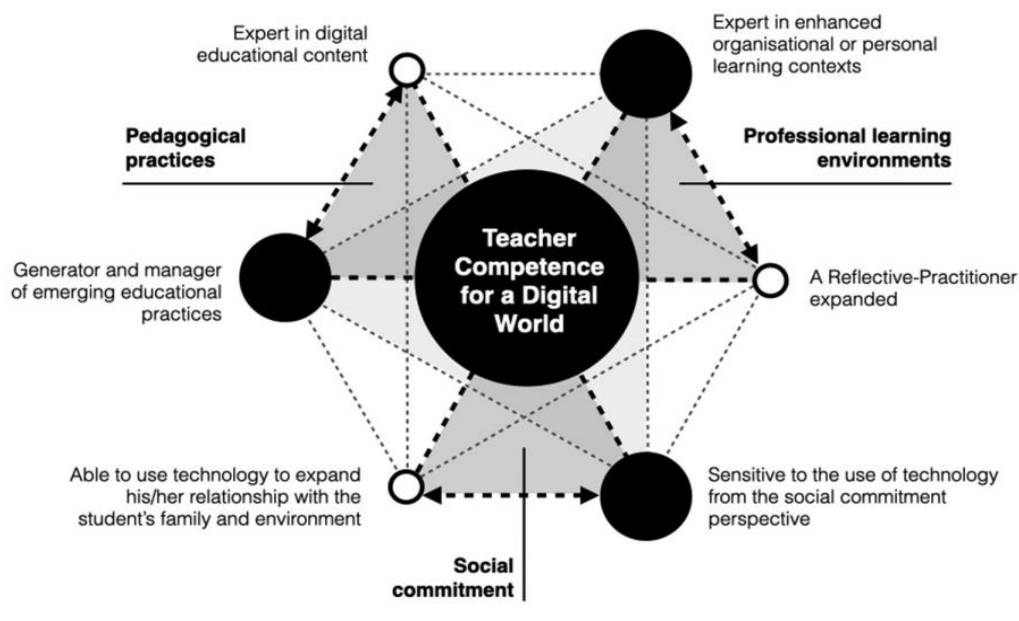
Læreren må hele tiden utvikle sin digitale kompetanse. For å kunne beskrive og definere hva det innebærer å være en digitalt kompetent lærer har det blitt utviklet ulike rammeverk både nasjonalt og internasjonalt. De ulike rammeverkene har ulike utspring, både fra policyfeltet og / eller fra teoridrevet forskning. Det nasjonale rammeverk for lærerens profesjonsfaglige, digitale kompetanse (Kelentrić, Helland, & Arstorp, 2017), bygger på analyser av ulike studier av internasjonale rammeverk, nasjonale styringsdokumenter og ulike verktøy for evaluering.

UNESCOs rammeverk fra 2011 beskriver kompetanseområder innenfor IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) for lærere (UNESCO, 2011). Standarden tar for seg seks kompetanseområder innen politikk, forståelse for planverk, pedagogikk, IKT-verktøy, organisering og administrasjon, samt lærerens utvikling. Rammeverket er delt inn i tre stadier av profesjonsutviklingen. Det vektlegges at læreren i tillegg til å inneha IKT-kompetanse, må være i stand til å videreformidle denne til elevene. Lærerne må hjelpe elevene til å bli kreative brukere av IKT, for å kunne bidra på en effektiv måte som samfunnsborgere og arbeidere senere i livet. Med dette setter rammeverket lærerens bidrag inn i ett videre perspektiv ved å adressere flere ulike aspekter ved lærerens profesjonsutøvelse (Figur 2).

| THE UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS | | | |
|--|----------------------|-------------------------|--------------------------|
| | TECHNOLOGY LITERACY | KNOWLEDGE DEEPENING | KNOWLEDGE CREATION |
| UNDERSTANDING ICT IN EDUCATION | Policy awareness | Policy understanding | Policy innovation |
| CURRICULUM AND ASSESSMENT | Basic knowledge | Knowledge application | Knowledge society skills |
| PEDAGOGY | Integrate technology | Complex problem solving | Self management |
| ICT | Basic tools | Complex tools | Pervasive tools |
| ORGANIZATION AND ADMINISTRATION | Standard classroom | Collaborative groups | Learning organizations |
| TEACHER PROFESSIONAL LEARNING | Digital literacy | Manage and guide | Teacher as model learner |

Figur 2 UNESCOs rammeverk (UNESCO, 2011, s. 7)

Også andre internasjonale rammeverk har blitt utviklet. I en artikkel fra 2022 gir forfatterne innspill til en større prosess for å beskrive lærerens profesjonelle kompleksitet i digital sammenheng (Castaneda, Esteve-Mon, Adell & Prestridge, 2022). Undersøkelsen som ble gjort gav grunnlag til å revidere eksisterende rammeverk fra 2018, Teaching competence for a digital world, DT (Figur 3 Revidert rammeverk for Teaching competence for a digital world. Hentet fra (Castaneda et al., 2022, s. 507).

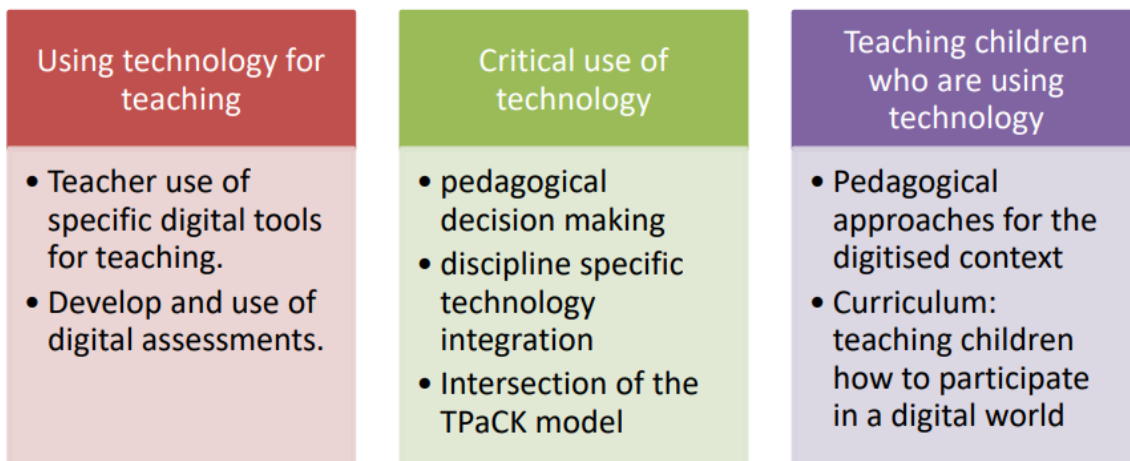


Figur 3 Revidert rammeverk for Teaching competence for a digital world. Hentet fra (Castaneda et al., 2022, s. 507).

De seks elementene som danner grunnlaget for rammeverket i figuren er pedagogisk praksis, digitalt pedagogisk innhold, pedagogiske refleksjoner knyttet til digital utvikling, evne til læring og utvikling, bruk av teknologi i arbeid med sosiale forpliktelser, bruk av teknologi til å utvikle med elevens omgivelser/foresatte.

Figur 3 illustrerer tre hoved-dimensjoner i rammeverket: Sosial forpliktelse, pedagogisk praksis og profesjonelle læringsfellesskap. Disse tre dimensjonene organiserer de seks hovedpunktene som er sammenkoblet i rammeverket.

Starkey skrev i 2020 en artikkel for å gi en systematisk oversikt over forskning på hvordan lærere forberedes for undervisning i tråd med digitaliseringen (Starkey, 2020). Arbeidet til Starkey tok for seg artikler som handlet om digital kompetanse systematisert på 3 ulike måter (figur 4). De tre dimensjonene som er beskrevet er hvordan læreren tar i bruk teknologi for å undervise, hvordan læreren gjør seg nytte av teknologi for å gjøre pedagogiske beslutninger og undervisning i en digital kontekst hvor elevene skal få kompetanse til utvikling i ett digitalt samfunn. Litteraturstudiet til Starkey viste at forskningen på området kategoriserte digital kompetanse innenfor disse tre kategoriene.



Figur 4 Tre dimensjoner for integrering av teknologi i læreryrket. (Starkey, 2020, s. 14)

Nasjonalt ble digital kompetanse introdusert som en av fem grunnleggende ferdigheter som elever skulle tilegne ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). I den generelle delen av læreplanen beskriver

utdanningsdirektoratet teknologi som «Siviliserende og inspirerende» og omtaler teknologi som hjelpemiddel i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Kunnskapsløftet løftet frem teknologi som en del av allmenndannelsen i skolen og dannet grunnlag for ett teknologisk skifte i opplæringen. Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, regne, skrive og bruke digitale verktøy ble definert som fem grunnleggende ferdigheter og ble en del av læreplanene i alle fag. Lærerne fikk altså her ett nytt ansvar for å lære elevene å kunne bruke digitale verktøy. Dette stilte nye krav til lærernes kompetanse. Både faglig og pedagogisk.

Stortingsmelding 11 handler blant annet om lærerens rolle (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Elevenes læring i fagene er avhengig av lærerens kompetanse. I avsnitt 2.1.2 beskriver stortingsmeldingen 7 ulike kompetanseområder som er viktige for lærere. Disse 7 områdene er hentet med utgangspunkt i opplæringslov, planverk og nasjonal og internasjonal forskning. Kompetanseområdene som beskrives er fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, samt endring og utvikling. Det poengteres at alle de syv områdene er likeverdige. Til sammen beskriver de kompetansen til den profesjonsfaglige kompetente lærer.

På bakgrunn av de 7 punktene som samlet definerer profesjonsfaglig digital kompetanse, gav Utdanningsdirektoratet i 2021 ut ett rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021). For lærere, lærerutdannere, skoleledere og politikere er rammeverket retningsgivende. Utgangspunktet er ett ønske om å *etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige kompetanse innebærer.*

Oppsatsen til rammeverket var en gjennomgang av nasjonal og internasjonal litteratur. På bakgrunn av dette ble det valgt ut 41 rammeverk, evalueringsverktøy og styrende dokumenter for analyse. Rammeverket fra UNESCO (UNESCO, 2011) er blant andre med her. Basert på grunnlaget fra litteraturstudiene ble det laget ett utkast til norsk rammeverk for profesjonsfaglig digital kompetanse med utgangspunkt i stortingsmelding 11 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Deretter ble rammeverket videreutviklet til den formen det har i dag.

5 Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)

I arbeidet med å utvikle forskningsdesignet resonnerte dette rammeverket godt med mine tanker knyttet til problemstillingen. Erfaringene som lærerne har gjort seg under pandemiundervisningen vil antakeligvis være hentet fra hele spekteret knyttet til lærerens arbeid. Jeg bestemte meg for å bruke PfdK-rammeverket i mitt forsøk på å besvare forskningsspørsmålene 1 og 2. Det ble først brukt en deduktiv tilnærming hvor empirien skulle bli forsøkt kategorisert etter de teoretiske rammene. I arbeidet med dataanalysen erfarte jeg at denne tilnærmingen ikke fungerte helt slik det var tiltenkt. Rammeverket er skrevet før pandemiens utbrudd og analysen er gjort post pandemi. Jeg opplevde det slik at flere av de 7 kompetanseområdene som rammeverket beskriver, delvis overlapper hverandre og at funn i materialet kunne plasseres i mer enn en kategori.

Figur 1 viser de syv kompetanseområdene som defineres innen PfdK. Det er summen av disse syv områdene som til sammen definerer en profesjonsfaglig digitalt dyktig lærer.



Figur 5 Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), (Kelentrić et al., 2017, s. 6)

I rammeverket er lærerens rolle sentral. Det er læreren som sammen med eleven skal legge til rette for utvikling av elevenes grunnleggende digitale og teknologiske ferdigheter og læreren må herav utvikle sin egen kompetanse i takt med at behovene i skole og samfunn endres.

Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse har to mål som dreier seg både om profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse. Vi kjenner igjen de 7 kompetanseområdene som figur 5 viser, fra Stortingsmelding 11.

På utdanningsdirektoratets hjemmesider er de 7 kategoriene godt beskrevet. Hver av kategoriene er delt inn i underkategorier som inneholder en generell beskrivelse, liste med en digitalt profesjonell lærers *kunnskaper* tilhørende kategorien, samt hvilke *ferdigheter* læreren forventes å inneha. Til slutt listes det opp punkter med lærerens *generelle kompetanse* innenfor hver kategori.

For å gi leseren ett innblikk i hvordan UIDR har bygget opp beskrivelsen av de 7 ulike kompetanseområdene, gjengir jeg deler av beskrivelsen for kompetanseområdet *Etikk* under.

En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer kjenner skolens verdigrunnlag i forhold til digitalisering i samfunnet. Læreren har innsikt i lovverk så vel som etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det digitale og demokratiske samfunnet. Læreren bidrar til å utvikle elevenes digitale dømmekraft, forståelse og evne til å handle i tråd med dette. (UDIR)

Kunnskap

Læreren:

- *kjenner lover, regler og retningslinjer om opphavsrett og behandling av elevers, foresattes og kollegaers personopplysninger*
- *har kunnskap om kjennetegn, handlingsmuligheter og -plikter ved digital mobbing og krenkelser*

Ferdigheter

Læreren:

- *kan anvende og undervise i regler om opphavsrett, personvern, datasikkerhet, kildekritikk og riktig bruk av kilder*
- *kan undervise i og selv utvise god dømmekraft i digitale omgivelser basert på skolens etiske verdigrunnlag*
- *kan bidra til å utvikle elevenes bevissthet om hvordan digital utvikling kan påvirke helse og miljø*
- *kan avdekke digital mobbing, krenkelser og uønskede hendelser, jobbe forebyggende i klasserommet og håndtere problematikken i samarbeid med elever, foresatte, skolen og andre relevante instanser*

Generell kompetanse

Læreren:

- *kan utvikle og administrere sin egen digitale identitet, er bevisst på egen atferd på digitale arenaer og de konsekvenser den har for egen profesjonell identitet*
- *kan bidra til elevenes utvikling av digital dømmekraft og bevissthet om deres ansvar og rett til delaktighet*
- *kan veilede elevene i utvikling av deres digitale identitet og skaper rammene for ansvarlig samhandling i digitale omgivelser*
- *tar initiativ til etisk refleksjon i et profesjonelt fellesskap og deltar i positiv samhandling og en kritisk, konstruktiv delingskultur på digitale arenaer*

Figur 6 Beskrivelse av kategorien Etikk i Pfdk rammeverket. Hentet fra UDIR.

De resterende 6 kategoriene er kort sammenfattet under. For en utfyllende beskrivelse av hver kategori henvises det til rammeverket.

| | |
|----------------------------------|--|
| Fag og grunnleggende ferdigheter | Den digitale utviklingen er en av faktorene som endrer arbeidsmåter, vurderingsformer og innhold i fagene i skolen. Læreren må hele tiden følge med på utviklingen og evne å bruke digitale læringsressurser. Digitale ferdigheter er kommet inn i læreplanene som en av de grunnleggende ferdighetene som elevene skal lære. |
| Skolen i samfunnet | I den overordnede delen av læreplanen er det lagt vekt på at skolen har både ett utdanningsoppdrag og ett danningsoppdrag for elevene. Digital samhandling er kommet inn som ett av momentene. Som en del av danningsoppdraget i skolen skal elevene få opplæring i bruk av teknologi. |
| Etikk | Læreren har i oppdrag å undervise og veilede elever om etiske problemstillinger som kan oppstå i møte med digitale medier. Det være seg temaer som kildekritikk, opphavsrett og personvern. Skolen har et spesielt ansvar i utviklingen av barn og unges digitale dømmekraft. Siden 2012 har digitale ferdigheter vært en del av elevenes grunnleggende kompetanse, men det er først ved fagfornyelsen 2020 at det er lagt ett særlig ansvar for dette på ett av fagene i skolen; samfunnsfag. |
| Pedagogikk og fagdidaktikk | Pedagogikk og fagdidaktikk handler om lærerens profesjonsutøvelse. Lærerens kompetanse om hvilke metoder som egner seg i ulike fagspesifikke settinger. Hvordan forstår læreren elevenes læring og mestring i |

| | |
|------------------------------|---|
| | en digital kontekst? På hvilken måte utnytter lærer teknologi i sin profesjonsutøvelse? |
| Ledelse av læringsprosesser | Dette punktet omfavner klasseledelse, læringsmiljø og elevenes læring og hvordan læreren tar med seg sin kunnskap inn i digitale omgivelser. Hvordan håndteres utfordringer og muligheter i de ulike klassene? Under denne kategorien hører også tilpasninger for elevenes individuelle behov, tilpasset opplæring. |
| Samhandling og kommunikasjon | Hvilken kompetanse og ferdigheter har læreren i å utvikle relasjoner innenfor digitale arenaer? Det være seg med elever, kolleger og omgivelser utenfor skolen (for eksempel foresatte). Hvordan påvirkes kommunikasjon når den flyttes inn i digitale omgivelser? Hvordan opprettholder læreren delingskultur mellom elever og i sitt profesjonsfellesskap med andre lærere? |
| Endring og utvikling | Læreren skal selv utvikle sin digitale kompetanse i tråd med forskning på teknologi i skolen og styrende dokumenter. Dette stiller krav til læreren som nysgjerrig og søkende overfor digitale omgivelser som stadig endrer seg. |

6 Forskningsmetode

Utgangspunktet for undersøkelsen er ett ønske om å finne ut hvilke erfaringer lærere har gjort i forbindelse med korona-pandemien som de ønsker å ta med seg videre. Valg av forskningsmetode og utførelsen av denne er avgjørende for ett godt resultat (Jacobsen, 2005). Mitt mål for forskningen var å få tilgang til lærernes egne fortellinger, deres erfaringer fra skolen under koronapandemien.

Bryman skriver om narrativ analyse hvor fokuset er hvordan mennesker man intervjuer oppfatter virkeligheten i stedet for å forsøke å beskrive virkeligheten slik den objektivt er (Bryman, 2008). Dette resonnerer godt med mitt eget mål for denne oppgaven.

Ved å velge å gjøre forskningsintervjuer vil det oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale et al, 2015). Ved transkripsjon og fortolkning av intervjuene vil man miste informasjon som ofte er non-verbal, som kroppsspråk og gester hos begge parter. Kvale et al poengterer også at man ved skriftliggjøring av intervjuer vil miste informasjon i form av pauser, gester og intonasjonen i det som blir sagt. Dette må man ha med seg inn i arbeidet med intervjuene.

6.1 Utvalg

Å bestemme seg for utvalg av respondenter på egen skole var tema for lange tankerekker og gjentakende evalueringsrunder før beslutningen ble tatt. Igjennom disse rundene har jeg stadig kommet tilbake til min første tanke om at jeg ønsket å få frem lærerstemmen og at det derfor var lærere ved skolen som skulle være respondenter ved dybdeintervjuene.

Det hadde selvsagt vært interessant å gjøre dette på andre måter. Man kunne gjennomført undersøkelsen med større bredde. En idé var å intervju lærere fra ulike skoler, både lokalt og andre steder i landet, og gjennomføre en sammenliknende studie. Det hadde også vært interessant å gjøre undersøkelsen mer i bredden av organisasjonen og de ulike grupperingene den omfatter, fra skoleeier og enhetsleder til foresatte og elever. Administrativt ansatte og støttetjenester. Alle har sine erfaringer med skolen under pandemien, på godt og vondt, og det er i allmenhetens interesse at disse stemmene også kommer frem.

Jeg bestemte meg allikevel for å gå i dybden med case-studie og semi-strukturerte intervjuer i egen organisasjon (skolen). Målet var ikke å gjøre ett sammenliknende studie, men å la hver stemme bli hørt.

Men hvordan skulle jeg velge ut respondentene mine? Ville jeg gå i dybden på en av faggruppene og se på hvilke erfaringer denne gruppen har gjort seg under pandemien? Ved å gjøre dette mente jeg at undersøkelsen ville blitt for avhengig av den utvalgte faggruppens fagdidaktiske tilnærminger og administrative forhold under nærmeste leder på organisasjonsnivå.

Jeg ønsket å gjøre reliabiliteten til studien ville høyest mulig og tenkte at dette kunne oppnås ved å intervju tilfeldig utvalg blant hele lærerkollegiet på skolen. På den måten ville ikke utvalget bli styrt av mine bekjenskaper og kunnskap om kolleger.

Problemet med et helt tilfeldig utvalg var at jeg da kunne risikere å intervju lærer som tilhørte bare en eller to av faggruppene på skolen og som da ikke representerte kollegiet faglig og administrativt.

Her legger jeg til grunn en antakelse om at de ulike faggruppene vil plassere seg ulikt innenfor PFDK-rammeverket. Det er uvisst om denne antakelsen stemmer og det kunne vært ett interessant tema for ett studie i seg selv å undersøke dette.

Det fremstod også som ett problem hvordan jeg skulle klare å ivareta anonymiteten til lærerne i oppgaven. Enkelte av fagene på skolen har en hel rekke særordninger og særlige behov som ville gjøre at det fort ville komme frem hvilke lærere som var respondenter hvis disse ble inkludert i studien.

Jeg bestemte meg til slutt for å få frem stemmer fra bredden av lærerstaben innenfor *studieforberedende retning* og få respondenter som representerer de ulike faggrupperingene:

- Humanistiske fag, herunder språkfag, samfunnsfag, norsk, historie, religion
- Realfag, herunder matematikkfagene og de naturvitenskapelige fagene

Dette utvalget har flere ulike avdelingsledere og vil dermed sitte med ulike erfaringer tilknyttet administrasjon og ledelse ved skolen.

I en presset arbeidssituasjon med en pågående pandemi visste jeg at mange av mine kollegaer var slitne og muligens ville motsette seg å si ja til å være med på prosjektet. Jeg gjorde også en avveining rundt hvem jeg skulle spørre om å være med i undersøkelsen. Dette ble gjort delvis tilfeldig ved trekning av navn, men også styrt av hvem som sa seg villig til å være med i prosjektet og at respondentene samlet representerte de ulike fagene innenfor studieforberevende retning.

6.2 Datainnsamling, teknisk løsning

Datainnsamling ved intervjuer gjør seg nytte av ett komplekst, språklig samspill både verbalt og non-verbalt. Jeg kunne valgt å benytte meg av videoopptak for å fange opp non-verbale kommunikasjon, men vurderte det slik at ut fra temaets karakter var ikke den non-verbale kommunikasjonen så viktig at det var nødvendig å utsette respondentene for belastningen av å bli filmet.

Det ble derfor bestemt å ta lydopptak av intervjuene. Det ble utarbeidet et informasjonsskriv (Vedlegg A) om undersøkelsen og innhentet informert samtykke fra respondentene i forkant av intervjuene.

Respondentene ble i tillegg informert muntlig ved oppstart om at de når som helst kunne be om at opptaket ble stoppet underveis eller slettet.

Intervjuene ble lagret i tråd med retningslinjene fra NSD og slettet ved prosjektets slutt. Jeg brukte litt tid på å bestemme hvilke tekniske hjelpemidler som skulle tas i bruk for å gjøre selve lydopptaket. I starten fremstod bruk av mobiltelefonen som det beste valget, men etter å ha reflektert litt rundt hvordan lydopptaket skulle bli lagret og håndtert på mobilen så jeg at dette var en dårlig løsning med tanke på personvern. Jeg bestemte meg derfor for å bruke Microsofts app «Taleopptak» på min egen jobb-PC. Appen er en del av arbeidsgivers microsoftpakke som gjør at jeg kan lagre opptakene direkte på sikret sted etter innspillingen.

6.3 Utarbeidelse av intervjuguide

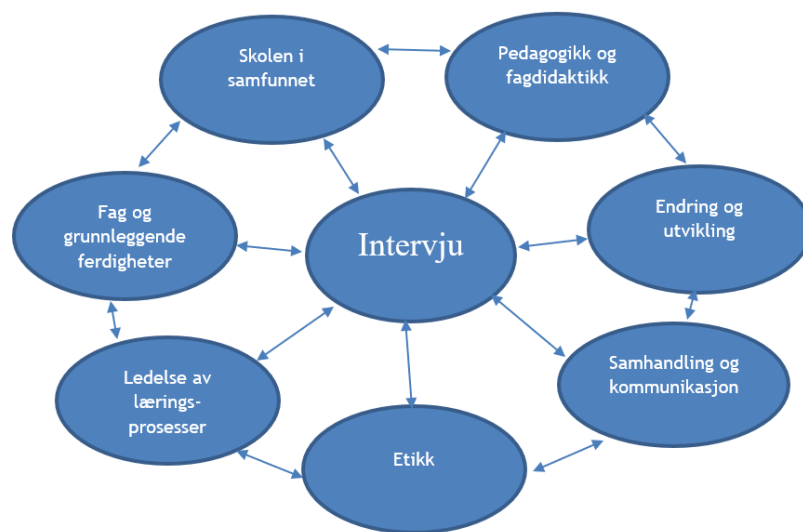
I forbindelse med søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) startet arbeidet med å utarbeide en intervjuguide. Det ble bestemt at intervjuene skulle være semi-strukturerte for å sikre at respondentene kunne snakke fritt samtidig som fremdriften i intervjuet ble ivarettatt med tanke på temaområdene i PfdK-rammeverket. I utgangspunktet ønsket jeg at intervjuene skulle komme innom alle de 7 kompetanseområdene i rammeverket:

Det ble viktig for meg å reflektere rundt hva jeg *egentlig* ønsket å finne ut av i undersøkelsen. Hva var det jeg var nysgjerrig på? Utgangspunktet var refleksjon rundt rammeverket **Feil! Fant ikke referanse-kilden.** og i denne fasen tok jeg i bruk egen kompetanse og erfaringsbakgrunn. Hva ville jeg egentlig undersøke?

På bakgrunn av dette ble det laget en oversikt over momenter som jeg så det som spennende å få respondentene til å snakke om (vedlegg B).

Momentene i vedlegg B ble strukturert inn i en intervjuguide. Hvert moment ble forsøkt kategorisert der hvor jeg mente de hørte hjemme under hver av kompetanseområdene i rammeverket. I dette arbeidet ble det som nevnt tydelig at flere av momentene kan høre hjemme under flere av kompetanseområdene. Temaer som kan behandles innenfor hvert av de 7 punktene glir over i hverandre, noe som gjorde det vanskelig å strukturere intervjuguiden helt i henhold til rammeverket. Dette kan muligens forklares med at det teoretiske rammeverket, PfdK, ble laget av UDIR før koronapandemien. Arbeidet med masteroppgaven er gjort enten midt i pandemien eller post-pandemi, og erfaringer som er gjort underveis kan bidra til at man kan lese rammeverket med litt andre øyne enn tidligere. Intervjuguiden slik den ble sendt til NSD er vist i vedlegg C.

Intervjuene slik de faktisk ble gjennomført bar preg av at kategoriene grep inn i hverandre og flere av temaene som informantene snakket om omhandlet flere kategorier i rammeverket. Selve intervjuprosessen kan dermed illustreres mer riktig ved figur 7, hvor grensene mellom kategoriene i rammeverket ikke var fastlagte. Dette står ikke i kontrast til rammeverkets oppstilling (figur 5), det poengteres i PfDK at det er summen av de 7 kategoriene i rammeverket som utgjør lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Samtidig kan mine erfaringer fra intervjuprosessen relateres til figur 3, hvor Castaneda et al. vektlegger sammenhengen mellom kategoriene skjematisk (Castaneda et al., 2022)



Figur 7 Struktur for gjennomføring av intervjuene relatert til de 7 punktene i PfDK-rammeverket. Figuren viser Interaksjonen mellom kategoriene.

7 Forskerrollen – etiske refleksjoner

Valget av kvalitative intervjuer på egen arbeidsplass som forskningsmetode førte meg som forsker nærme respondentene både fysisk og psykisk. Jeg intervjuet lærere jeg kjente fra før på egen arbeidsplass hvor jeg har hatt ulike roller blant annet både som skoleleder og kollega. Min erfaringsbakgrunn og nærhet til egen arbeidsplass legger til rette for en nærhet til dybdeintervjuenes tema som kan være både en fordel og en ulempe. Denne nærheten fordrer en del kritiske refleksjoner om egen rolle i studien. Man kan se for seg både etiske og metode-messige, samt vitenskapelige betenkeligheter med en så tydelig nærhet til både organisasjon og respondenter.

7.1 Refleksjoner i planleggingsfasen av studien

Spesielt i forbindelse med valg av respondenter (altså utvalg blant egne kolleger) måtte jeg bruke tid på å reflektere over min egen rolle. Hvordan gjøre studien så troverdig som mulig innenfor disse rammene? Min første tanke var at reliabiliteten til studien ville bli høyest mulig dersom jeg gjorde tilfeldige utvalg blant hele lærerkollegiet på skolen. På den måten ville ikke utvalget bli styrt av mine bekjenskaper og kunnskap om kolleger.

Problemet med ett helt tilfeldig utvalg var at jeg da kunne risikere å intervju lærer som tilhørte bare en eller to av faggruppene på skolen og som da ikke representerte kollegiet faglig. I denne tanken legger jeg til grunn en antakelse om at de ulike faggruppene vil plassere seg ulikt innenfor PFDK-rammeverket. Det er uvisst om denne antakelsen stemmer.

Dette ble ett tema allerede på første møte med veileder.

Jeg ønsket også å unngå å intervju for mange av mine aller nærmeste lærerkolleger og personlige venner for å lettere kunne skille mellom de ulike rollene jeg ville inneha i arbeidet med studiet.

Utvelgelsen av respondenter er gjort rede for tidligere i oppgaven.

7.2 Gjennomføringen av intervjuene

Hva er risiko og gevinst for informantene når de er med på ett studie utført av kollega på egen arbeidsplass?

I ett intervju vil respondenten på ett tidspunkt blottstille noe av seg selv og sine meninger. Når man går så nærme inn på andre mennesker som i ett dybdeintervju på egen arbeidsplass vil det bli tilnærmet umulig å skille mellom sak og person når det gjelder språklige formuleringer og meninger som kommer frem. Jeg som forsker måtte i dette tilfellet være ekstremt varsom for å unngå at noen av respondentene skulle føle seg krenket.

For å gi respondentene muligheten til å sette grenser rundt intervjuet var det være helt opp til dem selv både hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Det kunne være seg dagtid eller kveldstid, på skolen eller annet sted. Intervjuet kunne gjennomføres ved fysisk tilstedeværelse eller digitalt via programvare som Teams eller Zoom.

Jeg måtte også være oppmerksom på sensitiviteten i ulike tema som kunne komme frem i intervjuene. Siden jeg kjente respondentene (og de kjente meg) måtte jeg være oppmerksom på om respondenten kom inn på tema som kunne oppfattes som sensitive i ettertid og ikke grave i tema som respondenten gir uttrykk for kunne være ubehagelige. Det være seg verbalt eller non-verbalt.

Min empati som kollega og gjerne venn kunne i slike tilfeller komme i respondentens disfavør. Det var ikke min intensjon å få mine kollegaer til å åpne seg mer opp for meg enn de ville gjort for en annen forsker, men dette er kanskje ikke til å unngå. Ved å være meg dette bevisst håpte jeg å ikke skape forventninger hos informanten om oppfølging av sårbare emner og nye samtaler. Jeg har derfor tatt med noen ord om dette i informasjonsskrivet.

For å unngå misforståelser og ivareta respondentens gjenkjennelse av hva som er sagt under intervjuet prøvde jeg å gjøre en validering av hva som ble sagt underveis i intervjuet. Dette ble gjort ved å stoppe opp og stille spørsmål som «har jeg oppfattet riktig at du tenker... om dette?». Dette er for å sikre at jeg og respondenten hadde en felles forståelse av hva som ble sagt underveis.

7.3 Behandlingen av forskningsresultatene

Bevissthet rundt egen forskerrolle også i behandlingen av resultatene av intervjuene var viktig. Relasjonen mellom meg og informantene fordrer en økt fare for opplevelse av tillitsbrudd eller krenkelse hos informantene. Det var viktig at jeg ikke fortolket eller forklarte informantenes utsagn på en måte som de ikke ville kjenne seg igjen i.

Respondentene fikk ikke adgang til å endre eller kommentere intervjuene i etterkant av innsamlingen. Det kan være forskningsetisk problematisk å gi respondenter rett til kommentarer på et senere tidspunkt i studiet. Som forsker er jeg forpliktet til å gi en selvstendig sammenstilling av dataene som er samlet inn. Datamaterialet skal ikke endres i ettertid og det er min oppgave som forsker å gjøre en kvalifisert vurdering av datamaterialet etter at det er samlet inn.

Det var med stor ydmykhet og takknemlighet til mine respondenter jeg satte i gang arbeidet med å bearbeide og analysere resultatene fra intervjuene. Det er gjort særskilte gjennomganger av materialet med tanke på at anonymiteten til den enkelte ble sikret gjennom hele arbeidet.

8 Analyse av innsamlede data

Kvale et al (2015) poengterer at strukturingsarbeid er en del av analysearbeidet. Opptak fra intervjuene ble transkribert og systematisert med PfDK-rammeverket som bakteppe. Dette ble gjort for å se tendenser i forskningsmaterialet, likheter og ulikheter i svarene fra informantene. Jeg vil her forsøke å gjøre rede for hovedfunnene av innsamlingen og belyse hva informantene var opptatt av i tråd med Brymans beskrivelse av narrativ analyse (Bryman, 2008).

Hva har de gjort og lært under arbeidet med digital undervisning under koronapandemien - erfaringer de har gjort og som de ønsker å ta med seg inn i videre ordinær skoledrift.

Det kommer tydelig frem at lærerne har gjort seg erfaringer både på godt og vondt. Informantene gir uttrykk for at de i all hovedsak ønsker ett størst mulig fysisk nærvær i skolen. Men det viser seg også at bildet er mer komplekst enn som så. I arbeidet med de innsamlede data trer det også frem noen tydelige sammenhenger hvor informantene ser at den digitale omleggingen var fruktbar og nyttig. Digital omlegging som de uttrykker ønske om å få beholde også når pandemien er slutt.

Jeg vil i det følgende gjøre rede for hovedfunnene i datainnsamlingen. Funnene er strukturert i hovedgrupperinger etter emne. Jeg forsøkte først å kategorisere dataene etter de 7 kategoriene i PfDK rammeverket, men synes da at analysen ikke stemte helt med det lærerne fortalte. Lærernes historier er mer emnebasert, hvor emnene inneholder elementer fra opptil flere av kategoriene. Siden det var ett hoved poeng å få frem hvilken erfaring informantene selv hadde i tråd med Brymans beskrivelse av narrativ analyse, er funnene er altså ikke strukturert som først planlagt, i henhold til de 7 kategoriene i PfDK rammeverket. Mine hovedkategorier som beskrives her er oppfølging av enkeltelever 1-1, strømming av klasseromsundervisning, kontaktlærer og faglærers 1-1 samtaler med elevene, personvern, møtevirksomhet, skole-hjem samarbeid, kursvirksomhet, pedagogikk og bruk av programvare som Teams og Zoom. I tillegg er det en kategori som tar for seg overføring av kompetanser til digitale omgivelser og konsekvenser av dette.

8.1 Oppfølging av enkeltelever, 1-1

Et av hovedfunnene i denne studien handler om oppfølging av enkeltelever. Dette kommer frem som en rød tråd gjennom samtlige av intervjuene som ble gjort. Ivaretagelse av elever som kan komme inn under definisjonen *sårbare* var ett fremtredende tema i alle intervjuene. Informantene forteller om svært gode erfaringer med digital oppfølging 1-1 med elever, både de sårbare elevene, elever med spesialpedagogisk oppfølging og øvrige elever i klassen.

I skolen jobber lærerne 1-1 med sine elever i flere sammenhenger. Dette være seg spesialundervisning, oppfølging av sårbare elever – det være seg elever som har falt ut av skolen, elever med langvarig fravær (for eksempel grunnet kronisk sykdom), elever med hyppig fravær (for eksempel også dette grunnet kronisk sykdom) samt elevsamtaler med kontaktlærer og fagsamtaler med faglærer.

Lærerne som var informanter i studien meldte om at de fikk gjort en til dels bedre jobb med mange av 1-1 elevene hjemme enn de har gjort tidligere. Oppfølging skjedde i form av ett Zoom- eller Teams- møte hvor de fikk prate uforstyrret sammen.

Lærer D forteller om digitale 1-1 samtaler med elever som var hjemme slik:

D: Vi snakket om livet, venner og nedstengninger. De trengte voksne som kunne prate med dem og det å snakke sammen på denne måten var en god mulighet for dette. Det var spesielt noen av guttene som jeg hadde hatt helt siden høsten og som jeg egentlig ikke hadde fått helt i tale i klasserommet. Noen av disse ble jeg plutselig kjent med. De åpnet seg opp og begynte å snakke – dette var fordi de ikke hadde andre rundt seg. Dette digitale rommet var helt privat. Jeg hadde jo snakket med dem jevnlig før, men det hadde ikke vært noe innhold i disse samtalene. Dette handlet om at det var helt uforstyrret og det var ingen andre rundt. Og så var det digitalt – en plattform som de er trygge på. På skolen tar vi det kanskje i klasserommet eller på gangen hvor andre elever går forbi. Det fungerer jo bare sånn passe. Også hvis vi kaller dem inn på ett grupperom på oppsatt tidspunkt, «du skal møte klokka da og da», de åpner seg ikke da på disse tingene. Jeg fikk en helt annen forståelse av disse elevene gjennom mine digitale 1-1 møter i nedstengningsperioden.

Informant D forteller om ett annet 1-1 møte med elevene enn det som oppnås på skolen.

Læreren erfarte at elever åpnet seg opp mer enn før, noe som førte til en bedre forståelse av eleven. Det var lettere å komme innpå eleven, og læreren fikk elever i tale som ikke hadde

vært oppnådd i klasserommet tidligere. Informanten belyste fordelene med digital 1-1 oppfølging slik:

- Samtalen blir mer uforstyrret/privat enn på skolen hvor man ofte har slike samtaler i klasserommet, på gangen hvor andre går forbi eller på ett grupperom
- Elevene er trygge på den digitale plattformen i større grad enn i skolens lokaler

Informant B kom inn på samme tema og fortalte om oppfølging av en elev i klassen som hadde langtidsfravær:

B: Før ringte vi jo til elever som henne, men nå er det lettere fordi jeg kan ta henne inn i ett digitalt møte og snakke med henne innimellom. Vi kan ha mer kontakt. Jeg avtaler ett møte – så treffes vi på zoom. Dette kan vi absolutt bruke senere hvis noen elever må være lenge borte.

Det beste hadde jo vært å hatt en tidsressurs – for eksempel en time i uka eller noe. Da kan vi snakkes, hun kan stille spørsmål underveis og det er lettere å få til kontinuitet. Før var det mer at «du må bare spørre hvis det er noe» - men terskelen for å ringe til meg som lærer for å spørre er høyere da. Det er lettere i ett zoom møte. Det er bedre med fast møte. Da kan vi også se litt på nytt læringsstoff.

Læreren forteller at det var lettere å få til en kontinuitet av oppfølgingen av denne eleven. Ved å ha Zoom-møter med henne kunne hun stille spørsmål som lærer mener hun ikke hadde stilt hvis alternativet var å ringe lærer eller sende spørsmål på læringsplattform.

Informanten reiser også her spørsmål om tidsressurs. Det kommer opp som ett moment hos flere av informantene. Lærerne som ble spurt betraktet ikke 1-1 oppfølging via møter på Zoom eller Teams som en del av stillingen slik det var på intervjudtidspunktet. De forteller at dette er for tidkrevende og at dette bør kompenseres for og legges inn i stillingen slik at man har satt av tid på timeplanen.

8.2 Strømming av klasseromsundervisning

Det var ikke bare 1-1 oppfølgingen som ble trukket frem som velfungerende under koronaperioden. Også muligheten for å legge til rette for hjemmeværende elever ved å strøkke deler av undervisningen ble løftet frem av informantene.

Når informantene snakket om strømming har det i denne sammenhengen betydningen muligheten for å tilrettelegge ved å holde ett teams/zoom-møte åpent i timene og dele skjerm med elever som av ulike årsaker fulgte undervisningen hjemmefra. På den måten kunne elever som av ulike og gode grunner var fraværende koble seg på for eksempel zoom og følge klasseromsundervisningen via møtet.

Lærer D beskriver strømmingen slik:

D: Jeg er veldig opptatt av elever som er kronisk syke og hvordan vi følger opp disse. Og det er her jeg mener vi må holde på hvordan vi gjør oppfølgingen også etter pandemien.

Jeg har hatt elever med litt alvorlig diabetes, alvorlig migrene, mage-tarmproblemer som gjør at de ofte ikke kan komme på skolen, ME-problematikk.

Vi har en haug av grupper med elever som har høyere fravær enn de andre eller at de har brukt opp alle kreftene sine på å komme på skolen, slik at når de først kommer er de helt utslitte og orker ikke å følge med. De kan altså sitte i klasserommet helt utslitte etter å ha dusjet og kledd seg og tatt bussen til skolen. Noen kunne altså hatt bedre av å kunne være hjemme og følge undervisningen hjemmefra.

Så forstår jeg at muligheten til å gjøre det slik varierer mellom fagene, men en del undervisning egner seg ganske bra. For eksempel hvis du jobber på tavla eller viser powerpoint så er det vel egentlig ikke noen god grunn til at ikke eleven som har det bedre hjemme av gode, dokumenterte årsaker ikke skal kunne følge undervisningen – eller de delene av den som egner seg hjemmefra. Noen er jo mer opplagte da og klarer å følge med.

Noen av disse elevene har sagt til meg at de i beste fall bare har fått beskjed om hva klassen gjør i timen og hvilke oppgaver/sider de kan gjøre selv. Jeg har fått veldig gode tilbakemeldinger på å strøkke for å følge opp disse.

Lærer F snakker også om gode erfaringer med å tilrettelegge for elever som er hjemme ved å strøkke klasseromsundervisningen. Samtidig problematiserer læreren arbeidsbelastningen som følger med metoden.

F: Jeg har håndtert elever med ulike behov ved å invitere de elevene som er hjemme inn i klasseromsundervisningen hvis de har ønsket det. Da legger jeg ut en zoom-link som de går inn på. Jeg har en pc som står åpen med møtet på. Da kan de i alle fall se hva vi holder på med.

Men de får jo bare halve dialogen for de hører ikke hva klassen sier. De ser bare hva jeg gjør foran i klasserommet og en del av tavlen. Og så er det kanskje tekniske problemer vi må fikse i pausen. Jeg opplever dette som ett stressmoment og ekstremt frustrerende. Men det er fordi du egentlig holder to ulike timer på en gang innebakt i en.

Og man gjør det jo selvfølgelig fordi de vil jo gjerne være med og de får ett slags fellesskap. De sitter jo bare der hjemme. Men det er ekstremt arbeidskrevende. Men når elever som er hjemme sier at det er SÅ bra og at de har fått med seg mye, så er jo det bra.

Men jeg har gått ganske mange ganger fra disse timene og tenkt «hva skjedde nå» «hva holdt jeg på med nå». Det blir mye. Men vi har jo elever som nesten bare er hjemme av kroniske årsaker som ikke har med korona og gjøre. Og de setter veldig pris på å kunne koble seg opp og være med.

Jeg ser for meg at elever som sitter hjemme med brukket bein eller noe men ikke er syk, så er dette en måte å ikke gå glipp av så mye undervisning. Men da mener jeg skolene må legge inn ressurser til dette slik at vi kan gjøre dette mer 1-1. Det er mye bedre. Fagforeningsmessig er det ikke helt bra å gjøre dette på permanent løsning. Dette må drøftes. Men det er en mulighet.

Det kommer frem at læreren her strekker seg langt for å tilrettelegge for elevene. Elevenes tilbakemelding om at metoden var nyttig og fungerte, var det som drev læreren til å fortsette med strømmingen. Samtidig reises problemstillingen med ekstra arbeidsbelastning ved å gjøre oppfølging for elever med spesielle behov på denne måten. Læreren mener at dette bør drøftes, altså at ordningen må diskuteres på drøftingsmøter mellom lærerorganisasjonene og

Rektor. Det er tydelig at informantene mener at strømming er en god metode for oppfølging av elever, men at arbeidsbelastningen er stor og bør kompenseres.

Skolen har så vidt jeg kjenner til ikke tradisjon for å følge opp elever med spesielle behov ved å ha digitale 1-1 møter eller ved å strøkke undervisningen. Ofte blir elevene som *kan* møte på skolen fulgt opp med for eksempel ukentlige 1-1 møter med lærer på et grupperom på skolen. Elever som *ikke kan* møte på skolen har tradisjonelt blitt fulgt opp ved telefonsamtaler og meldinger på læringsplattformer, samt ved å få beskjed om hvilke sidetall og oppgaver i læreboken de skal forholde seg til fra uke til uke.

8.3 Kontaktlærer og faglærers 1-1 samtaler med elevene

Elevene skal minst hvert halvår ha 1-1 samtaler med kontaktlærer og faglærer. Også disse møtene som lærere har med elevene ble trukket frem som spesielt gode på digital plattform, men her var uenigheten mellom informantene noe større enn i tilfellene nevnt over.

Lærer F forteller om at samtalene som ble avholdt på digitalt møte nære og personlige. Det var lettere å snakke uforstyrret enn på skolen.

F: Da fikk jeg pratet med en og en veldig fint uforstyrret og fikk veldig mange fine samtaler hvor man slapp å stå på gangen og være redd for at noen andre skulle gå forbi. Samtalene ble mer nære og personlige.

Også informantene B og E trekker frem fordelen med å snakke med elevene på digital flate. Det kommer frem at elevene åpner seg mer i en digital setting hvor de føler seg trygge og på hjemmebane.

B: jeg tror på en måte det er litt lettere å snakke sammen når elevene er hjemme. Å ikke være på lærerens kontor eller på ett rom på skolen. Skuldrene blir gjerne litt høye da. Jeg synes egentlig at samtalene går mye bedre på zoom når elevene er hjemme. Det blir mer privat. Jeg tror de opplever meg mer som person når de får meg inn på skjermen hjemme – ikke bare som lærer eller kontaktlærer på skolen.

E: Fagsamtaler med elevene fungerer også bra 1-1. Jeg tar med en og en elev inn i grupperommet. Det er enklere enn å styre med det i ett klasserom hvor man gjerne havner på ganga eller i ett grupperom. Og så begynner jo elevene også å bli vant til den måten å gjøre det på, så det synes jeg fungerer bra. Det henger sammen med at man kan gjøre det på kvelden hvis elevene vil det. Noen av elevene synes det er veldig greit. Men det er vondt å si om jeg vil gjøre det seinere. Jeg liker jo best å treffe folk i virkeligheten med kroppsspråk og mimikk.

Viktigheten av kroppsspråk og mimikk som kommer frem i en fysisk samtale trekkes frem av lærer E. Den non-verbale delen av en samtale blir mindre synlig i ett digitalt møte.

Det er interessant at lærer E forteller at det er en fordel at slike elevsamtaler kan gjøres på kvelden. Dette er normalt noe som foregår i arbeidstid på skolen. Lærerne har komprimert arbeidsår og jobber flere timer i uken på ettermiddags- eller kveldstid. Igjen er hensynet til hva som kan fungere best for elevene som trekkes frem. Hvis elevene føler seg trygge og åpner mer opp for lærer ved å ha digitale 1-1 samtaler på ettermiddag/kveld så synes informanten at det er en fordel å gjøre det slik.

Men så viser det seg at dette er mer komplekst enn hva lærer E beskriver. Lærer C reflekterer rundt tid og sted for 1-1 elev- og fagsamtaler med lærer slik:

C: jeg synes det er utrolig vanskelig å finne nok tid til å få gode samtaler med elevene om hvordan de har det, hvordan de har det i timene, hvordan de lærer og slike ting. Jeg prøver å lage en rolle som gjør at det skal være veldig lett å spørre meg om hjelp i timene og da får jeg veldig lite tid til å ta de samtalene. Nei, man må bare bestemme seg for at nå skal jeg gjennomføre samtalene.

Skal man gjøre det utenom klasserommet og utenom timene? Organisere det på en annen måte? Vår skole har ikke tradisjon for å gjennomføre slike samtaler på andre tidspunkt enn i undervisningstimen. Og min erfaring er at elevene i timen er påkoblet det riktige faget i hodet sitt og det er lettere å få en god samtale om faget da. Hvordan funker dette faget for deg? Hvis man skal fort inn på ett rom og snakke 5 minutter med lærer om fag i lunsjpausen når man egentlig har fri, så synes jeg at jeg som lærer ikke får det samme ut av samtalen. Så jeg tror at det beste tidspunktet for å gjøre det er i timene, og da ser jeg ikke at det å gjøre det digitalt har noen stor gevinst. Det må da finnes grupperom hvor man kan gjennomføre slike

samtaler privat. Det er ett logistikkproblem på skolen. Vi har ikke nok rom som man kan bruke til private samtaler. Dette problemet ble løst ved at man var hjemme.

Her kommer det frem en mening om at elevene er mer påskrudde og har riktig mentalt fokus for skole når samtaler pågår i løpet av undervisningen. Informantene er enige om at slike samtaler bør foregå på uforstyrret sted, noe som betyr at klasserommet og gangen er lite egnet. At skolen har for få grupperom trekkes også inn i kabalen og gjør bildet mer komplekst.

8.4 Personvern, GDPR

Informantene i undersøkelsen viste seg å være opptatt av personvern (GDPR) i ulik grad. Spesielt problematisering rundt strømming av klasseromsundervisning var fremtredende. Det viser seg at det er vanskelig å vite hva som er lov og ikke-lov.

Enkelte fortalte om opplevelser hvor fremmede ungdommer hadde kommet inn på zoom-møter hvor lærer enten strømmet timen eller holdt digital undervisning for klassen. Elever som hadde tilgang på link til det digitale møtet, kunne enkelt dele linken videre og gi fremmede tilgang til undervisningen. Dette gjorde at man følte seg utrygge både som lærer og elev, men også utrygghet rundt lovligheten av både strømmingen og den digitale undervisningen. Lærer A beskriver dette slik:

A: Jeg starter timen, holder på i 10 min, så kommer det inn en person i møtet som jeg aldri har sett før. Det har jeg opplevd flere ganger. Da er det noen elever som har gitt ut linken til noen andre. Det kan jo hende de tar opp ting som helst ikke skal komme ut. Dette synes jeg er ganske negativt.

Intervjuer: Føler du deg usikker da?

A: Ja, eller usikker og usikker. Jeg endrer i alle fall fort tematikken når jeg ser at det kommer inn noen som ikke hører hjemme. Jeg har av og til løst det med å slutte med det vi holder på med og går rett på oppgaver. Ellers så prater jeg om noe annet eller spør rett ut hvem de er. Da forsvinner de stort sett fort ut av møtet. Det er litt sånn, hvis vi tenker personvern. Det er ikke så sikkert at alle elevene er så fan av at dette skjer heller, at det plutselig dukker opp en person de ikke vet hvem er.

Også lærer G forteller om problemstillingen med at fremmede elever dukker opp i møter og hvordan dette påvirker både lærer og elev. Læreren er redd for at elever gjør digitalt opptak av møtet og skyter inn at også andre lærere er redd for dette. Dette er det vanskelig å beskytte seg mot og man blir sårbar i en digital setting, spesielt med tanke på eventuelle misbruk av slike opptak. På den andre siden kommer det frem at læreren stoler på elevene sine og at de gjerne kan le av utseende og av hva de ser av lærerens hjemmeforhold under møtet.

G: Jeg har ikke satt meg så veldig personlig inn i regelverket, men forholder meg til de beskjedene jeg får fra skolen. Det er litt krevende. Man kan være redd for at man blir tatt opp selv. Personlig har jeg ikke bekymret meg så veldig for det, men tanken har slått meg. Det vet jeg at flere lærere bekymrer seg for. At timene blir tatt opp og at det blir misbrukt. Jeg blir også opptatt av hvordan jeg selv ser ut. Hvordan er håret i dag feks. Men jeg stoler på elevene. Det gjør ikke meg noe hvis de ler når de ser hvordan jeg har det hjemme, men det er litt mer sårbart nå når man kan bli filmet eller tatt opp uten at man vet det. Elevene bekymrer seg også så jeg forstår hvis ikke de vil ha på det kameraet.

Samtlige informanter forteller at det er svært mange elever som ikke vil ha på kamera selv under digitale møter. Kollegiet på skolen hadde fått beskjed om at man ikke kunne kreve dette av GDPR hensyn, og lærerne var opptatt av å etterkomme dette selv om det gjorde den digitale undervisningen mer krevende.

Det fremkommer av intervjuene at informantene synes det er vanskelig å forholde seg til etiske problemstillinger knyttet til personvern. Dette knyttes til usikkerhet og mangel på kunnskap.

Lærere som stilte spørsmål om personvern oppover i systemet opplevde å ikke få svar på problemstillingen, noe som igjen førte til frustrasjon. Spesielt lærer D beskriver dette under intervjuet:

D: ...Også sånn personvernmessig var dette litt vanskelig. Alt var lov i mars 2020 og litt mindre var lov senere. Jeg var hos rektor og spurte om disse tingene og fikk beskjed om at jeg kunne bruke teams og at dette var sendt inn som en sak til fylket. Frem til vi hørte noe så kunne jeg bare gjøre som jeg ville.

Jeg har aldri hørt noe mer om dette og det synes jeg er dårlig nå ett år etter. At ikke de har klart å avklare på fylkesnivå hva som egentlig er regelverk for bruk av disse verktøyene – å strømme i klasserommet.

D: jeg savner at noen tar ansvar for å si hva som er greit og ikke. Og da tenker jeg på GDPR. Det er ikke unntakstilstand nå lenger og det er for dårlig at ikke dette kan avklares. Det setter oss lærerne i en klemme. Vi befinner oss i beste fall i grenselandet av hva som er greit eller ikke.

Lærer D trekker her frem ett betimelig poeng. På intervjutidspunktet hadde pandemien pågått i over ett år og skolen kunne ikke sies å være i akutt unntakstilstand. Det uttrykkes frustrasjon over at man som lærer har prøvd å finne ut av tvilsspørsmål knyttet til GDPR uten å få svar over ett år senere. Det er vanskelig å si noe om årsaken til dette, men det er rimelig å tro at også Rektor og de som arbeider med disse spørsmålene på fylkesnivå synes at temaet er problematisk.

Informantene uttrykker usikkerhet knyttet til om man har fått nok informasjon knyttet til regelverk eller ikke. De håndterer også dette ulikt med tanke på om de spør om råd oppover i systemet eller ikke, når de er i tvil.

I motsetning til lærer D velger andre informanter en annen tilnærming til problemet med personvern knyttet til digital undervisning og strømming av klasserom:

F: Jeg tenker som så at hvis jeg bruker fylkets løsninger og hører på IT-avdelingen her og at rektor sier at dette bruker vi, så går de god for det og da problematiserer jeg ikke dette for meg selv. Jeg har andre ting å tenke på. De som kan dette kan det, og så lenge jeg ikke får rødt lys, så kjører jeg.

E: Jeg har ikke noe sånn veldig kunnskap om personvern vil jeg påstå. Jeg følger de retningslinjene jeg har fått av rektor. Rektor har gitt informasjon på noen møter.

B: I begynnelsen hadde vi jo ikke lov til å bruke teams. Det var ett eller annet knyttet til elevenes e-poster og at de var redde for at ting kunne spores opp eller noe.

Vi kan ikke kreve at elevene har på kamera. Da kan det bli vanskelig når vi har vurderinger. Det skal vel mye til at folk ikke klarer å samtale med lærer.

Jeg har egentlig ikke oversikt over GDPR. Jeg prøver å holde ting saklig hele tiden og ikke komme inn på sensitive ting.

I: har du fått noe opplæring i regelverket knyttet til GDPR?

B: Jeg kommer ikke på noe annet enn det der med bilde på kamera på zoom og generelt bondevett.

Samlet sett fremstår det ut fra informantenes svar at problemstillinger knyttet til personvern på digitale flater var dårlig behandlet i både på skolen og på fylkesnivå. Det hersker usikkerhet knyttet til lovligheten av metoder som strømming og digital undervisning. Det varierer fra lærer til lærer i hvor stor grad man ønsker å få mer kunnskap på området, i hvor stor grad man stoler på at den informasjonen som er gitt er god nok og i hvor stor grad man prøver å komme nærmere svar på problemstillinger som reises.

8.5 Møtevirksomhet

Det er liten tvil om at den digitale omleggingen som skjedde i skolen under koronapandemien endret måten lærerne samhandlet på. Resultatene peker både på funn som informantene fant nyttige og ønsket å videreføre, men også funn som de så frem til å avslutte når skolen kom tilbake til normal drift etter pandemien.

Under intervjuene snakket alle informantene om de ulike møteformene som de deltar i og hvordan disse har fungert bra eller dårlig digitalt:

Personalmøter. Møter hvor hele kollegiet er samlet

Lærer B og E beskriver de digitale personalmøtene som passive og ikke egnet for annet enn å få ren informasjon. Det er få deltakere på møtet som har på kamera eller deltar aktivt med spørsmål og kommentarer.

B: Det er lettere å trekke seg unna digitalt. Det skal være litt mer vettugt det jeg kommer med. Det kommer ikke så mange sleivspark som på vanlige fysiske personalmøter som pleier å bli

trenert ganske fort med ting som slippes ting. Dette er jo nesten helt borte digitalt. Det synes jeg er bra.

E: Personalmøtet tenker jeg er litt.. jeg skjønner at det er sånn det må skje. Der får man beskjed om å ta av kameraet hvis vi tar det på. Ikke det at jeg ville finne på å ha det på. Der blir det nesten litt motsatt, at vi skal høre på en tale. Jeg må innrømme at der sitter jeg og hører med ett halvt øre mens jeg gjør andre ting. Og det gjør jo sikkert elevene også. Så det er jo litt læring i det for oss.

Det er tydelig at disse lærerne synes personalmøtet er en kjedelig affære. Allikevel er det interessant at lærer B synes det digitale møtet er bedre enn det fysiske hvor det kommer frem at møtet treneres fortære, noe læreren er glad for å slippe. Lærer E sammenlikner seg med elever som er i time og kan relatere seg til hvordan de måtte oppleve den digitale undervisningen.

Rektors kvarter

Rektors kvarter er en ny møteform som oppstod under pandemien. Rektor samlet hele kollegiet for ett kort digitalt møte hver fredag i lunsjen. Disse møtene erstattet noen av personalmøtene.

Flere av informantene snakket om rektors kvarter under intervjuet. Blant annet lærer G som er positiv til den nye møteformen:

G: Vi har også "Rektors kvarter" på teams. Det er noe nytt nå i pandemien. Vi har det nesten hver fredag. I tillegg til personalmøtene. Det er jo veldig lurt. Rektor når jo ut til mange flere av de ansatte enn han gjør på vanlige personalmøter. Det er en grei måte å få ut litt informasjon.

Lærer C synes også at rektors kvarter fungerte bra, men nyanserer sin oppfattelse ved å fremheve at det er travelt å ha møte i lunsjen når det er mer behov for pause mellom undervisningsøktene.

C: det er ett kvarter i lunsjen hver fredag hvor rektor eller andre i ledelsen eller andre, har informasjon. De sier noe om koronasituasjonen, hvordan skolen skal organiseres neste uke, hva ledelsen jobber med av ting som er relevant for skolen – som for eksempel det nye datasystemet VISMA.

Jeg synes det fungerer i den forstand at man får informasjon og at det er veldig mange som får det med seg siden det er på teams. Det er mye større deltagelse enn det var på personalmøtene før. Det er greit å delta fra mobilen i skogen mens man er på tur og det gjør at terskelen er mye lavere for å delta på møtet. Og så gjøres det opptak slik at man kan se på møtet i ettertid hvis man er opptatt med elevsamtaler eller andre ting. Samtidig så synes jeg jo at det er stressende. Jeg har alltid undervisning på fredager og det å komme fra undervisning og så gå rett i møte i stedet for å ha en time out som jo lunsjen er – det synes jeg er litt tøft.

Lærer D synes er enig med de øvrige om at rektors kvarter er nyttig på tross av at dette er ett nytt møte og at antall møter på skolen har økt. Læreren omtaler rektors kvarter som ett nytt treffpunkt for kommunikasjon på skolen.

D: Vi har ikke hatt færre møter, men nesten mer møter. Rektor har innført Rektors kvarter hvor han har hatt digitale møter med personalet mer eller mindre hver fredag hvor han har informert personalet om situasjonen. Og det har vært nyttig, vi har hørt mye om igjen og om igjen om informasjon fra FHI, Fylket, organisering av skolen nærmeste uke, hva vi gjør med for eksempel heldagsprøver som måtte flyttes grunnet rødt novå osv. Så ledelsen vår har opprettet et nytt kommunikasjonssted.

Seksjonsmøter

Møter hvor lærere samles fordelt etter fagkompetanse. For eksempel fremmedspråk, samfunnsfag eller realfag.

Det kan virke som om informantene synes digitale seksjonsmøter egner seg til informasjon. Det er langt færre deltakere enn på personalmøtene og rektors kvarter, noe som fører til at flere har på kamera og er deltakende. Samtidig sier for eksempel lærer B at det er vanskelig å ytre meninger, diskutere og drøfte ting på digitalt møte.

B: seksjonsmøter digitalt. Å gi informasjon digitalt er veldig effektivt. Men å diskutere og drøfte ting – da merker man at ikke alle er så delaktige. Det er høyere terskel for å heve stemmen når møtet er digitalt og man er mer enn 3-4 personer.

At det er vanskelig å få gode diskusjoner i digital møteform er også noe lærer C løfter frem. Dette er tydelig til hinder for kreativitet og pedagogisk utvikling, noe som er hensikten med seksjonsmøtene. Lærer C poengterer også at arbeidet med fagfornyelsen (LK20) midt under

pandemien har vært til hinder for samtaler om samarbeid om prøver og utveksling av erfaringer fra undervisningstimene. Det er tydelig at lærer C opplever dette som ett tap under pandemien.

C: Vi har jo blitt oppfordret til å ikke være på skolen når vi ikke har hatt undervisning. Så det har nesten ikke vært noe fagsamarbeid. Og det fører jo også til at jeg føler at pedagogisk kreativ utvikling har stanset opp fullstendig. Det har vært noen tips her og der og noe samarbeid om prøver, men det blir lite prat og fortellinger om hva vi gjør i timene. Det har også med å gjøre at vi har måttet jobbe med fagfornyelsen i møtene så vi har ikke hatt tid til erfaringsutveksling. Det har vært mange overordnede føringer på hva man skal bruke møtetiden på. Det har gjort at det har vært mye tyngre rent pedagogisk i denne perioden.

Klasselærerråd

Klasselærerråd er møter hvor lærere som underviser i samme klasse samles. For eksempel alle lærerne i 1STA. Klasselærerrådet har dermed oftest få deltakere og det er stor enighet blant informantene om at dette fungerer greit som digitalt møte. Igjen er det lavt antall møtedeltakere som trekkes frem som suksesskriterie – slik lærer E gjør her:

E: Vi kan ta klasselærerråd. Det synes jeg har fungert veldig greit. Der synes jeg ikke det er så forskjell om det er fysisk eller digitalt. Det samme i seksjonen min. Møtene fungerer greit med at alle har på bilde og lyd. Vi er jo på en måte voksne. Det funker jo. Alle bidrar jo. Det handler litt om folkeskikk blant voksne folk.

Lærer B er også fornøyd med digitale klasselærerråd og trekker frem fordelene av at det er lettere å rekke flere møter når man slipper å løpe mellom klasserommene. Læreren foreslår også at man kan ha første møte ved skolestart fysisk slik at alle har sett hverandre og blitt litt kjent.

B: Ett kort møte kan være like greit å gjøre over zoom enn å organisere alle inn på skolen for en kort beskjed. Klasselærerråd synes jeg fungerer bra digitalt. Det er mindre pes for å få tidspunktene til å stemme. Du skal gjerne på to klasselærerråd og må løpe mellom klasserommene. Disse kan være like greit å ta digitalt. Kanskje ta første møtet på høsten fysisk for å bli kjent.

8.6 Skole-hjem samarbeid

Når informantene snakket om skole-hjem samarbeid var det spesielt utviklingssamtalene med foresatte og elever som stod i fokus. Under pandemien ble utviklingssamtalene gjennomført som digitale møter på Teams eller Zoom, eller ved telefonsamtale. Det kommer frem av undersøkelsen at lærerne ikke var spesielt fornøyd med denne ordningen – som lærer E:

E: Det har vært mye kontakt med foresatte som før på for eksempel mail. Jeg har også hatt foreldrekonferanse via Teams. Jeg synes dette var en nødløsning. Det var fremmede folk – jeg ville helst ha truffet dem fysisk. Vi hadde mye lavere oppmøte blant foreldrene. Så jeg ønsker meg tilbake til fysiske foreldremøter.

Oppmøtet viste seg å være lavt ved de digitale utviklingssamtalene. Det er tydelig at lærer ønsker seg tilbake til de fysiske treffene på skolen.

Lærer D tegner ett litt mer positivt bilde av de digitale møtene med foresatte, men mener ikke at de nødvendigvis at de fungerte bedre enn det tradisjonelle fysiske møtet:

D: jeg kan ikke se at vi har hatt så mye bedre eller endret skole-hjem samarbeid. Med unntak av at konferansetimer har foregått digitalt. Vi har vært digitalt tilgjengelig for foresatte. De kunne velge mellom å møte på teams samtale eller på telefon. Jeg tror foreldrene er så gamle at de fleste egentlig vil ha ett fysisk møte. Og så var det litt vanskelig for en del av lærerne å få det til rent teknisk selv om skolen prøvde å bistå. Det var litt mye rart som skjedde. Så jeg tror at det kan både funke kjempefint med konferanse på zoom – men også fysisk. Rent personlig synes jeg det er bedre med fysisk møte. Det handler en del om non-verbal kommunikasjon under møtet. Og hvis eleven er med så er det fint for meg å se dynamikken med elev og foresatte i samtalen. Det er ofte ganske mye læring for meg i det. Plutselig forstår du elevens utgangspunkt bedre når du har sett de sammen med foreldrene.

Lærerne forteller at det var en del tekniske utfordringer ved å få til de digitale konferansene, men at skolen stilte opp med teknisk støtte. De non-verbale aspektene ved at man møter hverandre fysisk blir trukket frem også her. Det er tydelig at læreren får mye ut av å observere non-verbal kommunikasjon mellom foresatte og elev under møtene.

8.7 Kurs for lærerne

Undersøkelsen viser at en mengde kurs for lærere ble digitalisert under koronapandemien.

Informantene var generelt positive til dette og sier at digitale kurs øker tilgjengeligheten for å delta. Lærer D forteller om dette slik:

D: jeg opplever det som en stor forskjell at kurs og kursvirksomhet har blitt mye mer tilgjengelig. De har jo blitt digitale. Vi slipper å reise til Oslo for å gå på kurs. Vi kan melde oss på digitalt og slipper å ha mye fri og lang reise. Noen av kursene er jo gratis. For eksempel kurs fra forlagene i forbindelse med fagfornyelsen. Det er mye mer tilgang til den type ting. Også andre type ting som jeg normalt sett ikke hadde tatt meg tid til å være med på, men som jeg nå kan være med på hjemmefra. Jeg håper for himmelens skyld at dette fortsetter etter pandemien.

Det er ingen tvil om at digitale kursløsninger har fungert bra og at informantene ønsker at denne ordningen skal fortsette etter pandemien.

8.8 Pedagogikk og bruk av programvare som Teams og Zoom

Intervjuene avdekket mindre om tema som fag og pedagogisk utvikling enn jeg hadde forventet. I denne kategorien fant jeg lite klare funn. Det er tydelig at informantene har tatt i bruk nye digitale verktøy, men når det gjelder arbeidsmetoder og pedagogisk repertoar så avdekket undersøkelsen lite nytt. Det fremstår som at lærerne anvendte pedagogikk og fagdidaktikk som tidligere, men med noen nye verktøy som Teams og Zoom. Det fremkommer også av intervjuene at flertallet av informantene stort sett har brukt de samme vurderingsformene som tidligere, men i ett digitalt format. Enkelte nye verktøy er tatt i bruk, blant annet blir podkast nevnt som en metode for muntlig vurdering hvor man ikke er avhengig av å stå foran lærer i klasserommet.

Det største funnet er at alle informantene har lært seg å bruke verktøy som Teams og Zoom under pandemien. Samtlige kjente ikke programvaren før pandemien brøt ut og alle hadde tatt Teams og Zoom i bruk på intervjutidspunktet. Det være seg både til undervisning, 1-1 samtaler, muntlige vurderinger og møtevirksomhet både på og utenfor skolen. Det kommer frem at lærerne «hoppet uti det» når skolen stengte ned mars 2020. Som lærer A beskriver her:

A: Jeg kan jo starte med å si at jeg er jo teknologisk tilbakestående, bokstavelig talt (latter). Meg og teknologi og data er en dårlig kombinasjon. Men når skolen faktisk stengte i mars i fjor var jeg nødt til å prøve diverse ting som funket ok og som også ikke funket i det hele tatt.

I: For å oppsummere litt; forstår jeg deg riktig slik at det du kanskje mest tar med deg ut av dette er din egen trygghet?

A: Ja, det kan du si. Tryggheten av å tørre å prøve nye ting. Ting som jeg kanskje ikke hadde turt å prøve hvis ikke pandemien hadde vært der. Så det tar jeg med meg videre.

Lærer A forteller om økt trygghet ved å prøve nye ting, noe som kan komme til nytte etter pandemien.

Fra å være ukjente verktøy har Teams og Zoom blitt en slags allemannseie i skolen. Lærerne beskriver hvordan tryggheten med å bruke Teams og Zoom har økt gjennom erfaring og mestring.

Bruken av disse verktøyene har også økt lærernes fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse på skolen, noe de uttrykker at de ønsker å fortsette med, som lærer B sier:

B: Jeg liker fleksibiliteten vi har under pandemien. Hvis vi synes det hadde vært hensiktsmessig å gjøre noe digitalt også senere så håper jeg vi får lov til å gjøre det. For eksempel muntlige høringer eller fagsamtaler. At ikke det alltid MÅ være i klasserommet. Muntlig høringer fungerer bra på Zoom når elevene er i trygge omgivelser hjemme.

8.9 Overføring av kompetanser til digitale omgivelser og konsekvenser av dette

Det er interessant å merke seg hva informantene sier om overføring av eksisterende kompetanser til nye digitale omgivelser. Det er ingen tvil om at lærerne i stor grad har drevet sitt eget utviklingsarbeid under pandemien og at egen praksis er endret som følge av dette.

Flere svarer at de har tatt i bruk nye digitale verktøy utover teams og zoom. Eksisterende pedagogikk og metoder er flyttet over på digitale flater. Lærer B formulerer dette slik:

I: Men hva gjør du med disse digitale ressursene i klasserommet?

B: ja, i litt større grad bruker jeg dem og viser dem hvor de finnes. Jeg er på vei over dit. Jeg kastet ett tonn med bøker i går. Det var veldig rart. Vi er på vei inn i 2022 mer enn før.

Lærer F fortalte også om at skolestengningen og digital undervisning tvang frem bruk av nye ressurser og bratt læringskurve.

F: Det har vært en vært en bratt læringskurve og jeg har funnet og tatt i bruk mange ressurser som jeg ellers ikke ville ha brukt. Jeg måtte jo det for at de kunne jobbe på nett. Det er ulike nettsted, filmer og dokumentarer som jeg legger ut til elevene. Å utforske hvilke muligheter teams og zoom har å tilby. Jeg har også spilt inn videoer selv som jeg lagt ut til klassen. Jeg har også hatt muntlige høringer og gitt tilbakemeldinger på nett på måter jeg aldri har gjort før.

Endring i arbeidsmåter gir også opphav til refleksjoner. Ett hoved funn er refleksjoner rundt møteformer og fleksibilitet. Kan møter med få deltakere også etter pandemien holdes digitalt for å øke fleksibilitet for ansatte? Lærer E reflekterte rundt dette og det kom frem at oppmøtet på de digitale møtene var bra og at ingen «skulket» - noe som kanskje skolen bekymret seg for?

E: Jeg tenker at de små møtene kan fungere greit videre som digitale møter. Samarbeid med de jeg trenger å samarbeide med kan gjøres digitalt. Det er mer fleksibelt hvis jeg måtte hjem til ett barn for eksempel og være med hjemmefra. Hvis det var noe så er det mer fleksibelt. Jeg håper det er noe vi kan fortsette med. De aller fleste er jo på der. Det er godt oppmøte. Det er ingen som skulker unna tror jeg.

Også lærer B uttalte seg om fleksibiliteten som digital undervisning gav lærerne under pandemien og håper at denne fleksibiliteten vil fortsette når skolen er i normal drift. Læreren trekker frem muligheten for å gjøre for eksempel muntlige høringer og elevsamtaler hjemmefra:

B: Jeg liker fleksibiliteten vi har under pandemien. Hvis vi synes det hadde vært hensiktsmessig å gjøre noe digitalt også senere så håper jeg vi får lov til å gjøre det. For eksempel muntlige høringer eller fagsamtaler. At ikke det alltid MÅ være i klasserommet. Muntlig høringer fungerer bra på Zoom når elevene er i trygge omgivelser hjemme.

Lærer D var opptatt av den store variasjonen av programvare og apper som de ulike lærerne og elevene tok i bruk. Det store antallet digitale hjelpemidler gjorde det vanskelig både for

elever og lærere. For noen av lærerne ble det mye nytt å lære seg og vanskelig å finne ut av hvilke programmer og apper som fungerte best. Samtidig opplevde lærer D at det var lite samkjøring blant lærerne på skolen hvilke programmer/apper man skulle ta i bruk – noe som resulterte i at elevene måtte forholde seg til ett virrvarr av programmer som de fikk fra sine respektive lærere:

D: det er jo ett sprik mellom krav til hvordan digitale hjelpemidler skal fungere og håpet om hvordan ting skal fungere. Jeg tror en del av kollegiet sliter mer med å lære seg flere digitale hjelpemidler. Man bruker det man finner – det er ett mylder av programvare og apper. Så elevene møter jo ett virrvar av programmer til sammen i de ulike fagene sine. Programmer som ikke samsvarer med apper som fylket ønsker at vi skal bruke. Hva skal være standarden? Jeg tror det er to hensyn å ta – hva er det fornuftige å ta i bruk – og hva tror fylket og skolen at det er mulig å få folk til å ta i bruk. Jeg tror ikke at dette er to sammenfallende hensyn. Dette er jo ett ledelsesspørsmål og drøftingsspørsmål. Jeg ønsker mindre av at alle bare gjør sitt slik som jeg også har gjort. Det er noen ting her som er litt krevende å manøvrere i. Og for elevene er det veldig mange ting å passe på fra de ulike lærerne. De må sjekke mange forskjellige kanaler.

Det kommer her frem ett ønske om å få avklart hva som skal være standarden på skolen og at det arbeides frem en enighet rundt dette på ledersiden. Læreren gjorde det klart at dette ønsket kom fra ett opplevd behov for å skjerme elevene fra å bli oversvømmet av ett utall ulike digitale programmer og flater som lærerne benyttet seg av i sine respektive klasserom.

Det kommer også frem i undersøkelsen klare ønsker om å få større klarhet i regelverk rundt personvern ved bruk av digitale flater i undervisningen. På intervjuetidspunktet hadde pandemien pågått ett drøyt år og lærer D uttrykker frustrasjon over at skolen ikke hadde klart å svare på spørsmål som dreide seg rundt personvern og digital undervisning. Læreren poengterte at skolen ikke lenger befant seg i en unntakstilstand så langt ute i pandemien og at man burde kunne forvente avklaringer rundt GDPR fra ledelse på skolen og fra fylket:

D: jeg savner at noen tar ansvar for å si hva som er greit og ikke. Og da tenker jeg på GDPR. Det er ikke unntakstilstand nå lenger og det er for dårlig at ikke dette kan avklares. Det setter oss lærerne i en klemme. Vi befinner oss i beste fall i grenselandet av hva som er greit eller ikke.

At skolene nå har verktøy og kunnskap til å drive digital undervisning åpner også opp for nye problemstillinger som man nok ikke så for seg tidligere.

Blant annet lærer C tar opp spørsmål rundt den økte fleksibiliteten som digital undervisning gir, at læreren da ikke er bundet til skolen for å gjennomføre timene. Kan muligheten for digital undervisning slå tilbake på læreren for eksempel ved sykdom?

C: Min helhetsforståelse er at så tøft dette året har vært, for det har vært drittøft, og mye av det har også handlet om usikkerhet – du bruker mye mer tid på ting du er usikker på og som du ikke har rutiner på. Jeg tenker at det har økt vår kompetanse kjempemye. Og det gir oss også nye utfordringer som; når er jeg for syk til å jobbe? Jeg er spent på en ny situasjon der man er syk og kan ikke møte på arbeidsplassen. Men er man frisk nok til å holde timen digitalt? Vil man møte dette spørsmålet? Hvor syk må man være for at man ikke kan møte på jobb digitalt? Jeg tror dette er noe vi må være bevisste på.

Lærer C legger her frem ett nytt dilemma som følge av digital undervisning. Når er man for syk til å gjøre jobben sin som lærer? Kan man undervise digitalt når man er hjemme og føler seg syk? Hvor går grensen mellom syk og frisk når man jobber på digital flate?

9 Overordnet diskusjon av funn

Denne oppgaven hadde som mål å undersøke hvilke erfaringer lærerne hadde som følge av undervisning under koronapandemien og hva de ønsket å videreføre når pandemien var ferdig. Mer spesifikt ble det gjort semi-strukturerte intervjuer av lærere basert på rammeverk for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse, PFDK (Utdanningsdirektoratet, 2021). Resultatene viser ulike momenter knyttet til lærernes arbeidshverdag som lærerne selv mente man burde videreføre post pandemi. Videre kan funnene knyttes til PFDK-rammeverkets syv kompetanseområder for lærerne. I mitt materiale viste det seg at det ble vanskelig å skille mellom de syv områdene i PFDK-rammeverket og det var mer hensiktsmessig å kategorisere funnene etter emne.

I undersøkelsen utført av Sintef i august 2020 kom det frem at man kunne ta med seg erfaringene fra pandemien for å gi elever som for eksempel sliter med skolevegring en mer fleksibel undervisningssituasjon (Fjørtoft, 2020). Ett tema som blir belyst i mitt materiale er oppfølging av elever som ikke kan delta i undervisningen i klasserommet, i tråd med disse funnene. Informantene mine løfter frem en problemstilling rundt hvordan læreren kan følge opp elever som av ulike og velbegrunnede årsaker ikke kan være til stede i klassens sosiale og faglige fellesskap. Det kommer tydelig frem at lærerne tilegnet seg metoder for elevoppfølging, spesialundervisning og tilpasset opplæring som de ikke hadde før pandemien.

Den kompetansen lærerne her viser kan er naturlig å plassere under punktet *Ledelse av læringsprosesser* i PFDK- rammverket. I beskrivelsen av dette punktet står det beskrevet at opplæringen skal tilpasses elevers individuelle behov og digitale ressurser skal utnyttes for å skape ett inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021). *Læreren kan vurdere individuelle læringsbehov og utnytte de muligheter som digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser gir for tilpasset opplæring og spesialundervisning.*

Som nevnt i innledningen erfarte jeg selv at oppfølgingen av enkeltelever endret seg under koronapandemien. Med tilgang og kjennskap til verktøy som Teams og Zoom fikk lærerne nye metoder for å følge opp elever. Informantene mine viser i tråd med dette ett engasjement for oppfølging av elever som ikke kan være på skolen, elever med stort fravær og elever med hyppig fravær. I følge Flegar (Flegar, 2017) kan vi omtale disse elevene som *sårbare* basert

på ulike faktorer, bla. hjemmeforhold og individuelle forhold hos eleven selv. Det er interessant at lærerne satte lys på denne elevgruppen som på linje med andre elever har rett på ett trygt og godt skolemiljø etter opplæringsloven §9A-2. elever som Flegar omtaler som sårbare, har større risiko for å falle mellom to stoler i skolen. Danielsen påpeker at de befinner seg i en gråsonen (Danielsen, 2012) mellom retten til spesialundervisning hjemlet i opplæringsloven §5-1, retten til ett trygt og godt skolemiljø, §9A-2, samt rett på tilpasset opplæring slik det er beskrevet i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Gråsonen som Danielsen beskriver blir også tatt opp av Wendelborg (Wendelborg et. al., 2015), som påpeker skillet mellom formalavgrenset spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Informantene i min undersøkelse setter søkelys på elever som befinner seg i denne gråsonen. Hvor langt skal lærerne strekke seg for å gi tilpasset opplæring innenfor rammene av ordinær undervisning? Det er skoleledelsen ved rektor som prioriterer innenfor de tildelte rammene og styrer organisering av undervisningen ved skolen.

Lærerne forteller om at de i løpet av pandemien har tilegnet seg nye metoder, som digital 1-1 oppfølging og strømming av undervisningen for å tilpasse opplæringen til enkeltelever. På den andre siden kommer det frem at disse nye metodene er for ressurskrevende å anvende uten å få ekstra godtgjørelse og tid avsatt til dette. Det blir pekt på at skoleledelsen bør ta stilling til om de ønsker at lærerne skal ta i bruk disse virkemidlene og det kan virke som om det ikke er en felles forståelse mellom lærerne på skolen og skoleledelsen ved rektor på dette området. Det er uklart om spørsmålsstillingen i det hele tatt har vært løftet frem.

Jenssen (2011) viste i sin undersøkelse gjort blant rektorer i Sogn og Fjordane en holdning til at tilpasset opplæring skal skje innenfor de økonomiske rammene av ordinær undervisning og at det ikke skal gjøres endringer på timeplanen for å få til tilpasningene. Tilpasset opplæring bør skje innenfor de rammene som allerede er til stede. Informantene i min studie viser ett annet syn på denne saken enn de nevnte rektorene. Med den kunnskapen vi har i dag om nye metoder for tilpasset opplæring og spesialundervisning bør kanskje de økonomiske rammene drøftes på nytt. Hva kan skolen forvente av lærernes metodebruk for tilpasset opplæring? Og kan man la være å ta i bruk ny teknologi og nye, forbedrede metoder på bakgrunn av økonomiske uenigheter?

I ett masterstudie utført ved Nord universitet i 2022 (Weidelsen, 2022) ble det gjort en undersøkelse av pedagogers erfaringer med faglig inkludering av elever med rett til spesialundervisning (spesialtilpasset opplæring). Denne gruppen av elever skal etter skolens styrende dokumenter ha sin opplæring sammen med klassen, men studiet viste at denne elevgruppen allikevel tilbragte mye av tiden sin utenfor det sosiale og faglige fellesskapet i klasserommet. Materialet som er fremskaffet i også denne undersøkelsen støtter oppunder dette funnet. Det er tydelig at lærerne ønsker å tilrettelegge på best mulig måte for de sårbare elevene og hjelpe dem til å opprettholde tilhørighet og fellesskap med klassen selv om de ikke kunne være på skolen.

Resultatet av studiet ved Nord universitet peker på behovet for kunnskap om *metode* innenfor tilpasset opplæring, også for elever som trenger støtte av lærer utenfor klasserommet.

Informantene mine viser kompetanse i tråd med rammeverkets beskrivelse av lærernes ledelse av læringsprosesser, og forteller om metoder for å følge opp elever som ikke kan delta i ordinær undervisning. Dette gjelder spesielt to forhold som kan anses som hovedfunn knyttet til hvilke erfaringer lærerne har gjort som følge av undervisning under korona pandemien og som de ønsker å følge opp:

1. Digitale 1-1 møter med elev og lærer via programvare som Teams eller Zoom
2. Strømming av klasseromsundervisningen

Læreplanens overordnede del er ett styrende dokument for skolen og slår fast i kap. 3.2 at *Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger* (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

Undersøkelsen viser at lærerne var opptatt av at elevene skulle ha like rettigheter uavhengig av forutsetninger, og hadde erfart gjennom digital undervisning at de kunne gi enkeltelever ett bedre tilbud enn de gjorde før. Det ble fremhevet at de ønsket å fortsette med dette når skolen var tilbake i normal drift. Det kommer frem at elever i denne gruppen, før pandemien, ofte ble fulgt opp med meldinger om hva klassen gjorde og en telefonsamtale i ny og ne. Lærerne fortalte at nye digitale verktøy hadde satt dem i stand til å lede elevenes læringsprosesser på en bedre måte, uavhengig av fysisk tilstedeværelse. Dette er også i tråd med egne erfaringer

diskutert i innledningen, samt funn i undersøkelsen utført av Sintef i august 2020 som er beskrevet tidligere.

Som svar på forskningsspørsmål 1 og 2 var også strømming av klasseromsundervisningen ett hovedfunn i min studie. Informantene fant strømmingen nyttig for å sikre elever som ikke kunne være til stede en likeverdig mulighet til læring og utvikling i tråd med læreplanens overordnede del. Samtidig ble det reist flere problemstillinger knyttet til strømming. Lærerne var enige om at prosessen med å strøme undervisningen var ressurskrevende og skapte merarbeid. Det kom frem at andelen merarbeid varierte mellom de ulike fagene og timene.

I forbindelse med hovedfunnet om strømming av undervisningen var informantene opptatt av spørsmål rundt personvern og GDPR knyttet bla. strømmingen. Lærerne behandlet spørsmålet om personvern ulikt og de var ikke enige om hvor god opplæring og kunnskap de hadde på området. Det kom også frem at en lærer hadde tatt opp spørsmålet med skolens rektor, som igjen hadde løftet det opp på skoleeiernivå. Det var ikke kommet svar tilbake selv om pandemien hadde pågått ett års tid og skoleeier dermed hadde hatt god tid til å finne ut av saken. Det kan fremstå som om spørsmålet rundt GDPR og strømming er komplisert også på overordnet nivå.

Etter koronapandemien er det altså liten tvil om at informantene sitter igjen med nye verktøy og metoder for å følge opp enkeltelever. Det bør være rimelig å forvente at skoleeiere behandler spørsmålet om hvorvidt vi skal ta i bruk nye metoder, samt lovligheten og omfanget av disse.

Problemstillinger som informantene løfter frem i undersøkelsen og som kan behandles på administrativt og overordnet nivå er:

1. Å drive digital 1-1 oppfølging og undervisning av enkeltelever oppleves som en god og fruktbar metode på den ene siden, men som svært ressurskrevende for lærer på den andre siden. Lærerne ønsker å fortsette med metoden i ordinær skoledrift, men mener at dette bør kompenseres som merarbeid. Sett i lys av læreplanens overordnede del, kap. 3.2, er metoden velegnet for å gi elever med høyt fravær eller hyppig fravær likeverdig mulighet for læring og utvikling. Det kommer frem i undersøkelsen at de gamle metodene som ble brukt på skolen ikke oppfylte læreplanen på dette området. Bør skolen legge til rette for elevene på denne måten og kompensere lærerne for dette?

2. Informantene i undersøkelsen tok i bruk strømming av klasseromsundervisningen for å gi elever som ikke kunne være fysisk til stede på skolen lik mulighet til læring og utvikling. Det kom frem i undersøkelsen at noen av lærerne kunne tenke seg å fortsette med dette på tross av merarbeidet det utløste. Samtidig ble det etterlyst en oppklaring rundt personvernspørsmål knyttet til lovligheten av strømmingen.
- Bør skolen legge til rette for elever som av gode og avklarte grunner ikke kan være til stede i klasserommet ved at lærerne strømmer undervisningen og blir kompensert for merarbeidet dette utløser?
- Hvordan forholder skolen seg til etikken i dette i form av GDPR knyttet til strømming av klasseromsundervisning?

Det vil altså være enklere for lærer å anvende nye digitale metoder for 1-1 oppfølging av elever som kommer inn under opplæringslovens §5-1. Samtidig viser materialet i undersøkelsen at lærerne er opptatt av oppfølgingen av også for de andre elevene som har individuelle behov uten at de hører inn under denne paragrafen, sårbare elever. Dette kan være behov av både kortvarig og langvarig karakter. Skolen tildeles ikke midler for å følge opp denne gruppen. Intervjuene viste at lærerne føler at de står i en spagat mellom nye metoder for oppfølging som de selv mener fungerer bedre enn de gamle, og at disse metodene er ressurskrevende og ikke bør tas i bruk uten ekstra godtgjøring.

I mitt materiale ble det etterlyst avklaring rundt spørsmålet om personvern i forbindelse med strømming av klasseromsundervisningen som tiltak for å følge opp sårbare elever som ikke var på skolen. I 2020-2021 publiserte regjeringen en proposisjon med forslag til endringer i opplæringsloven som gjaldt personopplysninger og fjernundervisning i grunnopplæringen (Prop. 145L, 2020-2021). Kunnskapsdepartementet jobber nå med å lage ny opplæringslov som med forskrifter skal gjelde fra august 2024. Slik opplæringsloven er regulert i dag (og også under pandemien) gir den ikke tillatelse til fjernundervisning der hvor det ikke er eksplisitt tillatt. I proposisjonens forslag tilknyttet fjernundervisning (Prop. 145L, 2020-2021, s. 77) står det

Dersom elevane og læraren kan kommunisere effektivt med tekniske hjelpemiddel og det er gode grunnar for å gjennomføre opplæringa på denne måten, kan det gjerast unntak frå hovudregelen i § 15-4 om at læraren skal vere til stades saman med elevane. Kommunen og fylkeskommunen må i så fall kunne godtgjere at denne opplæringa er trygg og pedagogisk forsvarleg.

Det ser altså ut til at forslaget til ny opplæringslov har en endret holdning til fjernundervisning. Det står videre beskrevet vilkår som må være oppfylt for at fjernundervisning kan igangsettes og at normalordningen skal være at undervisningen skal skje der læreren er fysisk til stede sammen med elevene. Videre poengteres det at det vil bli mulig å *gi eit meir fleksibelt tilbod til barn som må vere heime på grunn av sjukdom, eller at det blir mogleg å tilpasse opplæringa til det faglege nivået til den enkelte.*

Også personvern relatert til strømming av klasseromsundervisning er omtalt i høringen for ny opplæringslov. Nettverk for fylkeskommunale personvernombud uttaler i høringen ett behov for klargjøringer når det gjelder fjernundervisning hvor en elev er hjemme mens lærer og resten av klassen har klasseromsundervisning, altså strømming av klasserommet. Dette er i tråd med etterspørselen som fremkommer av intervjuene. Det er forskjell på om undervisningen blir strømmet ved ett stillestående kamera som er rettet mot lærer eller hele klassen i motsetning til en situasjon hvor en elev er hjemme og deltar ved hjelp av en tilpasset robot. I høringen står det at

Agder fylkeskommune meiner det er særleg behov for å regulere bruken av robot og strøyming av lyd eller bilde frå klasserom til ein eller fleire elevar ((Prop. 145L, 2020-2021, s. 85).

Det er interessant at forslag til ny opplæringslov ressonerer godt med spørsmål stilt av informantene i oppgaven. Behovet for en avklaring rundt disse spørsmålene er til stede i skolen.

Materialet i studien svarer også på forskningsspørsmålet når det kommer til digitale møter. Det var enighet blant informantene om at digitale møter fungerer bra dersom det er få møtedeltagere til stede. Lærerne beskriver en slik situasjon som nyttig, hvor alle har på kamera og deltar aktivt på møtet. Det blir mindre «utenomstakk», noe de opplever som effektivt. Det kommenteres også at digitale møter oppleves som mer fleksibelt for lærer enn fysiske møter på skolen. Det er lettere å tilpasse jobb og hjemmesituasjon for lærere som har behov for dette uten at verdien til møtet blir redusert. Dette resonnerer godt med funn gjort i Sintef sin undersøkelse hvor enkelte lærere så muligheter for å tenke nytt rundt digital samhandling, hjemmekontor og arbeidstidsbestemmelser.

Samtidig kan det virke som om det finnes en kritisk grense for hvor mange deltagere som er fruktbart å ha til stede på samme digitale møte. Når antall deltagere økte, gikk terskelen for

aktiv møtedeltagelse opp. Det var færre som hadde på kamera, færre som hadde spørsmål eller på andre måter deltok aktivt. Møtene bar preg av ren informasjon, for eksempel personalmøter med rundt 60-80 deltagere. Enkelte synes at slike møter med ren informasjon og med liten aktiv deltakelse var fint. Det ble kommentert at mange av kommentarene store fysiske personalmøter var av negativ karakter, og at de effektive digitale informasjonsmøtene satte en stopper for negativitet fra andre møtedeltakere. Andre igjen savnet det fysiske fellesskapet og ønsket å være fysisk til stede sammen med sine kollegaer.

Omtrent alle informantene sa de var svært fornøyde med en ny møteform som rektor ved skolen opprettet under pandemien. De beskriver «rektors kvarter» som en nyttig, effektiv og informativ møteform hvor rektor brukte 15 min av lunsjpausen på fredagene til ett digitalt møte. Lærerne kunne koble seg opp på møtet uavhengig av hvor de befant seg. Det var flere som fortalte at de kunne delta på møtet mens de gikk tur i skogen. Dette møtet fremstår som en suksess for skolen som man bør vurdere å opprettholde.

På den andre siden synes en av informantene at rektors kvarter var slitsomt å måtte delta på i lunsjpausen og at det ble ett stressmoment midt på dagen hver fredag.

Skolens møtevirksomhet er beskrevet under kategorien *Samhandling og kommunikasjon* i rammeverket. Læreren skal *benytte ulike digitale arenaer til å støtte samhandling og utvikle gode relasjoner til elever, foresatte, kollegaer, ledelse og andre relevante aktører.*

Samtlige av funne gjort i oppgaven kan kategoriseres under kategorien *Endring og utvikling* i PfdK-rammeverket, hvor det står at læreren skal ha kompetanse til å selvstendig videreutvikle egen profesjonsfaglige digitale kompetanse og bidra til elevenes, skolens, kollegaenes og lærerprofesjonens utvikling i samsvar med digitale endringer i samfunnet.

Dette studiet er gjort ved å gjøre dybdeintervju av lærere på egen skole. Man kunne tenke seg andre metoder for gjennomføring og det ville vært interessant å gjøre mer kvantitative undersøkelser hvor større antall respondenter kunne svare på spørsmål.

Undersøkelsen har tatt for seg læreres perspektiv og erfaringer gjort fra undervisning under koronapandemien. Å undersøke lærernes perspektiv ble gjort på bakgrunn av egen interesse og erfaringer fra skoleledelse, digital utvikling i skolen og undervisning under koronapandemien. Også andre perspektiver kunne vært valgt som utgangspunkt for undersøkelsen. Skolen er en kompleks organisasjon og flere stemmer burde vært hørt. Det være seg skoleledere, skoleeiere, administrativt ansatte og andre ansatte i skolen. Også foresatte har sine oppfatninger om hva som fungerte og ikke fungerte i skolen under

pandemien og deres stemme kan være kilde til nyttige innspill om hva skolen burde ta med seg ut av pandemien og inn i videre utvikling.

Antakelig ville resultatene av en slik undersøkelse altså vært annerledes hvis man hadde latt andre stemmer i skolen komme til orde. Her kan man hente inspirasjon og ideer til nye undersøkelser og jeg ville gjerne hatt anledning til å la elevenes perspektiv bli synliggjort. Vi har nå en generasjon av elever som har førstehånds erfaringer fra stengte skoler, hjemmeundervisning og hybrid undervisning. Hvilke erfaringer har elevene gjort som de ønsker kunne videreføres i skolen post pandemi? Perspektivet må hentes frem før minnet av erfaringene svinner hen når tiden går. Gårsdagens ungdom er morgendagens voksne som vil komme inn i skole-Norge og drive skoleutvikling med helt andre erfaringer fra egen skolebakgrunn enn dagens skoleutviklere har.

10 Oppsummering og konklusjon

Mitt fokus i arbeidet med denne oppgaven har vært å belyse og besvare forskningsspørsmålene

- 1. Hvilke erfaringer har lærerne gjort når de underviste under koronapandemien?**
- 2. Hvilke erfaringer ønsker de å følge opp?**

Informantene gjorde rede for en rekke forhold som kan være av betydning for å besvare spørsmålene. Jeg har gjennom analyse- og drøftingsdelene av oppgaven gjort rede for de mest fremtredende funnene som ble gjort i intervjuene. Videre har jeg trukket inn relevant teori gjennom ulike publikasjoner og knyttet teorien opp mot hovedfunnene. Dette ble så knyttet opp mot rammeverket som beskriver lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Så hva ønsker lærerne å ta med seg ut av pandemien og inn i videre skoleutvikling?

Lærerne var svært fornøyde med digital 1-1 oppfølging og undervisning av enkeltelever samtidig som metoden var svært ressurskrevende for lærer på. Lærerne ønsker å fortsette med metoden i ordinær skoledrift, men mener at dette bør kompenseres som merarbeid. Sett i lys av læreplanens overordnede del, kap. 3.2, er metoden velegnet for å gi elever med høyt fravær eller hyppig fravær likeverdig mulighet for læring og utvikling. Det kommer frem i undersøkelsen at de gamle metodene som ble brukt på skolen ikke oppfylte læreplanen på dette området. Bør skolen legge til rette for elevene på denne måten og kompensere lærerne for dette?

For å gi elever som ikke kunne være fysisk til stede i klasseromsundervisning (av hode, dokumenterte årsaker), ønsket lærerne å i bruk strømme klasseromsundervisningen for å gi sårbare elever lik mulighet til læring og utvikling. Det kom frem i undersøkelsen at noen av lærerne kunne tenke seg å fortsette med dette på tross av merarbeidet det utløste.

Undersøkelsen avdekket også problematisering rundt personvern og GDPR knyttet til digital 1-1 oppfølging og strømming av klasseromsundervisningen. Det ble etterlyst en oppklaring rundt personvernsspørsmål knyttet til lovligheten av strømmingen, noe som ser ut til å komme ved ny opplæringslov i 2024.

Lærerne reflekterte også rundt digital møtevirksomhet på skolen. De mente at særlig møter med få deltakere fungerte bra i digital form og det ble reflektert rundt fleksibilitet og lærernes

tilstedeværelse i forbindelse med digitale møter. Samtidig savnet flere av de spurte de fysiske møtene med sine kollegaer og tilhørigheten knyttet til disse. Det fremsto som en enighet at deler av skolens møtevirksomhet kan videreføres i digital form, da knyttet til møter med få deltakere eller rene informasjonsmøter med lav forventning om aktiv deltakelse på møtet.

Det ville vært rart hvis ikke alle som befatter seg med norsk skole stiller seg spørsmål om hva skolene med elever og foresatte har lært og hvilke erfaringer ukene med hjemmeskole og digital undervisning gav og som kan tilbakeføres til ordinær skoledrift og det ordinære klasserommet. På alle nivåer bør man stille seg dette spørsmålet før erfaringene forsvinner inn i glemselen blant andre gjøremål. Den største stemmen blant alle er ikke hørt i denne oppgaven, nemlig stemmene fra tusenvis av elever som ble satt på hjemmeskole i mars 2020. Tusenvis av fremtidige skoleeiere, skoleledere, skoleutviklere og lærere som har unike erfaringer i bagasjen fra en spesiell tid i skolens historie. Hva mener elevene at skolene burde fortsette med nå som pandemien er ferdig og skolene heldigvis er tilbake i normal drift? Oppfattet elevene det slik at pandemien førte til endringer i skolesystemet?

Videre forskning bør også undersøke de positive erfaringene som lærerne hadde under pandemien og som de ønsker å videreføre post pandemi. Hvordan har disse blitt overført til skolen og det fysiske klasserommet nå som skolen er i normal drift? Har skolene klart å implementere nye metoder og løftet dem opp i fellesskap slik at det ikke bare er opp til hver enkelt lærer å fortsette utviklingen i sitt klasserom? Neste steg bør være å analysere hvordan sårbare elever følges opp og hvordan de inkluderes i undervisning og fellesskap på måter man ikke så for seg før koronakrisen gjorde at skolene stengte i mars 2020.

11 Referanser

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020). *Årsrapport 2020*. Hentet fra [arsrapport 2020 bufdir.pdf](#)
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3. utg.). New York: Oxford University Press Inc.
- Castaneda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J. & Prestridge, S. (2022). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 493-512.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Danielsen, L. (2012) Tilpasset opplæring/spesialundervisning – skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted. *Spesialpedagogikk 2/2012*. Hentet fra [Tilpasset opplæring/spesialundervisning – skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted \(utdanningsforskning.no\)](#)
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4). <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fjørtoft, S. O., (2020) *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (Sintef Digital) Hentet fra [SINTEF Open: Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020. \(unit.no\)](#)
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., Buvik, M.P. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (SINTEF Rapport 2019: 00877). Hentet fra [monitor-2019-sluttrapport sintef.pdf \(udir.no\)](#)
- Flegar, V. (2017, 16. oktober). *Theoretical approaches to the human rights of marginalized and excluded individuals or groups. Part IV: A short critique of vulnerability*. Rethinking Disability. [Theoretical Approaches to the Human Rights of Marginalized and Excluded Individuals or Groups – Part IV: A Short Critique of Vulnerability - Rethinking Disability](#)

Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020) «We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of technology and teacher education*, 28(2). Hentet fra: ["We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis - Learning & Technology Library \(LearnTechLib\)](#)

Hermstad, I., Smedsrud, J., Hybertsen, I. (2022) Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 204–218. [Hermstad+et+al_2022_Forst%C3%A5elser+av.pdf \(unit.no\)](#)

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. [The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE](#)

Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jenssen, E. S. (2011) Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(3), 172-184. Hentet fra [Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring \(idunn.no\)](#)

Johnston, O., Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1). <https://doi.org/10.1177/000494411562652>

Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Oslo: Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra: [Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse \(PfdK\) \(udir.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen*. Hentet fra [Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021 \(regjeringen.no\)](#)

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

NOU 2022: 11. (2022). *Ditt personvern – vårt felles ansvar – Tid for en personvernpolitikk.*

Hentet fra [NOU 2022: 11 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Opplæringslova. (1999). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-

07-17-61). Lovdata. Hentet fra [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/lov/19980717/lov-1998-07-17-61)

Prop. 145L (2020-2021) *Endringar i opplæringslova, friskulelova og barnehagelova*

(*behandling av personopplysningar, fjernundervisning o.a.*) Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [Prop. 145 L \(2020–2021\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Raes, A., Detienne, L., Windey, I. & Depaepe, F. (2020) A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning environment research*, 23, 269-290.

<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>

Starkey, L. (2020) A review of research exploring teacher preparation for the digital

age, *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56, Hentet

fra [10.1080/0305764X.2019.1625867](https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867)

UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris: United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Hentet

fra <http://hdl.voced.edu.au/10707/217813>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Rammeverk PfdK. Hentet fra [Rammeverk for lærerens](https://www.udir.no)

[profesjonsfaglige digitale kompetanse \(PfdK\) \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Skolemiljøtiltak – elever med særskilt sårbarhet. Hentet fra

[Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Evaluering av spesialundervisning i videregående*

opplæring. Hentet fra [Evaluering av spesialundervisning i videregående opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Hentet fra [Generell](https://www.udir.no)

[del av læreplanen \(UTGÅTT\) \(udir.no\)](https://www.udir.no)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reform i grunnskole og*

videregående opplæring. Hentet fra [KunnskapsløftetB.indd \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O.,

Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus

outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

Wendelborg, C. , Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* (NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra [Microsoft Word - Kartlegging av systemretta praksis endelig sluttrapport \(unit.no\)](#)

Weidelsen, A. M. (2022). *Spesialundervisning og faglig inkludering i videregående skole – en kvalitativ studie av pedagogers erfaringer* (Masteroppgave, NORD universitet). Hentet fra [MeidelsenAnneMette.pdf \(nord.no\)](#)

Wøien, K. & Welle, K. B. R (2020). *Kan korona-krisen bli en gamechanger i norsk skole?* Utdanningsnytt. Hentet fra [Kan korona-krisen bli en game-changer i norsk skole? \(utdanningsnytt.no\)](#)

12 Vedlegg A: Informasjonsskriv

Læreres syn på endringer i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse som følge av koronapandemien

Informasjonsskriv om forskningsprosjektet

Dette skrevet gir deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva prosjektet vil innebære for deg som deltaker/respondent.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva lærere mener de selv har lært innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse under pandemien og dere syn på hvilke endringer skolen bør ta med seg videre etter at pandemien er ferdig. Fokus er ikke bare fra erfaringer fra skolens fysiske nedstengning med digital undervisning våren 2020, men også fra undervisningen i skolen slik den har fungert under pandemien skoleåret 2020/2021.

Problemstillingen er basert på definisjonen av pfdk (lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse) og dens 7 hovedområder:

- Fag og grunnleggende ferdigheter
- Skolen i samfunnet
- Etikk
- Pedagogikk og fagdidaktikk
- Ledelse av læringsprosesser
- Samhandling og kommunikasjon
- Endring og utvikling

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er ett mastergradsarbeid innenfor programmet Master i ledelse ved Universitetet i Agder (UiA). Det er UiA som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du er inkludert i studien fordi du underviste elever/klasser ved Vågsbygd vgs når skolene var nedstengt i perioden mar-april/mai 2020 og du er fortsatt lærer ved skolen i en tid hvor pandemien ikke er over.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Som respondent i studien vil du delta i ett dybdeintervju. Intervjuet vil foregå mellom deg og student Åse Lene Kjellevold og vil vare i omtrent 45 min. Vi er klar over at du er kollega med og kjenner studenten/forskeren og at dette kan påvirke begge parter under intervjuet. Dette er noe vi har reflektert over på forhånd og vi håper at du vil erfare at det er lagt til rette slik at du opplever dette som trygt. Du kan selv velge når på dagen og i uken intervjuet skal finne sted og om det skal foregå ved ett fysisk møte eller digitalt via Teams. Ett fysisk møte kan være både på skolen og andre steder.

Taushetsplikt

I masteroppgaven skal det ikke fremkomme informasjon direkte om deg, enkeltelever, foresatte, kollegaer, ledere eller andre ansatte ved skolen. Personer skal ikke kunne identifiseres hverken direkte eller indirekte som en del av oppgaven.

Frivillighet

Du kan når som helst velge å avslutte intervjuet. Du trenger ikke å oppgi grunn for dette og svarene dine vil da ikke inngå som en del av undersøkelsen.

Personvern

Intervjuet vil bli tatt opp digitalt og bli oppbevart på ansattområdet til fylkeskommunen, OneDrive IKT-Agder. Etter at forskningsarbeidet er ferdig vil intervjuet bli slettet, etter planen senest 31.12.2021. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Vi behandler opplysningene du gir oss konfidensielt og i samsvar med gjeldende regelverk for personvern.

Student Åse Lene Kjellevold og veileder Cathrine Edelhard Tømte vil ha tilgang til opplysningene dine så lenge studien pågår.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS- vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med Vennlig Hilsen

Cathrine Edelhard Tømte

(Veileder)

Åse Lene Kjellevold

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres syn på endringer i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse som følge av koronapandemien», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju
- at Åse Lene Kjellevold kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

13 Vedlegg B: Oversikt over temaer jeg så for meg å komme inn på under intervjuene

| | |
|---|--|
| Å skape forståelse for fag digitalt | Hvilken digital samarbeidsenhet/form er viktigst for deg |
| Ha oversikt over hva elevene faktisk gjør | Vikar digitalt. Hvordan løser man dette? |
| Vurderingsgrunnlag | Flow elevopplysninger, lagring, deling, innlogginger, GDPR, ukeplaner, beskjeder, fravær, varsler |
| Utvikling av egne grunnleggende digitale ferdigheter | Digital kompetanse i skoleledelsen |
| Digitale ferdigheters påvirkning på de andre kulepunktene - for eksempel samhandling med elevene | Oppfølging av lærer som ansatt i digital infrastruktur |
| Innsikt i elevenes digitale ferdigheter | Organisering av skolehverdagen for lærer |
| Lærers digitale ferdigheter - resultat av system eller individuelle forskjeller | Møter osv |
| Bruk av digitale ressurser i læringsprosesser | Digital støtte fra leder |
| Kontakt med hjemmene/foresatte | Informasjonsflyt mellom ledere, lærer, kollegaer, elever |
| Forventninger om lærers tilgjengelighet digitalt, hvordan håndteres dette? | Hvordan opplever du at skolens digitale infrastruktur fungerer |
| Erfaring med digitalt skole-hjem samarbeid fra tidligere? | Skolens støttesystem; PPT, ABUP, skolehelsetjeneste. Endringer i rutiner, møteformer, kontaktflater? |
| Organisering av undervisning for elever som ikke kan være på skolen (for eksempel langtidssyke) | Motivasjon for å undervise digitalt |
| Refleksjoner rundt etiske aspekter som for eksempel personvern (GDPR). Har lærer kompetanse om dette? | Oppfølging av elever, mestring, psykisk helse. Oppfatte hvordan elever har det |
| Pedagogiske opplegg. | Digital samhandling med næringsliv/institusjoner |
| Individuelle tilpasninger digitalt | Digital samhandling med elever - ulike plattformer/kontaktformer |
| Alternative læringsarenaer, for eksempel ute | Testing av digitale løsninger |
| Eksterne foredragsholdere | Utprøving av nye digitale læringsressurser |
| Kreative oppgaver | Samarbeid, erfaringsdeling. Egen faggruppe, kollegiet, kolleger på annen skole, andre ting |
| Refleksjoner og diskusjoner i digitalt klasserom | Digital klasseledelse. Oversikt, god oppførsel/disiplin |

| | |
|---|--|
| Hva slags pedagogiske opplegg brukte lærer (digital helklasseundervisning, digitalt gruppearbeid, mer tid til oppgaver og individuelt arbeid, repetisjon eller introduksjon av nytt stoff?) | Digitale rammevilkår. Utstyr, lisenser etc |
| Variasjon i opplæringstilbudet over tid | Tilbakemeldinger til elevene |
| Formelt og uformelt samarbeid skole-hjem | Faglig og psykososial oppfølging |
| Hvordan klarer lærerne å få tak i elevene | Egenvurdering |
| Organisering for elever som ikke kan være på skolen | Å se alle elevene |

14 Vedlegg C: Intervjuguide med emner/stikkord tilhørende hver av de 7 kompetanseområdene i PfDK rammeverket

| Ferdighet innenfor lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse | Tema |
|---|---|
| Fag og grunnleggende ferdigheter | Å skape forståelse for fag digitalt |
| | Ha oversikt over hva elevene faktisk gjør |
| | Vurderingsgrunnlag |
| | Utvikling av egne grunnleggende digitale ferdigheter |
| | Digitale ferdigheters påvirkning på de andre kulepunktene - for eksempel samhandling med elevene |
| | Innsikt i elevenes digitale ferdigheter |
| | Lærerens digitale ferdigheter - resultat av system eller individuelle forskjeller |
| | Bruk av digitale ressurser i læringsprosesser |
| Skolen i samfunnet | Kontakt med hjemmene/foresatte |
| | Forventninger om lærers tilgjengelighet digitalt, hvordan håndteres dette? |
| | Erfaring med digitalt skole-hjem samarbeid fra tidligere? |
| | Organisering av undervisning for elever som ikke kan være på skolen (for eksempel langtidssyke) |
| Etikk | Refleksjoner rundt etiske aspekter som for eksempel personvern (GDPR). Har lærer kompetanse om dette? |
| | Flow elevopplysninger, lagring, deling, innlogginger, GDPR, ukeplaner, beskjeder, fravær, varsler |
| Pedagogikk og fagdidaktikk | Pedagogiske opplegg. |
| | Individuelle tilpasninger digitalt |
| | Alternative læringsarenaer, for eksempel ute |
| | Eksterne foredragsholdere |
| | Kreative oppgaver |
| | Refleksjoner og diskusjoner i digitalt klasserom |
| | Hva slags pedagogiske opplegg brukte lærer (digital helklasseundervisning, digitalt gruppearbeid, mer tid til oppgaver og individuelt arbeid, repetisjon eller introduksjon av nytt stoff?) |
| | Variasjon i opplæringstilbudet over tid |
| Ledelse av læringsprosesser | Digital klasseledelse. Oversikt, god oppførsel/disiplin |
| | Digitale rammevilkår. Utstyr, lisenser etc |
| | Tilbakemeldinger til elevene |
| | Faglig og psykososial oppfølging |
| | Egenvurdering |
| | Se alle elevene |
| | Organisering for elever som ikke kan være på skolen |

| | |
|------------------------------|--|
| Samhandling og kommunikasjon | Formelt og uformelt samarbeid skole-hjem |
| | Skolens støttesystem; PPT, ABUP, skolehelsetjeneste. Endringer i rutiner, møteformer, kontaktflater? |
| | Motivasjon for å undervise digitalt |
| | Oppfølging av elever, mestring, psykisk helse. Oppfatte hvordan elever har det |
| | Digital samhandling med næringsliv/institusjoner |
| | Digital samhandling med elever - ulike plattformer/kontaktformer |
| | Møter osv |
| | Flyt mellom ledere, lærer, kollegaer, elever |
| | Hvordan opplever du at skolens digitale infrastruktur fungerer |
| Endring og utvikling | Testing av digitale løsninger |
| | Uprøving av nye digitale læringsressurser |
| | Samarbeid, erfaringsdeling. Egen faggruppe, kollegiet, kolleger på annen skole, andre ting |
| | Hvilken digital samarbeidsenhet/form er viktigst for deg |
| | Vikar digitalt. Hvordan løser man dette? |
| Annet | Oppfølging av lærer som ansatt i digital infrastruktur |
| | Organisering av skolehverdagen for lærer |
| | Digital støtte fra leder |